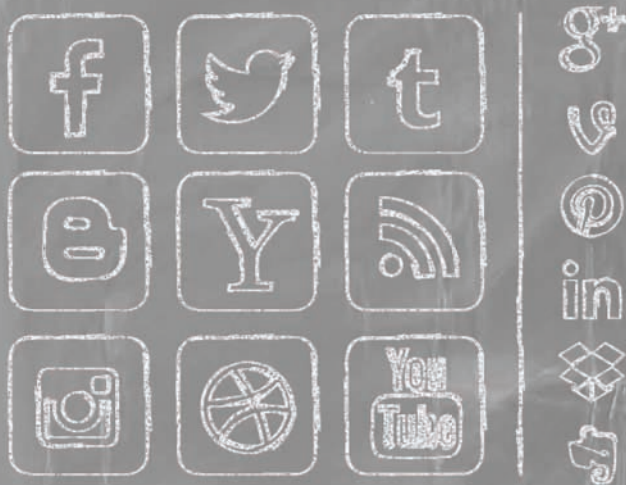

Univerza v Ljubljani
Pedagoška fakulteta



Vpliv družbenih sprememb na vzgojo in izobraževanje

Urednica Tatjana Devjak

Vpliv družbenih sprememb na vzgojo in izobraževanje

Urednica

Tatjana Devjak

Ljubljana, 2015

Vpliv družbenih sprememb na vzgojo in izobraževanje

Urednica: izr. prof. dr. Tatjana Devjak

Uredniški odbor: asist. dr. Sanja Berčnik, izr. prof. dr. Iztok Devetak, izr. prof. dr. Tatjana Devjak, doc. dr. Jera Gregorc, doc. dr. Darija Skubic, doc. dr. Mojca Lipeč Stopar, prof. dr. Igor Saksida, doc. dr. Jurij Selan, prof. dr. Darja Zorc Maver, asist. dr. Saša Ziherl

Recenzentki: prof. dr. Milena Ivanuš Grmek in prof. dr. Jurka Lepičnik Vodopivec

Slovenski jezikovni pregled: doc. dr. Tomaž Petek

Angleški jezikovni pregled: Tina Rozmanič

Izdala in založila: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani

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

Oblikovanje naslovnice: doc. dr. Jurij Selan

Priprava: Igor Cerar

Tisk: Formatisk, d. o. o., Ljubljana

Naklada: 200 izvodov (1. natis, 1. izdaja)

© Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani, 2015



CIP - Kataložni zapis o publikaciji

Narodna in univerzitetna knjižnica, Ljubljana

37.01(082)

VPLIV družbenih sprememb na vzgojo in izobraževanje / urednica Tatjana Devjak.
- 1. izd., 1. natis. - Ljubljana : Pedagoška fakulteta, 2015

ISBN 978-961-253-177-5

1. Devjak, Tatjana

280950528

VSEBINA

Predgovor	5
<i>Sanja Berčnik in Tatjana Devjak</i>	
Aktivno vključevanje staršev v vzgojni proces v vrtcu	7
<i>Jera Gregorc in Iztok Vilič</i>	
Analiza sprememb vzgojno-izobraževalnega dela in ideja za prilagajanje nanje	31
<i>Iva Habjan in Ingrid Žolgar</i>	
Pomembnost ozaveščanja videčih vrstnikov o slepoti in slabovidnosti – izkustvena delavnica	47
<i>Nika Jenko, Mojca Lipec Stopar in Tanja Babnik</i>	
Prepričanja učiteljev o uporabi informacijsko-komunikacijske tehnologije pri vključevanju učencev s posebnimi potrebami v vzgojno-izobraževalni proces	59
<i>Marija Kavkler, Marko Kalan in Tatjana Hodnik Čadež</i>	
Spodbujanje matematičnih dosežkov pri učencih s primanjkljaji na področju učenja matematike	77
<i>Tanja Klemenšek Rakun in Tatjana Devjak</i>	
Dejavniki, ki vplivajo na ustanavljanje in uspešnost vrtcev v podjetju	101
<i>Alenka Kolar in Mojca Vrhovski Mohorič</i>	
Opolnomočenje učencev s posebnimi potrebami za razvijanje strategij za socialno vključenost	115
<i>Janez Krek</i>	
Javna šola, avtonomija in paternalizem	133
<i>Nikolaj Lipič</i>	
Pomen statistične pismenosti v času družbenih sprememb	153
<i>Adrijana Mastnak</i>	
Neformalno formativno preverjanje znanja pri pouku matematike	167
<i>Maja Novak</i>	
Medpredmetno povezovanje slovenščine in likovne umetnosti	187
<i>Jerneja Novšak Brce, Martine Vanryckeghem, Stanislav Košir in Janez Jerman</i>	
Odnos do lastnega govora pri predšolskih otrocih, ki jecljajo	205

<i>Martina Ozbič, Damjana Kogovšek, Jerneja Novšak Brce, Mojca Muznik, Alja Marin, Joseph Stemberger in May Barbara Bernhardt</i> Fonološki razvoj predšolskih otrok: sičniki, šumniki, zlitniki	221
<i>Alenka Polak in Ingrid Hovnik</i> Dejavniki oblikovanja učiteljeve avtoritete v razredu – primerjalna analiza pogledov učencev in učiteljev	239
<i>Robert Potočnik</i> Vključevanje vsebin ohranjanja in varovanja kulturne dediščine v pouk likovne vzgoje v drugi triadi osnovne šole	263
<i>Simona Prosen in Helena Smrtnik Vitulič</i> Učinkovito uravnavanje čustev: opredelitev in pomen za delo učiteljev in vzgojiteljev	277
<i>Suzana Pulec Lah in Janja Košir</i> Sodelovanje učiteljev in specialnih pedagogov kot dejavnik spodbujanja socialne vključenosti učencev s posebnimi potrebami	287
<i>Špela Razpotnik, Nada Turnšek, Jana Rapuš Pavel in Olga Poljšak Škraban</i> Potrebe ranljivih družin in odzivi vzgojno-izobraževalnega sistema	309
<i>Jurij Selan</i> Umetnost, diskurz in likovno izobraževanje	325
<i>Darija Skubic</i> Biblioterapija v vrtcu	341
<i>Darij Zadnikar</i> Družba kontrole in mikropolitika izobraževanja	357
<i>Konstanca Zalar in Barbara Sicherl Kafol</i> Nadarjeni učenci pri celostnem pouku glasbene umetnosti	369
<i>Nataša Zrim Martinjak</i> Različnost v izobrazbenih profilih mentorjev in praktično pedagoško usposabljanje profila socialnega pedagoga	383
<i>Alenka Žerovnik in Jože Rugelj</i> Evalvacija spletnega pripomočka za posredovanje formativnih povratnih informacij učencem	399
<i>Erna Žgur</i> Zaposlitvena in socialna vključenost oseb z motnjami v duševnem razvoju	417
Stvarno in imensko kazalo	439

PREDGOVOR

Znanstvena monografija »*Vpliv družbenih sprememb na vzgojo in izobraževanje*« je druga monografija, ki je nastala kot rezultat sodelovanja z vzgojno-izobraževalnimi inštitucijami, s katerimi Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani dolgoročno sodeluje. S partnerskimi inštitucijami pa ne sodeluje le pri izvedbi študijskih programov, ampak tudi pri večini svojih pomembnih projektov: od prenove študijskih programov do organizacij strokovnih in znanstvenih posvetov ter izvedbe znanstveno-razvojnih projektov.

Januarja 2014 smo na *Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani* prvič organizirali konferenco, ki je bila namenjena predvsem izmenjavi znanja in izkušenj z našimi partnerskimi vzgojno-izobraževalnimi ustanovami. V študijskem letu 2014/2015 pospešeno pripravljamo študijske programe za reakreditacijo na NAKVIS-u. Pri tem se ponovno potrjuje, da je z vidika razvijanja pedagoškega dela s študenti in z vidika prenavljanja študijskih programov nujno sodelovanje s šolami, z vzgojnimi zavodi, vrtci in z drugimi partnerskimi ustanovami, ki delujejo na področjih, za katera študente izobražujemo. Tako lahko preverjamo doseganje postavljenih ciljev in ustreznost izvajanja študijskih programov ter svojega dela. Ker so študijski programi in znanstvena področja, na katerih delujemo na Pedagoški fakulteti, zelo raznoliki, je tudi letošnji posvet široko zasnovan; omogoča izmenjavo spoznanj in izkušenj iz obeh smeri.

Drugi posvet, ki smo ga izvedli januarja 2015, smo naslovlili *Partnerstvo Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani in vzgojno-izobraževalnih inštitucij 2015: Vpliv družbenih sprememb na vzgojo in izobraževanje*, ker smo vsebinsko spodbudili zlasti obravnavo vprašanj o razmerjih med družbo/kulturo in vzgojno-izobraževalnimi ustanovami ter o njihovih medsebojnih vplivih. V ta kontekst uvrščamo prispevke, ki predstavljajo poglede na otroštvo, vzgojo in izobraževanje v družbi, razmerja med starši, vzgojitelji in učitelji ter spremembe njihovih stališč, vrednotnih orientacij in praks. Zaradi družbenih sprememb se tudi na področju socializacije otrok in mladostnikov srečujemo s številnimi težko rešljivimi protislovji.

Medtem ko živimo v družbi tveganja, se zdi vzgoja otrok čedalje bolj zaščitniška. Poudarjamo participacijo in samostojno razmišljanje otrok, a kako to šolski sistem resnično razvija? V potrošniški družbi, ki naj bi bila družba materialne blaginje, živijo takšni otroci, katerih zdravje je ogroženo, in takšni, ki jim grozi socialna izključenost. Vedno večji izziv za vrtce in šole je spoprijemanje z načelnimi in s praktičnimi vprašanji inkluzije, z vprašanji strategij in praks, s katerimi ustanove odgovarjajo na potrebe otrok ranljivih družbenih skupin in otrok s posebnimi potrebami. Na drugi strani smo želeli izpostaviti tudi vprašanja, kako vrtci in šole odgovarjajo na izzive

diferenciacije in individualizacije, ki naj bi zagotavljali spodbudno učno okolje visokih pričakovanj in spodbujanja potencialov vseh učencev. Prispevki v monografiji so izjemno številni in raznoliki, tako da vseh vsebinskih vprašanj in dobrih rešitev, ki jih prinašajo k pedagoški praksi, na tem mestu ni mogoče navesti, a vsak prispevek dodaja svoj kamenček k mozaiku izboljševanja kakovosti pedagoškega dela.

Razvijanje sodelovanja prek posvetov z vključevanjem učiteljev oz. vzgojiteljev in drugih strokovnih delavcev iz partnerskih ustanov v različne oblike sodelovanja na pedagoškem področju in v projekte se je pokazalo kot pot v pravo smer, pomembno za kakovost dela nas vseh. Prepričan sem, da bo študij prispevkov zanimiv in koristen tudi za naše študentke in študente.

izr. prof. dr. Janez Krek, dekan

AKTIVNO VKLJUČEVANJE STARŠEV V VZGOJNI PROCES V VRTCU

Sanja Berčnik in Tatjana Devjak
Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani

Povzetek

V prispevku bomo govorili o vplivu družbenih sprememb na vzpostavljanje partnerskega odnosa med starši in vrtcem. Najprej bomo obravnavali širši kontekst sodelovanja med starši in vrtcem ter pokazali, da različne opredelitve sodelovanja kažejo na razhajanje v razumevanju nalog in ciljev sodelovanja med starši in vrtcem. Pokazali bomo, da zakonske rešitve konceptualno sledijo zahtevam partnerskega odnosa med starši in vrtcem ter da Kurikulum za vrtce (1999) daje tudi jasne usmeritve, ki vodijo k partnerskemu sodelovanju. Pri tem bomo poudarili pravico staršev do aktivnega sodelovanja pri vzgojnem delu z vidika stanja in pričakovanj, ugotovljenih v raziskavi, izvedeni leta 2012. Ugotovili smo, da je za oblikovanje partnerstva v prvi vrsti odgovoren vzgojitelj predšolskih otrok, ki starše dojema kot enakovredne partnerje pri doseganju skupnih ciljev, in da je za vzgojno uspešnost vrtca, ki se danes vsakodnevno srečuje s potrebami otrok ranljivih družbenih skupin, otrok s posebnimi potrebami ter otrok, ki jim primanjkuje takšne ali drugačne pozornosti, na eni strani ter vedno bolj izobraženimi in razgledanimi starši na drugi strani, nujno oblikovati partnerstvo s starši, ki implicira njihovo aktivno vključenost.

Ključne besede: sodelovanje, aktivno vključevanje, starši, vrtec, partnerstvo

Active involvement of parents in educational process in a kindergarten

Abstract

In this paper we will talk about the impact of social change on building the partnership between parents and kindergartens. We will first discuss the broader context of cooperation between parents and kindergartens, and show that different definitions of participation show a divergence in the understanding of the tasks and objectives of the cooperation between parents and kindergartens. We will show that legal solutions conceptually follow the requirements of the partnership between parents and kindergartens, and that Curriculum for kindergartens (1999) also gives clear guidance that leads to partnership cooperation. In so doing, we will highlight the right of the parents to an active participation in the educational work, from the perspective of the status and expectations identified in the survey carried out in 2012. We have found out that the creation of a partnership is first and foremost the responsibility of the preschool teacher, who perceives parents as equivalent partners in achieving common goals. For the educational performance of the kindergarten, which on the daily basis is encountered with the needs of the children of vulnerable social groups, children with special needs and children

who are lacking attention on the one hand, and the increasingly educated and knowledgeable parents on the other hand, it is imperative to develop a partnership with parents, implying their active involvement.

Key words: cooperation, active involvement, parents, kindergarten, partnership

Uvod

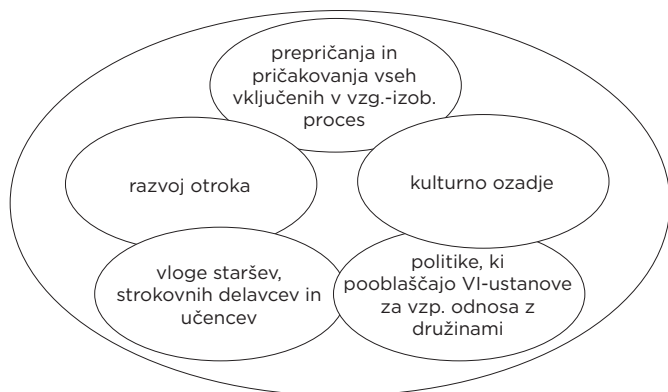
Za sodelovanje med starši in vzgojno-izobraževalno ustanovo (v nadaljevanju: VI-ustanovo) avtorji (Maleš, 1991; Resman, 1992a; Rockwell, 1995; Vidmar, 2001; Patrikakou, Weissberg, Redding in Walberg, 2005; Smitu, Sluiterju, Driessenu in Slegersu, 2007; Bakker in Denessen, 2007) uporabljajo različne termine, vsem pa je skupno, da vsebujejo vključevanje staršev v VI-ustanovi in/ali doma. Od tega, kako je sodelovanje opredeljeno in zasnovano na ravni vrtca, je odvisno, kakšni bodo cilji in strategije delovanja pa tudi kakšna bo usmeritev sodelovanja – partnerska ali klientska. Partnerstvo med vrtcem in starši naj bi spodbujalo k skupni zavezanosti k uspehu posameznega otroka, oblikovalo etos razumevanja in odprtosti v odnosih med vrtcem in starši ter pomagalo staršem razviti pozitivno vlogo pomoči pri vzgoji njihovega otroka. Na vzpostavljanje partnerskega odnosa med starši in vrtcem pa vplivajo tudi družbene spremembe. V prispevku bomo najprej obravnavali širši kontekst sodelovanja med starši in vrtcem ter pokazali, da različne opredelitve sodelovanja kažejo na razhajanje v razumevanju nalog in ciljev sodelovanja med starši in vrtcem. Prikazali bomo, da je v Sloveniji sodelovanje s starši (in s tem meje njihovega vplivanja) določeno s formalnim okvirom in z zakonodajo (Zakon o vrtcih, 1996; Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja, 1996; Kurikulum za vrtce, 1999), pri čemer posamezni členi in načela po našem mnenju že vsebujejo nastavke partnerske usmeritve sodelovanja. Glede na načelo sodelovanja s starši, zapisano v Kurikulumu za vrtce (1999), imajo starši ne le pravico do informacij o programih in svojem otroku, ampak tudi pravico sodelovanja pri načrtovanju življenja in dela v vrtcu in v oddelku ter celo pravico aktivnega sodelovanja pri vzgojnem delu. Seveda sta pri zadnjem v ospredju dogovor z vzgojiteljico in upoštevanje mej njene strokovne avtonomije. Pri odnosu vrtec – starši se še posebej poudarja pomembnost delitve odgovornosti in pristojnosti, kar bomo prikazali kot osnovo za razvoj partnerskega odnosa. V raziskovalnem delu bomo tako poudarili stanje in pričakovanja strokovnih delavcev in staršev v povezavi s pravico staršev do aktivnega sodelovanja pri vzgojnem delu z vidika stanja in pričakovanj, ugotovljenih v raziskavi, izvedeni leta 2012.

Širši kontekst sodelovanja med starši in vzgojno-izobraževalno ustanovo

Opredelitve sodelovanja med starši in VI-ustanovo vključujejo različne termine, kot so: sodelovanje, komunikacija, interakcija, participacija, pravica do informiranosti, soodločanja, do sodelovanja (Maleš, 1991; Resman, 1992a; Rockwell, 1995; Vidmar, 2001; Patrikakou idr., 2005; Smit idr., 2007; Bakker in Denessen, 2007). E. N. Patrikakou, Weissberg, Redding in Walberg (2005) k naštetim dodajo še povezovanje, partnerstvo in vključevanje ter ob tem opozorijo, »/.../ da se širok termin «sodelovanje s starši» najpogosteje uporablja intuitivno, medtem ko operativna raba tega termina ni jasno določena« (prav tam, str. 2). Zapišejo, da se termini navadno navezujejo na splošne definicije sodelovanja s starši, pri tem pa pomensko vključujejo širok spekter starševskih prepričanj, vedenj in načinov sodelovanja, ki si jih vsaka ustanova in posameznik lahko razlagata po svoje. Najpogosteje avtorji (Patrikakou idr., 2005; Smit idr., 2007; Bakker in Denessen, 2007; Larocque idr., 2011) poleg termina sodelovanje uporabljajo termin vključevanje staršev, ki po Smitu, Sluiterju, Driessenu in Slegersu (2007) razširi polje sodelovanja s starši, saj ne vključuje le sodelovanja v VI-ustanovi, ampak tudi vključevanje staršev pri delu njihovih otrok za VI-ustanovo doma. Pri vključevanju staršev v VI-ustanovi gre po mnenju J. Kalin (2008) za neposredne stike staršev in VI-ustanove, kot so na primer: govorilne ure, roditeljski sestanki, udeležba na prireditvah. Bakker in E. Denessen (2007) k naštetemu dodajata še nudenje prostovoljne pomoči v VI-ustanovi, nudenje pomoči v oddelku, pogovor z otrokom o VI-aktivnostih, spremljanje otrokovega napredka, spodbujanje in nagrajevanje otrokovih dosežkov, branje z otrokom itn. M. Larocque, Kleiman in S. M. Darling (2011) vključevanje definirajo kot »/.../ védenje, kaj se dogaja z otrokom v VI-ustanovi« (prav tam, str. 118). Vključevanje staršev doma pa vključujejo ravnanja staršev, povezana z VI-ustanovo, ki potekajo zunaj VI-ustanove (Kalin, 2008). Med takšna ravnanja štejemo na primer zagotavljanje pogojev za igro in učenje, obiskovanje knjižnic, muzejev oz. izpostavljanje otroka intelektualno stimulativnim dejavnostim (Pomerantz idr., 2007; Larocque idr., 2011). Ob tem Bakker in E. Denessen (2007) opredelita še vrednostni naboj razširjene rabe izraza vključevanje, ki nam sporoča, da bolj kot so starši vključeni v življenje in delo VI-ustanove, bolj naj bi sodelovali. To pa ni nujno res, saj so starši lahko vključeni, pa ne sodelujejo aktivno. Podobne razlike kot v definicijah sodelovanja s starši Vidmar (2001) analizira tudi pri problematiki razumevanja nalog in ciljev sodelovanja s starši. Opozarja, da nekateri (prim. Maleš, 1991) menijo, da kakovostno sodelujejo s starši že, če jih obveščajo o otrokovem šolskem uspehu, drugi pa menijo, da kakovostno sodelujejo, če so starši njihovi pomočniki. Kot zapišejo Rockwell, Andre in Hawley (1995), »/.../ mnogi definirajo sodelovanje

s starši skozi izbran model sodelovanja med vzgojitelji/učitelji in starši, ki vključuje na primer obiske na domu, sestanke ali celo šolo za starše« (prav tam, str. 6). Izhajajoč iz zapisanega, Vidmar (2001) sklepa, da je sodelovanje s starši pogosto razumljeno kot praksa kakršnega koli sodelovanja, ki omogoča staršem, da sodelujejo v vzgojno-izobraževalnem procesu.

Predstavljene opredelitve gradijo na večdimenzionalnem razmisleku o sodelovanju med VI-ustanovo in starši. Ta vključuje različne teorije o razvoju otroka, refleksijo o prepričanjih in pričakovanjih vseh vključenih v vzgojno-izobraževalni proces, definira različne vloge staršev pri sodelovanju z VI-ustanovo ter ne nazadnje tudi analizira kulturno ozadje (prav tam, str. 3). V nadaljevanju v shemi 1 prikazujemo kompleksnost povezovanj med VI-ustanovo in starši, ki so jo razdelali E. N. Patrikakou, Weissberg, Redding in Walberg (2005).



Shema 1. Multidimenzionalnost partnerstva med VI-ustanovo in domom¹ (Patrikakou idr., 2005, str. 3)

Če se osredinimo na vrtec, lahko zapišemo, da sodelovanje med starši in vrtcem vsebuje vključevanje staršev v vrtcu in vključevanje staršev doma. V vrtcu se starši vključujejo v formalne in neformalne oblike sodelovanja (npr. govorilne ure, roditeljski sestanki, obiskovanje prireditev, spremstvo na izletih pa tudi prostovoljna pomoč v vrtcu, pomoč v skupini), aktivno pa se vključujejo tudi v življenje in delo vrtca (npr. sodelovanje pri načrtovanju in/ali izvajanju vzgojnih dejavnosti). K vključevanju staršev doma prištevamo ravnanja staršev v povezavi z vrtcem, ki potekajo zunaj vrtca, ampak ne nujno doma (npr. zagotavljanje pogojev za igro in učenje, skupno branje, zbiranje gradiva ter na splošno izpostavljanje otroka intelektualno stimulativnim dejavnostim). Pri tem v razmislek vključujemo opozorilo, da

1 Shema je prevedena iz izvirnika, imenovanega *The Multidimensionality of school-family partnerships*, ki ga najdemo v prispevku *School-family partnerships: Enhancing the academic, social and emotional learning for children*, v katerem je poudarjeno razmerje med otrokovimi akademskimi, socialnimi in čustvenimi cilji pri vzpostavljanju partnerskega odnosa (Patrikakou idr., 2005, str. 3).

je za sodelovanje med starši in vrtcem bolj od količine dejavnosti, v katere se vključujejo, pomembna kakovost skupnih prizadevanj za dobrobit otroka (Larocque idr., 2011, str. 117).

Avtorji K. Schleichter (1989), K. Kottler (2001), E. N. Patrikakou idr. (2005) in T. Vonta (2009) poudarjajo, da mlajši kot je otrok, pomembnejše je zanj sodelovanje med starši in vrtcem. T. Vonta (2009), ki poudarja, da gre za sodelovanje z družino (ne le s starši), ker to odraža spoznanje, da je za otrokov razvoj pomembno celotno družinsko okolje oziroma mikrokultura družine, zapiše: »/.../ če sta družina in vrtec povezana preko otroka, bo to partnerstvo prispevalo k učinkovitosti vrtca« (prav tam, str. 88); nadaljuje, da raziskave² ugotavljajo, da možnosti za otrokov uspeh naraščajo, če vrtec in družina delata skupaj (prav tam). Tudi snovalci Kurikuluma za vrtce (1999) v Sloveniji so izhajali iz podmene, da je sodelovanje s starši pomembno za kakovostno predšolsko vzgojo v vrtcih in da mora ta dopolnjevati družinsko vzgojo (prav tam, str. 13).

Partnerstvo med starši in vrtcem

Izraz partnerstvo se uporablja na različnih področjih in v različnih oblikah ter se pogosto, kot poudarijo E. N. Patrikakou idr. (2005), uporablja intuitivno, čeprav njegova operativna raba ni konsistentna niti jasna. Partnerstvo je po mnenju avtorice široko uporabljen termin v izobraževalnih storitvah za kritje različnih situacij in okoliščin, njegova uporaba pa je pogosto, kot nadaljuje Bastani (1993), nekritična, kar implicira, da je visoko zaželeno, neproblematično in z lahkoto dosegljivo. Nekateri avtorji (Golby, 1993; Cankar idr., 2009) pri partnerstvu poudarjajo predvsem enakovrednost v razmerju med vključenimi akterji. Golby (1993) tako zapiše, da »/.../ partnerstvo implicira doprinos nečesa vrednega na podlagi enakopravnosti (enakosti) vseh proti doseganju skupnega cilja« (prav tam, str. 67). Podobno partnerstvo razumejo tudi Cankar, M. Kolar in Deutsch (2009), saj zapišejo, da gre pri partnerstvu za »/.../ skupino enakovrednih sogovornikov, ki se vzajemno podpirajo v dialogu« (prav tam, str. 101). Opozarjamo, da enakovrednost med strokovnimi delavci in starši razumemo kot enakovrednost sogovornikov v smislu obojestranskega spoštovanja in upoštevanja v dvosmerni komunikaciji. Bastiani (1993) s tega vidika piše o sodelovanju, ki je usmerjeno k partnerstvu, saj meni, da gre pri partnerstvu največkrat za delitev moči in odgovornosti, ki se začne s procesom obojestranskega poslušanja in vključuje odziven dialog na obeh straneh, skupne cilje in naloge ter predanost skupnemu delovanju (prav tam, str. 105). To pomeni, če parafraziramo

2 Avtorica pri raziskavi navaja J. Levy Epstein (1996). Perspective and previews on research and policy for achool, family and community partnerships. V A. Booth in J. F. Dunn (ur.), *Family – school links*. New York: Mahwah.

Resmana (1992a), da gre pri partnerstvu za deljenje odgovornosti in moči na področjih vzgoje in izobraževanja, kjer je to skladno s strokovno avtonomijo strokovnega delavca (prim. prav tam, str. 35). Partnerski model sodelovanja starše partnersko vključuje v načrtovanje, izvajanje in v evalvacijo vzgojno-izobraževalnega programa, s tem pa tudi povečuje njihovo odgovornost za vzgojo in učenje otrok doma. Strokovni delavci morajo upoštevati, kot poudari Bastiani (1993), da imajo starši »/.../ jasno določene pravice in dolžnosti v zvezi z vzgojo in izobraževanjem njihovih otrok« (prav tam, str. 109).

Hornby (2000) v ospredje partnerskega modela sodelovanja postavlja »/.../ pomembno deljenje kompetentnosti in nadzora z namenom zagotavljanja optimalne vzgoje in izobraževanja za vse otroke« (prav tam, str. 20), ki implicira obojestransko spoštovanje kot najpomembnejšo razsežnost partnerskega modela sodelovanja med VI-ustanovo in starši. Ob tem pa ne gre zanemariti delitve odgovornosti med strokovnimi delavci in starši pri načrtovanju in sprejemanju odločitev, povezanih z otrokom. Po mnenju G. Pugh (1989) gre v partnerskem modelu sodelovanja za »/.../ delovni odnos, za katerega je značilen skupen občutek namena, medsebojno spoštovanje in pripravljenost za pogajanje« (prav tam, str. 5). V ospredju sta komunikacija in sodelovanje pri doseganju vzgojno-izobraževalnih ciljev. Raab (1993) poudari, da so tako doseženi cilji vzgojno-izobraževalnega dela »/.../ rezultat skupnih artikuliranih prispevkov s strani partnerjev« (prav tam, str. 149), pri tem pa tudi on poudari, da ne kaže zanemariti, da imamo v VI-ustanovi na eni strani strokovnega delavca z zakonskimi obvezami, ki mu nalagajo doseganje VI-ciljev, na drugi pa starše, ki so tudi formalno odgovorni za vzgojno in izobraževanje svojega otroka, ne pa za doseganje vzgojno-izobraževalnih ciljev (prav tam).

Povzamemo lahko, da so v ospredju partnerskega modela sodelovanja med starši in vrtcem zaveza odgovornosti obeh strani, kakovostna dialoška komunikacija in iskanje konsenza ali dogovora o reševanju problema. Pomembne so, kot zapiše Bastiani (1993), skupne akcije, v katerih starši, otroci in strokovni delavci vrtca delajo skupaj, da bi dosegli skupni cilj. Partnerstvo med starši in vrtcem naj bi tako spodbujalo k skupni zavezanosti za realizacijo vzgojnih ciljev posameznega otroka, oblikovalo etos razumevanja in odprtosti v odnosih med starši in vrtcem ter pomagalo staršem razviti aktivno vlogo pri vzgoji njihovega otroka. Sami partnerstvo med starši in vrtcem opredeljujemo kot odnos, v katerem strokovni delavci vrtca in starši dogovorno sodelujejo pri vzpostavljanju optimalnih pogojev za realizacijo vzgojnih ciljev. Partnerski model sodelovanja med starši in vrtcem tako implicira sodelovanje staršev pri otrokovem doseganju vzgojnih ciljev in dogovorih, kako jih realizirati v življenju in delu vrtca.

Formalna ureditev sodelovanja med starši in vrtcem

Sistemske rešitve, ki so bile v Republiki Sloveniji uzakonjene leta 1996, so bile konceptualno utemeljene v Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji iz leta 1995 (v nadaljevanju: Bela knjiga 1995) in nadgrajene v Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju iz leta 2011 (v nadaljevanju: Bela knjiga 2011). Kar zadeva sodelovanje med starši in javno VI-ustanovo, je v Beli knjigi (1995) v poglavju Načela in teoretična izhodišča zapisano, da mora država vzpostaviti »/.../ mehanizme za uveljavljanje pluralizma in možnosti izbire na vseh ravneh« (prav tam, str. 26), tudi na ravni »/.../ možnosti izbire vrtca ali šole« (prav tam) ter na ravni »/.../ sistematičnega informiranja staršev« (prav tam). Staršem je treba omogočiti »/.../ večji vpogled v življenje in delo šol« (prav tam, str. 28), vzpostaviti »/.../ učinkovite mehanizme za možnost njihovega soodločanja« (prav tam), ob tem pa vztrajati na zahtevi, da je treba »/.../ jasno začrtati meje strokovnosti«, ki so domena strokovnih delavcev (prav tam). Staršem morajo biti na vpogled osnovne informacije o šolah, ki naj bi bile dopolnjene z oceno znanstvenega in pedagoškega dela zaposlenih, ki bi staršem in otrokom lahko pomagale pri izbiri nadaljnjega šolanja (prav tam, str. 29). Načela sicer govorijo o javni šoli, a so zapisana tako, da določajo splošni teoretični okvir preoblikovanja javnega sistema vzgoje in izobraževanja na preduniverzitetni ravni (prav tam, str. 13), torej določajo konceptualni okvir tudi za sodelovanje med starši in vrtcem.

V poglavju Zasnova javnih vrtcev je v Beli knjigi (1995) v poglavju Načela zapisano načelo demokratičnosti in pluralizma, v katerem piše, da mora »/.../ država staršem zagotoviti možnost, da svoje otroke vključijo v enega od programov predšolske vzgoje v javnih vrtcih« (prav tam, str. 48). Enaka opredelitev je zapisana tudi v Beli knjigi (2011, str. 74). Starši imajo pri tem pravico »/.../ izbrati program v skladu z njihovimi in otrokovimi interesi in potrebami« (Bela knjiga, 1995; Bela knjiga, 2011). Načelo avtonomnosti, strokovnosti in odgovornosti določa, da je pogoj za avtonomnost »/.../ strokovna usposobljenost in ozaveščenost delavcev v vrtcih« (Bela knjiga, 1995, str. 48; Bela knjiga, 2011, str. 75), pri čemer odgovornost pomeni »strokovnost ter etičnost pri delu ob upoštevanju pravic otrok in staršev« (prav tam). V poglavju Sodelovanje s starši je v Beli knjigi (1995) zapisan cilj »/.../ dvigniti kakovost dela s starši z ustrežnejšim in dostopnejšim obveščanjem, večjo raznovrstnostjo v ponudbi programov in z izboljšanjem neposrednega sodelovanja med vrtcem in starši« (prav tam, str. 56). Javni vrtci morajo pri tem upoštevati javno dostopnost pisnih in ustnih obvestil o različnih ponudbah oblik in programov institucionalne predšolske vzgoje ter preostale navedene pravice staršev – od postopnega uvajanja otroka v vrtec do sodelovanja pri načrtovanju življenja v vrtcu in skupini, sprotne izmenjave informacij in poglobljenega razgovora o otroku ter pravice, da v dogovoru z vzgojiteljico aktivno sodelujejo pri vzgojnem delu (prav tam).

V Zakonu o vrtcih (2005) pravice staršev definira 9. člen, v katerem je zapisano, da imajo starši »/.../ pravico izbirati programe predšolske vzgoje za svoje otroke v javnem ali zasebnem vrtcu. Za otroke, ki zaradi bolezni ne morejo biti vključeni v vrtec, se lahko predšolska vzgoja opravlja tudi na domu otroka /.../« (prav tam). Staršem se mora vrtec predstaviti v posebni publikaciji, v kateri mora »/.../ predstaviti programe, ki jih izvaja, cilje, vsebine in metode dela« (Zakon o vrtcih, 2005, 11. člen). Pravilnik o publikaciji vrtca (1996) določa, da mora ta vsebovati tudi »/.../ pravice staršev in otrok ter način zagotavljanja pravic, obveznosti staršev do vrtca ter načine povezovanja in sodelovanja s starši« (prav tam, 4. člen). Skladno s pravilnikom je treba staršem omogočiti, »/.../ da lahko že pred vpisom otroka v vrtec dobijo publikacijo, ob vpisu pa jim jo je vrtec dolžan izročiti« (prav tam, 5. člen). Staršem, ki imajo otroke vključene v vrtec, mora biti publikacija vedno dostopna na vpogled v prostorih, ki jih določi vrtec (prav tam). Program za predšolske otroke, ki ga izvaja javni vrtec in sprejme Strokovni svet RS za splošno izobraževanje, mora obsegati »/.../ načine in oblike sodelovanja s starši« (prav tam, 12. člen). To pomeni, da so starši še pred vpisom otrok v VI-ustanovo seznanjeni z načinom sodelovanja. Rešitev sledi zahtevi, zapisani v Beli knjigi (1995), da je treba v VI-ustanovah povečati kakovost dela s starši tudi z ustreznijšim in dostopnejšim obveščanjem (prav tam, str. 56).

Kurikulum za vrtce (1999), nacionalni dokument, ki predstavlja strokovno podlago za delo v vrtcih, opredeljuje vlogo staršev skladno z načeli Bele knjige (1995) in Bele knjige (2011). Teoretično izhodišče, da je treba staršem omogočiti večji vpogled v delo in življenje VI-ustanov ter zagotavljanje osnovnih informacij o vrtcih in šolah, tj. zagotavljanje informiranosti staršev, ki izhaja iz Bele knjige (1995, str. 28–29) in ki jo zakonsko urejata ZOFVI (2007, 49. člen) in Zakon o vrtcih (2005, 11. člen), je v osrednjem kurikulumnem dokumentu dodatno vsebinsko nadgrajeno. Med cilji Kurikuluma za vrtce je na zadnjem mestu zapisan cilj »/.../ izboljšanje informiranja in sodelovanja s starši« (Kurikulum za vrtce 1999, str. 10), iz katerega je izpeljano načelo sodelovanja s starši, ki definira, da mora biti staršem »/.../ javno dostopno pisno in ustno obvestilo o različnih ponudbah programov v vrtcu /.../« (Kurikulum za vrtce, 1999, str. 15), da imajo »/.../ starši pravico do sprotnih izmenjav informacij in poglobljenega razgovora o otroku z vzgojiteljem in s pomočnikom /.../« (prav tam) ter da mora vrtec staršem zagotavljati »/.../ stalno informiranje in sistematično seznanjanje z njihovimi pravicami in odgovornostmi« (prav tam). V Kurikulumu za vrtce je v poglavju Sodelovanje s starši zapisano, da mora biti staršem vedno na voljo »/.../ publikacija o vrtcu, ki vključuje vse informacije v skladu z zakonom in ustreznimi pravilniki« (prav tam, str. 24). V nadaljevanju odstavka pa je poudarjeno, da so oglasne deske pred igralnico namenjene »/.../ stalnemu obveščanju o tem, katere dejavnosti potekajo, kako se odvija življenje v oddelku« (prav tam).

Načelo odprtosti kurikuluma, avtonomnosti ter strokovne odgovornosti vrtca in strokovnih delavcev v vrtcu, ki je zapisano med načeli uresničevanja ciljev Kurikuluma za vrtce (prav tam), določa, da naj bo Kurikulum za vrtce »/.../ odprt za uveljavljanje različnih posebnosti okolja, otrok ter staršev /.../« (prav tam, str. 11). To pomeni, da sledi konceptualnemu razmisleku zasnove javnih vrtcev iz Bele knjige (1995) o omogočanju svobode v »/.../ izbiri vsebin in načinov vzgojnega dela s predšolskimi otroki /.../« (prav tam, str. 48) ter upoštevanju značilnosti okolja in njihovem prilaganju (prav tam, str. 49). Načelo vertikalne povezanosti oz. kontinuitete opredeljuje povezovanje »/.../ med družino in vrtcem /.../« (prav tam, str. 14), načelo sodelovanja s starši pa zahteva, da imajo starši »/.../ pravico sodelovati pri načrtovanju življenja in dela v vrtcu in oddelku ter ob dogovoru z vzgojiteljem aktivno sodelovati pri vzgojnem delu /.../« (prav tam, str. 15), pri čemer pa morajo »/.../ upoštevati strokovno avtonomnost vrtca« (prav tam). V poglavju Sodelovanje s starši (prav tam, str. 24) je tudi zapisano, da se lahko starši »/.../ v dopoldanskem oz. popoldanskem času krajši ali daljši čas zadržijo v igralnici in se vključijo v različne dejavnosti, v dogovoru z vzgojiteljem in v vedenju odraslih v vrtcu je pričakovati pripravljenost za to« (prav tam). S tem so jasno začrtane pravice staršev in meje strokovnosti, ki so domena strokovnih delavcev; s tem sledijo konceptualnemu okviru, ki ga je vzpostavila Bela knjiga (1995, str. 26; Bela knjiga, 2011, str. 75). Pri stiku s starši pa morajo strokovni delavci »/.../ spoštovati zasebno sfero družin, njihovo kulturo, identiteto, jezik, svetovni nazor, vrednote, prepričanja, stališča, navade in običaje, dosledno spoštovati njihovo pravico do zasebnosti in varstva osebnih podatkov« (Kurikulum za vrtce, 1999, str. 24). S tem sta izraženi skrb za zaščito individualnosti in zasebnosti ter zahteva po zaostritvi nadzora nad zbiranjem osebnih podatkov o otrocih in njihovih starših (Bela knjiga, 1995, str. 27). Predstavljena načela v celoti sledijo načelom in splošnim teoretičnim izhodiščem, ki so zapisana v Beli knjigi (1995) in ki govorijo o sodelovanju med starši in vrtcem (prav tam, str. 56).

Kurikulum za vrtce (1999) sodelovanje s starši opredeljuje kot »/.../ pomemben vidik kakovosti predšolske vzgoje, saj prav to sodelovanje prispeva k ustreznemu dopolnjevanju družinske in institucionalne vzgoje« (prav tam, str. 24). Za sodelovanje med starši in vrtcem je »/.../ pomembna delitev odgovornosti in različnih pristojnosti« (prav tam). Poudarjena je tudi dolžnost vrtca, da nudi staršem storitve, ne posega pa v njihovo zasebnost, starši pa morajo pri tem »/.../ upoštevati meje svojega soodločanja, ki ne smejo posegati v strokovnost institucije« (prav tam). Kurikulum vsebinsko obširneje definira sodelovanje med starši in strokovnimi delavci ter dopolnjuje slabost Zakona o vrtcih (2005), ki med delovnimi obveznostmi pomočnika vzgojitelja ne zapiše sodelovanja s starši, saj daje staršem pravico, strokovnim delavcem pa dolžnost, da medsebojno sodelujejo. Kurikulum za vrtce (prav tam), ki je strokovna podlaga za delo v vrtcih, vzpostavlja sodelovanje med starši in vrtcem v luči rešitev, ki jih

zasnujeta Bela knjiga (1995) in Bela knjiga (2011), formalno pa so urejene v zakonodaji in podzakonskih aktih. Konceptualno tudi Kurikulum za vrtce (prav tam) gradi na vzpostavljanju partnerskega odnosa med starši in vrtcem.

Opredelitev raziskovalnega problema in metodologija

Z raziskavo smo želeli ugotoviti stanje in pričakovanja strokovnih delavcev vrtca in staršev vrtca glede sodelovanja med starši in vrtcem. Še posebej nas je zanimalo, kako pomembno se zdi anketirancem sodelovanje med starši in vrtcem pri posameznih elementih vzgojne zasnove vrtca, pri čemer smo se osredinili na vrednote vrtca, odgovornosti otrok in staršev, pravila dnevnega reda, sodelovanje s starši, na sodelovanje s širšo skupnostjo, ter glede na družbene spremembe, še posebej na načrtovanje dela z otroki s posebnimi potrebami in na načrtovanje dela s t. i. težavnimi otroki (R 1); kak pomen anketiranci pripisujejo sodelovanju med starši in vrtcem pri dejavnostih, ki spadajo v specifične vzgojne strategije (R 2); kje si želijo sodelovanja s starši (R 3). V raziskavo, ki je potekala junija in septembra 2012, smo zajeli 282 vzgojiteljic in pomočnic vzgojiteljic ter 226 staršev otrok iz vrtca. Med anketiranimi vzgojiteljicami je bilo 99,2 % vzgojiteljic in le 0,8 % vzgojiteljev. Med starši otrok v vrtcu je v anketi sodelovalo 90,5 % žensk in le 9,5 % moških. Večina anketiranih staršev vrtca (97,6 %) je bila stara od 25 do 50 let, ravno tako je bila v tej starostni skupini približno tretjina anketiranih vzgojiteljic (74,6 %). Največ anketiranih vzgojiteljic ima manj kot 10 let delovne dobe (41,4 %), več kot polovica jih dela v drugem starostnem obdobju (60,4 %), skoraj polovica jih je (še) brez naziva (48,1 %), Dobra polovica staršev ima končano visoko strokovno šolo (57,6 %), več kot dve tretjini (67,0 %) jih ima otroka v vrtcu v drugem starostnem obdobju. Slabi dve tretjini v raziskavo vključenih vrtcev (61,5 %) je lociranih v mestnem okolju. Podatke smo pridobili s pomočjo vprašalnikov za vzgojiteljice in pomočnice vzgojiteljic ter vprašalnikov za starše. Razdeljeni so bili na dva vsebinska dela – na sodelovanje s starši pri vsakodnevem vzgojnem delu in sodelovanje s starši pri oblikovanju dokumentov vrtca, sestavljeni pa iz vprašanj zaprtega, odprtega in kombiniranega tipa ter Likertovih lestvic stališč in ocenjevalnih lestvic.

Rezultati in interpretacija

Pomen sodelovanja med starši in vrtcem pri posameznih elementih vzgojne zasnove vrtca

Najprej predstavljamo, kako pomembno je sodelovanje med starši in vrtcem pri posameznih elementih vzgojne zasnove po mnenju anketiranih strokovnih delavcev vrtca in anketiranih staršev vrtca.

Preglednica 1. *Pomen sodelovanja med strokovnimi delavci vrtca in starši vrtca pri posameznih elementih vzgojne zasnove javnega vrtca*

Elementi vzgojne zasnove	Anketiranci vrtca	Numerus n	Arit. sredina $\bar{x}$	Stand. odklon s	Preizkus homogenosti varianc		T-test	
					F	p	t	p
Vrednote vrtca	Str. delavci	196	3,43	1,142	18,807	0,000	-1,610*	0,108
	Starši	118	3,61	0,796				
Odgovornosti otrok in staršev	Str. delavci	206	4,24	0,878	0,006	0,938	0,176	0,860
	Starši	120	4,22	0,874				
Pravila dnevnega reda	Str. delavci	206	3,33	1,126	1,911	0,168	-1,654	0,099
	Starši	120	3,54	1,020				
Sodelovanje s starši	Str. delavci	208	3,87	0,949	4,280	0,039	-0,905*	0,366
	Starši	120	3,96	0,864				
Sodelovanje s širšo skupnostjo	Str. delavci	208	3,55	0,894	0,311	0,577	-0,053	0,958
	Starši	120	3,56	0,887				
Načrtovanje dela z otroki s posebnimi potrebami	Str. delavci	205	4,05	1,016	0,104	0,747	2,594	0,010
	Starši	120	3,75	1,023				
Načrtovanje dela s »težavnimi« otroki	Str. delavci	206	4,08	1,019	0,045	0,833	2,037	0,042
	Starši	119	3,84	1,000				

* Izračunan aproksimativni t-test.

Izsledki (preglednica 1) kažejo, da je po mnenju anketiranih strokovnih delavcev vrtca sodelovanje s starši pri vseh naštetih elementih vzgojne zasnove pomembno, saj so njihove povprečne ocene pri vseh elementih nad 3,30. Po mnenju anketiranih strokovnih delavcev vrtca je najpomembnejše sodelovanje s starši pri elementu določanje odgovornosti otrok in staršev (4,24), sledijo načrtovanje dela s »težavnimi« otroki (4,08), načrtovanje dela z otroki s posebnimi potrebami (4,05), načrtovanje sodelovanja s starši (3,87), načrtovanje sodelovanja s širšo skupnostjo (3,55), določanje vrednot vrtca (3,43) in postavljanje pravil dnevnega reda (3,33).

Standardni odklon nam pokaže, da so vrednosti pri anketiranih strokovnih delavcih najmanj razpršene pri postavki odgovornosti otrok in staršev ($SD = 0,878$). Vrednosti so najbolj razpršene pri postavki vrednote vrtca ($SD = 1,142$). Predvidevamo, da so najbolj razpršene vrednosti pri določanju skupnih vrednot zaradi različnega razumevanja omenjene postavke. V sodobnih družbah, kot je zapisano v Beli knjigi (1995), je namreč treba javni sistem edukacije graditi na čim širšem konsenzu o tem, kaj je dober vrtec oz. dobra šola. Pri tem pa se je treba opirati na pravice, ki jih vključujejo Splošna deklaracija o človekovih pravicah, Konvencija o otrokovih pravicah in številni mednarodni dokumenti, ki so odraz doseženega soglasja o temeljnih vrednotah.

To pomeni, da so skupne vrednote javnega vrtca določene od zunaj in da pri njihovi identifikaciji starši ne morejo sodelovati. Lahko pa seveda sodelujejo pri njihovem udejanjanju.

Anketirani strokovni delavci vrtca so najvišjo oceno pomembnosti sodelovanja s starši dodelili elementu določanje odgovornosti otrok in staršev (4,24). Kot kažejo izsledki, se anketirani strokovni delavci vrtca zavedajo pomembnosti delitve odgovornosti, ki jo pri sodelovanju s starši poudarja Kurikulum za vrtce (1999). Kot je poudarjeno, je pri odnosu med vrtcem in starši pomembna delitev odgovornosti in različnih pristojnosti, pri čemer je pomembno, da vrtec staršem nudi storitve, ne posega pa v njihovo zasebnost. S skupnim določanjem odgovornosti je jasno postavljena tudi meja soodločanja staršev. To, da so anketirani strokovni delavci vrtca kot najpomembnejši element vzgojne zasnove izbrali določanje odgovornosti otrok in staršev, kaže zametke partnerskega sodelovanja, ki – kot zapiše Bastiani (1993) – vključuje delitev moči in odgovornosti ter predanost skupnemu delovanju. Tudi Resman (1992a) zapiše, da gre pri partnerskem sodelovanju za deljenje odgovornosti in moči na tistih področjih vzgoje in izobraževanja, na katerih je to skladno s strokovno avtonomijo strokovnega delavca.

Izsledki kažejo tudi, da je anketiranim strokovnim delavcem sodelovanje s starši pomembnejše pri elementih, ki zadevajo delo s posameznim otrokom, kot sta načrtovanje dela s »težavnimi«¹ otroki (4,08) in načrtovanje dela z otroki s posebnimi potrebami (4,05), tj. z ranljivimi skupinami otrok, za katere se je pokazalo, da so tudi najpogostejši vzrok za stik med vzgojiteljico in starši. Po mnenju večine anketiranih strokovnih delavcev vrtca (92,6 %) vzgojiteljice najpogosteje stopijo v stik s starši ob težavah z otrokom. Težave, zaradi katerih vzgojiteljica stopi v stik s starši, se lahko pojavijo zaradi vedenja otroka, ki je težavno ali v nasprotju z dogovorjenimi pravili ali odklonsko, ki lahko kaže tudi na otrokove posebne potrebe. Tudi stik ob odklonskem vedenju so anketirane strokovne delavke označile kot pogost (78,4 %).

Tudi preostalim elementom vzgojne zasnove (načrtovanje sodelovanja s starši (3,87), načrtovanje sodelovanja s širšo skupnostjo (3,55), določanje vrednot vrtca (3,43) in postavljanje pravil hišnega oz. dnevnega reda (3,33)) so anketirani strokovni delavci vrtca namenili precej visoke ocene pomembnosti, kar kaže na zavedanje in upoštevanje pravice staršev do sodelovanja pri načrtovanju življenja in dela v vrtcu in oddelku (Kurikulum za vrtce, 1999). Najnižja ocena je bila sicer dodeljena sodelovanju staršev pri postavljanju pravil dnevnega reda (3,33), kar je po našem mnenju posledica razumevanja dnevnega reda vrtca kot nekakšnega neformalnega poteka dneva. Ta vključuje elemente dnevne rutine, kot sta tudi hranjenje in počitek, ki sta že na podlagi Kurikuluma za vrtce (1999) fleksibilna in upoštevata možnost izbire, s tem pa tudi posebnosti okolja in staršev.

Če v preglednici 1 pogledamo še izsledke za anketirane starše vrtca, vidimo, da je tudi po njihovem mnenju sodelovanje najpomembnejše pri določanju odgovornosti otrok in staršev (4,22), sledijo načrtovanje sodelovanja s starši (3,96), načrtovanje dela s »težavnimi« otroki (3,84), načrtovanje dela z otroki s posebnimi potrebami (3,75), določanje vrednot vrtca (3,61), načrtovanje sodelovanja vrtca s širšo skupnostjo (3,56) in sodelovanje pri postavljanju pravil hišnega oz. dnevnega reda (3,54).

Standardni odklon nam pokaže, da so vrednosti pri anketiranih starših vrtca najmanj razpršene pri postavki vrednote vrtca ($SD = 0,796$). Vrednosti pa so pri anketiranih starših vrtca najbolj razpršene pri postavki načrtovanje dela z otroki s posebnimi potrebami ($SD = 1,023$). Razpršenost vrednosti pri elementu načrtovanje dela z otroki s posebnimi potrebami pripisujemo različni interpretaciji sodelovanja staršev. Na eni strani pri načrtovanju dela z otroki s posebnimi potrebami najintenzivneje sodelujejo le tisti starši, ki imajo otroka s posebnimi potrebami, na drugi strani pa je pomembno, da sodelujejo tudi drugi starši oz. da so vsaj seznanjeni s situacijo v skupini.

Tudi anketirani starši vrtca so za element, pri katerem je sodelovanje s starši najpomembnejše, izbrali določanje odgovornosti otrok in staršev (4,22), kar kaže, da se tudi anketirani starši vrtca zavedajo pomembnosti deljenja odgovornosti za optimalni razvoj otroka. Kot pomembnejše so ocenili še sodelovanje s starši pri načrtovanju sodelovanja s starši in načrtovanju dela s »težavnimi« otroki (3,84) ter z otroki s posebnimi potrebami (3,75), kar kaže, da je anketiranim staršem vrtca sodelovanje pomembnejše pri elementih, ki so vezani na načrtovanje dela s posameznim otrokom.

Tudi sodelovanje pri vseh drugih elementih so anketirani starši vrtca označili kot pomembno, saj je povprečna ocena pri vseh elementih nad 3,50. Najmanj pomembno je tudi po mnenju anketiranih staršev vrtca sodelovanje pri postavljanju pravil hišnega oz. dnevnega reda (3,54); predvidevamo, da je vzrok za takšne ocene tudi pri starših v neformalnem poteku dneva, ki ga strokovne delavke po svoji strokovni presoji prilagajajo skupini. Menimo, da sicer vsak vrtec na podlagi formalnih okvirov oblikuje svoja pravila delovanja, da pa so ta tista, pri katerih je sodelovanje s starši pomembno. Kot zapiše M. Kovač Šebart (2007), postavljanju pravil sledi pogovor o njihovem razumevanju in udejanjanju, ki je eden izmed ključev vzpostavljanja vzgojne zasnove. Starši imajo torej pomembno vlogo pri udejanjanju pravil, zato je pomembno, da vzgojna zasnova opredeli tudi sodelovanje med vrtcem, starši in širšo skupnostjo ter v tej povezavi določi prostor strokovne avtonomije strokovnih delavcev.

Preglednica 2. *Ranžirne vrste elementov vzgojne zasnove po povprečju njihove pomembnosti pri posamezni skupini anketirancev*

Rang	Strokovni delavci vrtca	$\bar{x}$	Starši vrtca	$\bar{x}$
1	Določanje odgovornosti otrok in staršev	4,42	Določanje odgovornosti otrok in staršev	4,22
2	Načrtovanje dela s »težavnimi« otroki	4,08	Načrtovanje sodelovanja s starši	3,96
3	Načrtovanje dela z otroki s posebnimi potrebami	4,05	Načrtovanje dela s »težavnimi« otroki	3,84
4	Načrtovanje sodelovanja s starši	3,87	Načrtovanje dela z otroki s posebnimi potrebami	3,75
5	Načrtovanje sodelovanja vrtca s širšo skupnostjo	3,55	Določanje vrednot vrtca	3,61
6	Določanje vrednot vrtca	3,43	Načrtovanje sodelovanja vrtca s širšo skupnostjo	3,56
7	Postavljanje pravil dnevnega reda	3,33	Postavljanje pravil dnevnega reda	3,54

Podrobnejši pregled izsledkov v preglednici 2 pokaže, da anketirani starši vrtca višje ocenjujejo pomembnost sodelovanja med strokovnimi delavci in starši pri štirih od sedmih elementov vzgojne zasnove: pri identifikaciji vrednot (starši vrtca 3,61, strokovni delavci 3,43), postavljanju pravil dnevnega reda (starši vrtca 3,54, strokovni delavci 3,33), načrtovanju sodelovanja s starši (starši vrtca 3,96, strokovni delavci 3,87) in pri načrtovanju sodelovanja s širšo skupnostjo (starši vrtca 3,56, strokovni delavci 3,55). Pri postavkah načrtovanje sodelovanja s starši in širšo skupnostjo razlike sicer niso velike. Anketiranim strokovnim delavcem vrtca je pomembnejše sodelovanje staršev pri določanju odgovornosti otrok in staršev (strokovni delavci 4,24, starši vrtca 4,22), načrtovanju dela z otroki s posebnimi potrebami (strokovni delavci 4,05, starši vrtca 3,55) in pri načrtovanju dela s »težavnimi« otroki (strokovni delavci 4,08, starši vrtca 3,84). Menimo, da izsledki kažejo na dejansko stanje glede sodelovanja s starši, saj so ti najpogostejše vključeni, kadar gre za reševanje težav z njihovim otrokom, pri splošnejših elementih, ki zadevajo vzgojno delovanje celotnega vrtca ali skupine (vrednote, dnevni red, načrtovanje sodelovanja s starši in skupnostjo), pa najpogostejše niso vključeni. Ranžirna vrsta v preglednici 2 pokaže, da so anketirani strokovni delavci vrtca in anketirani starši vrtca kot element, pri katerem je sodelovanje s starši najpomembnejše, ocenili določanje odgovornosti otrok in staršev, kot najmanj pomemben element pa postavljanje pravil hišnega oz. dnevnega reda.

Statistično pomembne razlike med aritmetičnimi sredinami anketiranih strokovnih delavcev vrtca in anketiranih staršev vrtca (preglednica 1) se pokažejo pri načrtovanju dela z otroki s posebnimi potrebami ($t = 0,747$, $p =$

0,010) in načrtovanju dela s »težavnimi« otroki ($t = 0,833$, $p = 0,042$). Kot je razvidno iz aritmetičnih sredin odgovorov, so sodelovanje s starši pri načrtovanju dela z otroki s posebnimi potrebami kot pomembnejše označili anketirani strokovni delavci vrtca (4,05), malo manj pomembno pa so to sodelovanje ocenili anketirani starši vrtca (3,75).

Sodelovanje med starši in vrtcem pri specifičnih vzgojnih strategijah

Izsledki (preglednica 1) so pokazali, da je anketiranim strokovnim delavcem vrtca sodelovanje s starši pomembno pri elementih, ki so del specifičnih vzgojnih strategij (sodelovanje pri načrtovanju dela s »težavnimi« otroki 4,08, sodelovanje pri načrtovanju dela z otroki s posebnimi potrebami 4,05), zato te analiziramo podrobneje.

Preglednica 3. *Pomen sodelovanja s starši pri dejavnostih, ki spadajo v specifične vzgojne strategije*

Dejavnost	Anketiranci vrtca	Numerus n	Arit. sredina $\bar{x}$	Stand. odklon s	Preizkus homogenosti varianc		T-test	
					F	p	t	p
Reševanje težav s posameznim otrokom	Str. delavci	274	4,49	0,853	17,828	0,000	4,950*	0,000
	Starši vrtca	221	4,03	1,154				
Obravnavanje vzgojne problematike	Str. delavci	272	4,31	0,845	0,316	0,575	2,835	0,005
	Starši vrtca	222	4,07	0,981				
Načrtovanje dela z otroki s posebnimi potrebami	Str. delavci	272	4,30	0,997	24,002	0,000	6,351*	0,000
	Starši vrtca	221	3,64	1,267				
Izvajanje dela z otroki s posebnimi potrebami	Str. delavci	271	4,14	1,070	15,486	0,000	4,928*	0,000
	Starši vrtca	220	3,61	1,272				

* Izračunan aproksimativni t-test.

Izsledki v preglednici 3 kažejo, da anketirani strokovni delavci vrtca med dejavnosti specifičnih vzgojnih strategij, pri katerih je sodelovanje s starši pomembno, štejejo: sodelovanje pri reševanju težav s posameznim otrokom (4,49), sodelovanje pri obravnavanju vzgojne problematike (4,31), sodelovanje pri načrtovanju dela z otroki s posebnimi potrebami (4,30) in sodelovanje pri izvajanju dela z otroki s posebnimi potrebami (4,14). Vidimo, da je najvišja ocena pomembnosti dodeljena dejavnosti, vezani na posameznega otroka, kar se je že pokazalo kot eden izmed glavnih načinov oz. razlogov za sodelovanje s starši, najnižja ocena pa je pri izvajanju dela z otroki s posebnimi potrebami, kar kaže, da starši vrtca v samo skupino in njeno delo niso

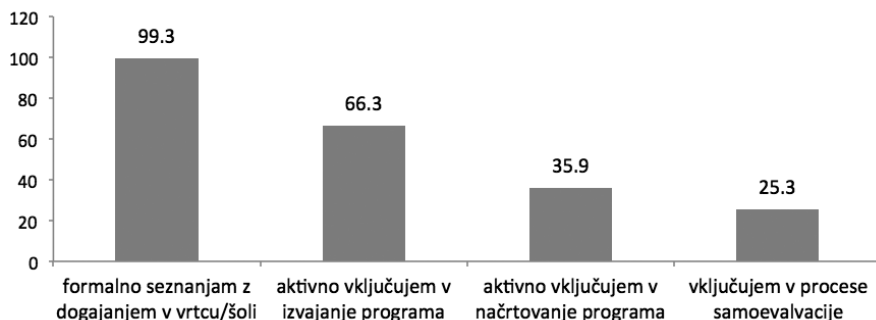
neposredno vključeni.

Standardni odklon pri izsledkih anketiranih strokovnih delavcev vrtca nam pokaže, da so vrednosti najmanj razpršene ($SD = 0,845$) pri postavki obravnavanje vzgojne problematike. Vrednosti pa so najbolj razpršene pri postavki izvajanje dela z otroki s posebnimi potrebami ($SD = 1,070$). Standardni odklon pri anketiranih starših vrtca nam pokaže, da so vrednosti najmanj razpršene pri postavki obravnavanje vzgojne problematike ($SD = 0,981$). Vrednosti pa so najbolj razpršene pri postavki izvajanje dela z otroki s posebnimi potrebami ($SD = 1,272$). Standardni odkloni nam pokažejo, da so vrednosti pri obeh skupinah anketirancev vrtca pri specifičnih vzgojnih strategijah najbolj razpršene pri postavki izvajanje dela z otroki s posebnimi potrebami. Menimo, da gre za največjo razpršenost vrednosti pri tem elementu, tj. podobno, kot smo zapisali za načrtovanje dela z otroki s posebnimi potrebami, zaradi razumevanja nekaterih staršev, da lahko pri izvajanju sodelujejo le starši otrok, ki imajo posebne potrebe oz. da pri izvajanju starši ne morejo sodelovati, saj to delo v vrtcu izvajajo strokovnjaki (npr. specialni pedagogi).

Iz preglednice 3 je razvidno, da izid splošnega t-testa razlik med aritmetičnimi sredinami anketiranih strokovnih delavcev vrtca in staršev vrtca pokaže statistično pomembne razlike pri reševanju težav s posameznim otrokom ($t = 4,950$, $p = 0,000$), obravnavanju vzgojne problematike otrok ($t = 2,835$, $p = 0,005$), načrtovanju dela z otroki s posebnimi potrebami ($t = 6,351$, $p = 0,000$) in pri izvajanju dela z otroki s posebnimi potrebami ($t = 4,928$, $p = 0,000$). Pri vseh postavkah so sodelovanje s starši kot pomembnejše ocenili anketirani strokovni delavci vrtca.

Načini sodelovanja med starši in vrtcem

Kot so pokazali podatki do zdaj, je anketirancem vrtca pomembno sodelovanje s starši predvsem pri reševanju težav s posameznim otrokom. V sferi družbenih sprememb, kjer imamo, kot že rečeno, opravka z visoko izobraženimi in razgledanimi starši na eni strani ter vedno več skupinami ranljivih otrok na drugi strani, je pomembno, da v skrbi za vzpostavljanje partnerskega odnosa s starši omogočamo in uporabljamo različne oblike in načine sodelovanja. V nadaljevanju analiziramo mnenje anketiranih strokovnih delavcev o načinih sodelovanja s starši.



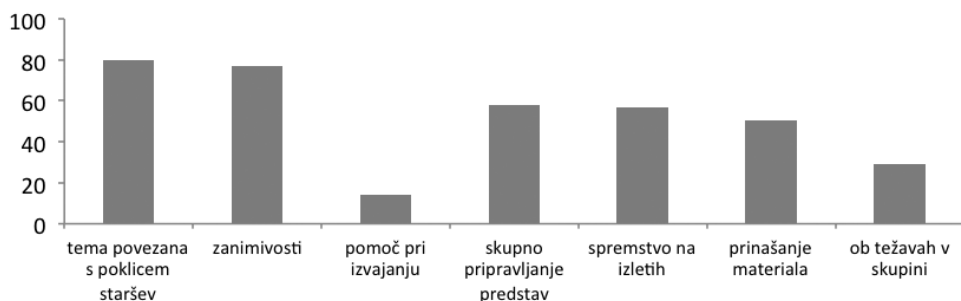
Graf 1. Načini sodelovanja strokovnih delavcev s starši

Z grafa 1 je razvidno, da so skoraj vsi anketirani strokovni delavci vrtca (99,3 %) zapisali, da s starši sodelujejo tako, da jih formalno seznajajo z dogajanjem v vrtcu in oddelku (roditeljski sestanki, govorilne ure); dve tretjini anketiranih strokovnih delavcev vrtca (66,3 %) menita, da starše aktivno vključujejo v izvajanje programa, dobra tretjina (35,9 %) jih meni, da starše aktivno vključujejo v načrtovanje programa, ki so ga sami pripravili, in le četrtnina (25,3 %) jih meni, da starše vključujejo tudi v procese samoevalvacije. Zapisano potrjujejo tudi izsledki odgovorov na vprašanje o najpogostejšem vključevanju staršev v vsakodnevno vzgojno delo, kjer je večina anketiranih strokovnih delavcev vrtca zapisala, da starše vključujejo s podajanjem informacij prek oglasne deske (95,7 %) in s podajanjem sprotnih informacij v skupini (84,4 %). Tretjina (36,5 %) jih vključuje v procese izvajanja vsakodnevnega vzgojnega dela in le dobra desetina (12,1 %) v načrtovanje vsakodnevnega dela. Izsledki kažejo, da strokovni delavci vrtca najpogosteje starše vključujejo s podajanjem informacij, najmanj pa jih vključujejo v procese (samo)evalvacije. Za zagotavljanje kakovosti vrtca je pomembno, da so starši vključeni v procese samoevalvacije, ker zbrani podatki strokovnim delavcem omogočajo vpogled v sodelovanje ter izbiro ustreznih oblik in vsebin sodelovanja s starši. Strokovni delavci na podlagi pridobljenih podatkov izluščijo prednosti in pomanjkljivosti obstoječih oblik sodelovanja in komunikacije ter poiščejo rešitve za ugotovljene probleme (Fekonja, Kavčič in Marjanovič, 2002).

Preglednica 4. Ranžirna vrsta dejavnosti vsakodnevnega sodelovanja s starši po povprečju njihove pogostosti pri anketiranih strokovnih delavcih vrtca

Rang	Strokovni delavci vrtca	$\bar{x}$
1	Izmenjava informacij ob prihodu in odhodu	4,58
2	V okviru govorilnih ur	4,47
3	V okviru roditeljskih sestankov	4,43
4	V okviru pisnih sporočil	3,63
5	V okviru prinašanja gradiva	3,62
6	V okviru komunikacije po telefonu	3,05
7	V okviru obveščanja na spletni strani vrtca	2,64
8	Z obiskom neformalnih srečanj	2,61
9	V okviru spremstva na izletih	2,39
10	V okviru skupnega izvajanja neformalnih srečanj	2,15
11	V okviru skupnega načrtovanja neformalnih srečanj	2,05
12	V okviru komunikacije po elektronski pošti	1,73
13	Z obiski na domu	1,36

Ranžirna vrsta (preglednica 4) nam pokaže, da strokovni delavci vrtca s starši najpogosteje komunicirajo s starši v okviru t. i. komunikacije na vratih (4,58), v okviru govorilni ur (4,47) in roditeljskih sestankov (4,43). Oblika sodelovanja, ki je anketirani strokovni delavci vrtca skoraj nikoli ne uporabljajo, so obiski na domu (1,36). Gre za obliko sodelovanja, ki jo avtorji (Rockwell idr., 1996; Berger, 2000; Fritzell Hanhan, 2008) sicer štejejo med neformalne oblike sodelovanja, pri katerih so bistveni: vključevanje staršev v otrokovo učenje, uporaba specifičnega strokovnega znanja ali spretnosti staršev, ugotavljanje in obravnavanje otrokovih potreb in potreb družine, seznanjanje s strokovnim delavcem v domačem okolju (prav tam). Menimo, da nekateri strokovni delavci vrtca to obliko sodelovanja uporabijo, kadar je družina pripravljena pokazati kakšno zanimivost ali obrt, ki jo imajo doma (kmetija, živali, mizarstvo itn). Ta oblika pa bi bila po našem mnenju še posebej uporabna in učinkovita v obdobju uvajanja otrok v vrtec, če bi prvo srečanje s strokovnim delavcem vrtca izvedli na domu otroka, kjer se počuti varnega. Seveda pa je treba pri tej obliki sodelovanja spoštovati zasebno sfero družin in upoštevati njihovo pravico do zasebnosti, ki je zapisana v Kurikulu za vrtce (1999), in obisk na domu organizirati le ob povabilu staršev.



Graf 2. Primeri dejavnosti, pri katerih naj bi po mnenju strokovnih delavcev vrtca starši sodelovali

Anketirani strokovni delavci vrtca so med odgovori največkrat izbrali, da naj bi starši sodelovali, kadar je tema, ki jo obravnavajo, povezana s poklicem katerega izmed staršev (80,1 %) in kadar imajo starši kaj zanimivega predstaviti otrokom (77,0 %). Najmanj pogosto pa so izbrali odgovor, da naj bi sodelovali, kadar vzgojitelji potrebujejo pomoč pri izvajanju vsakodnevnih vzgojnih dejavnosti (14,2 %). Menimo, da nizek odstotek odgovorov, da naj bi starši sodelovali, tudi kadar vzgojitelji potrebujejo pomoč, kaže na to, da se vrtci na neki način še vedno zapirajo pred starši, kar potrjujejo tudi odgovori pri pogostosti sodelovanja, kjer so zapisali, da naj starši sodelujejo v dogovoru z vzgojiteljem. Starši lahko torej vstopajo v igralnico, vendar le, če je to vnaprej dogovorjeno. Starši lahko zaradi tega dobijo občutek, da se kaj skriva pred njimi, če na primer jutraj, ko otroka pripeljejo, ali popoldne, ko ga odpeljejo, ne smejo vstopiti v igralnico. Menimo, da bi starši imeli več razumevanja za delo strokovnih delavcev v vrtcu, če bi bili pogosteje vključeni v vsakodnevno delo. Šele tako bi spoznali, kaj vse otroci delajo, kako se strokovni delavci pripravljajo in kako se njihovi otroci odzivajo, npr. na postavljanje meja, ki so pogosto težava v družinah. Tako ne bi le dobili vpogleda v skupino, ampak bi se od tega tudi nekaj naučili.

Pričakovanja glede sodelovanja med starši in vrtcem

Zanimala so nas tudi pričakovanja v povezavi s sodelovanjem med starši in vrtcem. Posebej smo se osredinili na vsakodnevne aktivnosti, pri katerih si anketiranci želijo sodelovanja s starši.

Preglednica 5. *Vsakodnevne aktivnosti, pri katerih si anketiranci želijo sodelovanja s starši*

Zap. št.	Vsakodnevne dejavnosti	Numerus	Aritmetična sredina
		n	$\bar{x}$
1.	Načrtovanje vsakodnevnih dejavnosti	268	2,44
2.	Izvajanje vsakodnevnih dejavnosti	268	2,51
3.	Obravnavanje tematike	263	3,37
4.	Sprejemanje pravil vedenja v skupini	267	3,84
5.	Načrtovanje dodatnih dejavnosti	270	3,45
6.	Izvajanje dodatnih dejavnosti	270	3,33
7.	Načrtovanje neformalnih srečanj	261	3,08
8.	Izvajanje neformalnih srečanj	261	3,16
9.	Zbiranje sredstev oz. gradiva	274	4,13
10.	Reševanje težav	276	4,51
11.	Obravnavanje vzgojne problematike otrok	269	4,25
12.	Načrtovanje dela z otroki s posebnimi potrebami	269	4,11
13.	Izvajanje dela z otroki s posebnimi potrebami	266	3,95
14.	Načrtovanje sodelovanja s starši	270	3,83
15.	Izvajanje sodelovanja s starši	257	3,93

Kot kažejo izsledki (preglednica 5), si anketirani strokovni delavci vrtca najbolj želijo sodelovanja s starši pri vzgojnih težavah – pri reševanju težav s posameznim otrokom (4,51) in obravnavanju vzgojne problematike otrok (4,25). Menimo, da je sodelovanje s starši ob vzgojnih težavah res pomembno, da pa je vse preveč sodelovanja usmerjenega samo v reševanje težav oziroma gre najpogosteje – če povemo drugače – za sodelovanje takrat, ko se pojavijo težave. Če težav ni, sodelovanja ni toliko, ampak je le posredovanje informacij. Da aktivnega sodelovanja staršev ni veliko, ni presenetljivo, saj tudi izsledki kažejo, da si ga anketirani strokovni delavci vrtca ne želijo oz. jim je vseeno, če starši sodelujejo ali ne. Takšne dejavnosti, ki kažejo na aktivno sodelovanje, so na primer načrtovanje neformalnih srečanj (3,08), izvajanje vzgojnih dejavnosti (2,51) in načrtovanje vzgojnih dejavnosti (2,44). Kot je zapisano v Kurikulu za vrtce (1999), imajo starši pravico sodelovati pri načrtovanju življenja in dela v oddelku ter po dogovoru z vzgojiteljem tudi aktivno sodelovati pri vzgojnem delu – vse to seveda ob upoštevanju strokovne avtonomije vrtca, ki zagotavlja, da je strokovno delo v vrtcu kljub aktivnemu vključevanju staršev še vedno strokovno utemeljeno in vodeno. Na podlagi predstavljenih izsledkov menimo, da anketirani strokovni delavci vrtca ne izkazujejo pripravljenosti za aktivno sodelovanje staršev pri vsakodnevem delu v skupini. Pripravljenost za sodelovanje pa kažejo pri načrtovanju (3,83) in izvajanju (3,93) sodelovanja s starši, kar pa ocenjujemo kot pozitivno.

Zaključek

Bistvo partnerskega sodelovanja je v izpostavljanju podobnosti in razlik med strokovnimi delavci in starši ter prepoznavanju močnih področij obeh. Partnerstvo med starši in vrtcem spodbuja deljeno zavezanost uspehu posameznega otroka, oblikuje etos razumevanja in odprtosti v odnosu starši – vrtec ter pomaga staršem razviti pozitivno vlogo pri dopolnjevanju in podpiranju dela vrtca pri vzgoji njihovih otrok. Takšne cilje lahko realiziramo z omogočanjem prostega obojestranskega pretoka informacij med vrtcem in starši, s spodbujanjem dialoga ter z izmenjavo idej in mnenj, iskanjem starševskega sodelovanja pri načrtovanju izkušenj za otroke, z vključevanjem staršev v proces določanja nadaljnje poti izobraževanja za njihovega otroka ter s prepoznavanjem razvijajoče in spreminjajoče se vloge v procesu dogovarjanja. Sodelovanje s starši je torej odvisno od vrste programa, ki ga je vrtec razvil glede sodelovanja s starši, oz. od splošnega razumevanja vloge staršev in vrtca v otrokovem razvoju ter od pričakovanih vlog staršev in vrtca (prim. Resman, 1992a; Epstein in Sanders, 1998). Za partnersko sodelovanje med vrtcem in starši je pomemben pristop na ravni celotnega vrtca, ki izhaja iz analize stanja trenutne prakse sodelovanja (Bastiani, 1993). V svetu so se razvili različni programi sodelovanja s starši na predšolski ravni (Head Start, Early Head Start, AVANCE, NAEYC, PACE, ECFE – več v Lim, 2008), ki z različnimi načini vključevanja staršev v aktivnosti, ki se dogajajo v vrtcih, vzpostavljajo sodelovanje s starši, ki je usmerjeno k partnerstvu. Programi sodelovanja s starši niso neposredno prenosljivi med VI-ustanovami, saj je v prvi vrsti pomembno, da najprej znotraj posameznega vrtca premislimo in pojasnimo, kaj nam sodelovanje oz. vključevanje staršev sploh predstavlja, poiščemo močne in šibke točke ter nato oblikujemo ali izberemo model sodelovanja, na katerem lahko gradimo. Na partnerstvo s starši je namreč treba gledati kot na proces, saj se ta spreminja skladno z interesi staršev in vrtca (prim. Bastiani, 1993; Vidmar, 2001). Še posebej se nam zdijo pomembni prispevki avtorice J. Epstein (1995) na področju identificiranja vključevanja staršev, zato menimo, da bi njena spoznanja lahko vključili tudi v prakso poglobljanja partnerskega sodelovanja s starši v slovenskih javnih vrtcih. V prihodnje bi bilo tako vredno raziskovati še stopnje vključenosti staršev v posamezne faze vsakodnevnega sodelovanja s starši ter ugotavljati razloge za ne vključevanje staršev v vsakodnevno življenje in delo vrtca.

Literatura in viri

- Bakker, J. in Denessen, E. (2007). The concept of parent involvement. Some theoretical and empirical considerations. *International journal about parents in education*, 1(0), 188–199.
- Bastiani, J. (1993). Parents as partners. V P. Munn (ur.), *Parents and schools: customers,*

amangers or partners (str. 101–116). London in New York: Routledge.

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.

Berger, E. H. (2000). *Parents as partners in education. Families and school working together*. New Jersey: Prentice Hall, Inc., Parson education.

Cankar, F., Kolar, M. in Deutsch, T. (2009). Učitelji in starši – partnerji z različnimi pričakovanji. V F. Cankar in T. Deutsch (ur.), *Šola kot stičišče partnerjev. Sodelovanje šole, družine in lokalnega okolja pri vzgoji in izobraževanju otrok* (str. 100–120). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Epstein, J. L. (1995). *School/family/community partnerships: Caring for the children we share*. Pridobljeno 2. 8. 2011 s <http://www.questia.com/googleScholar.qst?docId=5000295700>

Epstain, J. L. in Sanders, M. G. (1998). What We Learn from International Studies of School-Family-Community Partnerships. *Childhood Education*, 74(6), str. 392–394.

Fekonja, U., Kavčič, M. in Marjanovič Umek, L. (2002). Ravni, področja in kazalci kakovosti predšolske vzgoje v vrtcu. V L. Marjanovič Umek idr. (ur.), *Kakovost v vrtcih* (str. 39–53). Ljubljana: Znanstveni inštitut filozofske fakultete.

Fritzell Hanhan, S. (2008). Parent-teacher communication. Who is talking?. V G. Olsen in M. Lou Fuller (ur.), *Home-School relations. Working successfully with parents and families* (str. 104–126). USA: Pearson Education.

Golby, M. (1993). Parents as school governors. V P. Munn (ur.), *Parents and schools: customers, amangers or partners* (str. 65–86). London in New York: Routledge.

Hornby, G. (2000). *Improving parental involvement*. Great Britain: Biddles Ltd.

Kalin, J. (2008). Partnerstvo učiteljev in staršev z vidika zagotavljanja boljše učne uspešnosti učencev. *Sodobna pedagogika*, 59(5), 10–28.

Kottler, J. (2001). *Svetovalne spretnosti za učitelje in vzgojitelje*. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti.

Kovač Šebart, M. in Krek, J. (2007). Vrednotna osnova vzgoje v javni šoli: vzgojni koncept, ki temelji na človekovih pravicah, ni in ne more biti le pravna forma. *Sodobna pedagogika*, 58(5), 10–28.

Kurikulum za vrtce (1999). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo.

Lim, S. (2008). Family-Involvement Models in Early Childhood Education. V G. Olsen in M. Lou Fuller (ur.), *Home-School relations; Working successfully with parents and families* (str. 182–189). United States: Pearson.

Larocque, M., Kleiman, I. in Darling, S. M. (2011). Parental involvement: The missing link in school achievement. *Preventing school failure*, 55(3), 115–122.

Maleš, D. (1991). Roditelji i škola, suradnici u odgojnom procesu. V *Osnovna škola na pragu 21. stoljeća*. Zagreb: Institut za pedagoška istraživanja.

National association of head teachers. (1990). Pridobljeno 31. 3. 2012 s <http://www.naht.org.uk/welcome/>

Patrikakou, E. N., Weissberg, R. P., Redding, S. in Walberg, H. J. (2005). School-family partnerships: Enhancing the academic, social and emotional learning of children. V E. N. Patrikaou idr. (ur.), *School-family partnerships for childrens success* (str. 1–21). New York: Teachers College Press.

Pomerantz, E. M., Moorman, E. A. in Litwack, S. D. (2007). The How, Whom, and Why of

Parents' Involvement in Children's Academic Lives: More Is Not Always Better. *Review of Educational Research*, 77(3), 373–410.

Pravilnik o publikaciji vrtca (1996). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

Pugh, G. (1989). Parents and professionals in preschool services: is partnership possible? V S. Wolfendale (ur.), *Parental involvement: Developing networks between home, school and community*. London: Casell.

Raab, C. (1993). Parents and schools: What role for education authorities? V P. Munn (ur.), *Parents and schools: customers, amangers or partners* (str. 148–168). London in New York: Routledge.

Resman, M. (1992a). Obrati v »filozofiji« sodelovanja med šolo in domom. *Sodobna pedagogika*, 43(1–2), str. 28–39.

Resman, M. (1992b). Partnerstvo med šolo in domom. *Sodobna pedagogika*, 43, 1992(3–4), 135–145.

Rockwell, R. E., Andre, L. C. in Hawley, M. K. (1995). *Parents and teachers as partners: Issues and challenges*. Orlando: Harcourt Brace and company.

Smit, F., Sluiter, R., Driessen, G. in Slegers, P. (2007). Types of parents and school strategies aimed at the creation of effective partnerships. *International journal about parents in education*, 1(0), 45–52.

Schleicher, K. (1989). Home-school relations and parental participation. V M. Galton (ur.), *Handbook of primary education in Europe*. London, Strasbourg: Fulton in association with The Council of Europe.

Vidmar, J. (2001). Sodelovanje med starši in šolo. *Sodobna pedagogika*, 52(1), 46–65.

Vonta, T. (2009). *Organizirana predšolska vzgoja v izzivih družbenih sprememb*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (1996). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

Zakon o osnovni šoli (1996). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

Zakon o vrtcih (1996). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

ANALIZA SPREMEMB VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNEGA DELA IN IDEJA ZA PRILAGAJANJE NANJE

Jera Gregorc in Iztok Vilič

Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani

Povzetek

Namen raziskave je bil analizirati razlike mnenj študentov o pedagoški praksi danes in pred desetimi leti, poiskati vzroke za nastale spremembe in podati ideje kot mogoče rešitve na zaznane spremembe. Uporabili smo kavzalno-neeksperimentalno longitudinalno metodo pedagoškega raziskovanja. Vzorec zajema 120 študentov rednega študija 3. letnika predšolske vzgoje Pedagoške fakultete v Ljubljani. Polovica je strnjeno pedagoško prakso izvajala v študijskem letu 2003/04, polovica pa v študijskem letu 2013/14. Vzorec spremenljivk predstavlja enak anketni vprašalnik zaprtega in polodprtega tipa. Podatke smo obdelali na ravni deskriptivne in inferenčne statistike. 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. Hipoteze smo sprejemali s 5-odstotnim tveganjem. Ugotovili smo, da so študentje po desetih letih bolj kritični do svojih mentorjev in sebe, da pogosteje izpostavljajo svoje potrebe po boljšem znanju o razvoju otroka, pogosteje pa izpostavljajo tudi disciplino kot težavo, na katero niso našli ustreznega odgovora. Tudi druge raziskave predšolskega in šolskega polja kažejo, da vedenja, ki motijo pedagoški proces, naraščajo in da se vzgojitelji počutijo manj kompetentne. Teorijo zato povežemo s kibernetiskim prilagajanjem živih, odprtih in netrivialnih sistemov ter rešitve iščemo v spremenjenem pogledu na nastale družbene spremembe. Drugačen pogled primerjamo z učinki sodobne tehnologije (npr. pametnega telefona). Sodobne naprave so veliko zmogljivejše, vendar pa je človek v fazi prilagajanja nanje nezadovoljen, naprave pa zanj neuporabne.

Ključne besede: družbene spremembe, kompetence, strnjena pedagoška praksa

Analysis of changes of the educational activities and an idea for adaptation

Abstract

The purpose of this study was to analyse the differences of students' opinions on pedagogical practice today and ten years ago. We tried to find out the reasons for the resulting change and give ideas for possible solutions. We used the longitudinal causal non-experimental method of pedagogical research. The sample included 120 students of regular studies in the third year of Pre-school Education of the Faculty of Education. Half of them attended pedagogical practices during 2003/2004, while the other half attended them

during 2013/2014. The sample of variables constitutes the same questionnaire of closed and semi-open type. Data was analysed through descriptive and inferential statistics. In the first phase we used the frequency distribution of attributive variables and basic descriptive statistic of numerical variables. In the second phase we tried to determine the relationship between ordinal and nominal values by using the chi-square test. Hypotheses were accepted with a 5% risk. We found out that nowadays students are increasingly more critical of their mentors and themselves than students were 10 years ago. Furthermore, they more often expose the need of better knowledge about child development. They frequently expose child discipline as a problem, to which they often cannot find the answer. Other researches of preschool and school fields show that behaviours that disturb the educational process are also increasing, and teachers feel less competent. The theory therefore has to be linked to cyber adaptation of live, open and nontrivial systems. We are looking for the solutions in the revised view of the resulting social changes. We compare the different views to the effects of modern technology (e.g. smartphones). Modern devices are much more powerful, but the users are dissatisfied and find them unusable during the stage of adaptation.

Key words: social change, competencies, pedagogical practice

Uvod

V tej raziskavi predstavljamo analizo desetletne longitudinalne raziskave, ki je potekala na Oddelku za predšolsko vzgojo Pedagoške fakultete v Ljubljani. Raziskava je potekala v sklopu izvajanja strnjene pedagoške prakse kot analiza po izvedbi enomesečne prakse rednih študentov tretjega letnika. Z analizo enakih vprašalnikov, ki so jih študentje anonimno oddali po končani praksi med študijskima letoma 2003/2004 in 2013/2014, smo želeli ugotoviti, ali se družbene spremembe kažejo tudi v spremembah mnenj študentov po opravljeni praksi. Z opredelitvijo družbenih sprememb in iskanjem vzročnih dejavnikov zanje želimo čim bolj sistematično prikazati njihov pomen za področje vzgoje in izobraževanja v predšolskem obdobju. T. Vonta (2009) meni, da se družbene spremembe povezujejo tudi s spremembami znanstvenih paradigem, med katerimi poudarja družbo, temelječo na otrokovih pravicah, s kulturo povezane vplive okolja in nova spoznanja o nevroznanosti ter opozarja na nujnost in ekonomsko upravičenost vlaganja v zgodnji razvoj in učenje z vidika razvijanja človeškega kapitala, enakosti, zdravja in socialnega razvoja. Spremembe se po mnenju Lavalala (2005) kažejo tudi v nestabilnosti značajev, ki se morajo prilagajati nenehnim eksistencialnim in poklicnim variacijam. Te pa bi bile lahko tudi razlog za zaznane spremembe v praksi.

Družbene spremembe

Opredelitev družbenih sprememb, njihova kategorizacija oziroma sistematična razmejitev in metodološka ustreznost njihovega merjenja ter kontroliranje vpliva na izbrane dejavnike raziskovalce postavlja pred velik izziv. Sociologija o družbenih spremembah npr. govori že od svojega nastanka. Ogburn (1922) jih je mogoče prvi opredelil kot koncept. Vsekakor pa so v sodobnem času v središču raziskovanj predvsem kazalniki njihovega vpliva na vzgojno-izobraževalne politike v celoti. Vzroke za spremembe v vedenju in védenju (znanju) pripisujemo prav družbenim spremembam, ki jih zaradi hitrosti in obsega pogosto na znamo ali ne zmoremo opredeliti. Definicijo družbenih sprememb bi po Slovarju slovenskega knjižnega jezika (2001) opredelili kot opaznejše spremembe vzorca družbenega ravnanja ali odnosov med posamezniki, skupinami in družbami. Pogosto zajemajo tudi preoblikovanje vrednot, norm in družbenih simbolov. Fink in Lajh (2002) sta spremembe opredelila kot družbene vzroke in jih kategorizirala v štiri skupine (družbeno-ekonomsko področje, družbeno-politično področje, odnosno področje (razmerje med individuumom in družbo) ter področje znanja (sprememba v pojmovanju znanja, in sicer znanje zamenjamo za kompetence). Spremembe na teh področjih so po njunem mnenju bistveno posegle v vzgojo in izobraževanje. S. Kocmur (2008) opredeli šest tipov družbenih sprememb, ki po njenem mnenju vplivajo na šolski sistem, in sicer: spremembe v politiki, gospodarstvu, kulturi, informacijski družbi, v socialnem okolju ter globalizacija. Vsaka sprememba je po Komljanc (2007) dobra. Meni, da so to naravni pojavi, ki težijo k popolnosti. Glede na dejstvo, da je vzgojno-izobraževalni sistem dinamičen (Ovsenik in Ambrož, 2006), se lahko in se mora spreminjati. Poplava različnih pedagoških konceptov, s katerimi strokovnjaki najpogosteje odgovarjajo na družbene spremembe, pa ni nujno pravi odgovor na dinamiko sistema, saj se skozi čas pojavijo rezultati, ki kažejo, da neki koncept ni bil primeren. Winterhoff (2009) opozarja na neustrezne koncepte, ki otroke postavljajo v partnerski odnos. Kot psihiater namreč poudarja, da je otrok v določeni razvojni fazi (na vseh področjih: gibalnem, socialnem, čustvenem, kognitivnem in psihološkem) in da mu moramo omogočiti, da se bo ustrezno razvil. Za ustrezen razvoj pa potrebuje odraslega, ki mu omogoči zdrav razvoj na vseh področjih. Winterhoff (prav tam) predlaga intuitivno vzgojo. Meni namreč, da napačni koncept otroka vodi v spremembe na slabše oziroma da gre za neupravičeno zahtevo s katastrofalnimi učinki na celotno družbo. Medtem pa Verhaeghe (2015) meni, da vse spremembe (še posebej tehnološke) dosežejo razsežnosti revolucije in imajo več dobrih kot slabih lastnosti. Ne glede na to, ali gre za spremembe na boljše ali slabše, vse spremembe vplivajo na vzgojo in izobraževanje in mi bomo skušali utemeljiti trditev, da vse te spremembe vplivajo na vzgojo in

izobraževanje pozitivno. Ločiti je namreč treba med institucijo in stroko. Lažje nam je to ponazoriti s področjem zdravstva; tudi če imamo sistem javnega zdravstva v slabem stanju, to ne pomeni, da se znižuje raven »znanja« v zdravstvu kot stroki, ampak prej nasprotno – pojav novih bolezni, morebitne epidemije in slabšanje eksistencialnih pogojev ljudi dejansko pritiskajo na hitrejši razvoj zdravstva. Res je lahko dolga čakalna vrsta, vendar pa ima bolnik, ko pride na vrsto, boljše možnosti ozdravitve. Podoben »refleks« bi pričakovali na področju vzgoje in izobraževanja, vendar pa kaže, da so okoliščine vendarle drugačne. Na tem mestu jih bomo samo nakazali, da pokažemo na kompleksnost problematike. Gre za vpliv večje »ideološke« občutljivosti vzgoje in izobraževanja; ne samo da je družbena (državna) kontrola vzgoje in izobraževanja zelo rigorozna in da se onemogoča v našem sistemu sicer dovoljeno strokovno-avtonomno organiziranost, tj. možnost ustanovitve (pedagoške) zbornice, se po našem prepričanju ovira tudi sam razvoj stroke. Tu mislimo na tiho ukinjanje (splošne) pedagogike (predvsem z uveljavljanjem »teorije vzgoje« kot ideološko neobremenjene različice, ki pa nima ustreznega potenciala) in onemogočanje njenega razvoja. Vse to se uspešno maskira s podpiranjem siceršnjega razvoja vzgoje in izobraževanja (psihološki, sociološki, filozofski in razni drugi vidiki razvoja vzgoje in izobraževanja, projektno delo, didaktični in metodični razvoj posameznih strok, vlaganje v izobraževanje odraslih in karierno orientacijo), v resnici pa se uspešno duši razvoj (splošne) pedagogike, kar dolgoročno pomeni izgubljanje vrednotnega in konceptualnega »kompasa« pedagoškega dela.

Različni pogledi na družbene spremembe, ki vplivajo na vzgojo in izobraževanje

A. Kobolt idr. (2010) na podlagi številnih analiz longitudinalnih raziskav šolskega polja na splošno ugotavljajo, da vedenja, ki motijo pedagoški proces, naraščajo in da so učitelji sami premalo opremljeni, da bi se s tem spoprijemali. Komljanc (2007) trdi, da so spremembe v šolstvu naravni pojav, ki teži k popolnosti. Vzgojni in izobraževalni zavodi pa so dinamičen odprt sistem, ki se mora spreminjati, da se lahko ustrezno odziva na spremembe, ki nastajajo v družbi. Winterhoff (2009) navaja predvsem tri bistvene odklone pri konceptih – pri vseh opozarja na zgrešen koncept otroka. Otroka bi morali po njegovem mnenju obravnavati kot otroka in ne kot simbiozo (del sebe), projekcijo (otrok te mora imeti rad) ali partnerja (soodločanje pri odločitvah, za katere ni dozorel). Medtem ko Winterhoff krivdo družbenih sprememb vidi predvsem v napačnem konceptu otroka – kot psihiater ugotavlja, da se število otrok, ki so zrastle v enem izmed za otroke škodljivih konceptov (simbioze, projekcije ali partnerstva), povečuje –, pa Vec (2014) obseg sprememb relevantizira in meni, da jih strokovni delavci pod vplivom

laične javnosti (zaradi pritiskov okolja (družba, mediji, starši, vodstva ...) in slabega poznavanja značilnosti agresije (vzrokov, načinov razvoja, različnih principov obravnave ...)) večkrat občutijo kot njihovo pogostejše pojavljanje. V raziskavi zato preučujemo razlike v mnenjih študentov po opravljeni praksi v zadnjih desetih letih.

Namen, cilj in hipoteze

Namen raziskave je bil ugotoviti razlike v mnenjih študentov o njihovi usposobljenosti in znanju v desetletnem obdobju, preučiti vzroke za nastanek razlik in prikazati mogoče rešitve nastale situacije.

Postavili smo naslednje hipoteze:

- H 1: Študentje iz študijskega leta 2013/14 pogosteje izpostavijo disciplinske težave v vrtcu kot študentje iz študijskega leta 2003/04.
- H 2: Študentje iz študijskega leta 2013/14 pogosteje izpostavijo željo po boljši usposobljenosti za vodenje skupine kot študentje iz študijskega leta 2003/04.
- H 3: Mnenja o odlikah mentorjev se ne razlikujejo.

Metoda

Uporabili smo longitudinalno deskriptivno in kavzalno-neeksperimentalno metodo pedagoškega raziskovanja.

Vzorec

Vzorec je bil neslučajnostni, in sicer *priložnostni*. Zajeli smo 120 merjenecv, in sicer polovico študentk tretjega letnika predšolske vzgoje Pedagoške fakultete v Ljubljani, ki so strnjeno pedagoško prakso opravljale v študijskem letu 2003/04; drugo polovico merjencev predstavljajo študentke deset let pozneje. Izmed vseh jih je 44,2 % prakso izvajalo v mestu, preostali na vasi. V preglednici 1 je prikazan odstotek študentov glede na kraj izvajanja, ločeno po izbranih letih.

Preglednica 1. *Odstotek študentov glede na kraj izvajanja prakse in po letih*

		2003/04	2013/14	Skupaj
Mesto	f	28	25	53
	%	52,8	47,2	100,0
Vas	f	32	35	67
	%	47,8	52,2	100,0
Skupaj	f	60	60	120
	%	50,0	50,0	100,0

f – frekvenca odgovorov, % – odstotek glede na skupno število v vrstici

Instrument

Vzorec spremenljivk predstavlja enak anketni vprašalnik zaprtega in polodprtega tipa, ki so ga skonstruirali T. Devjak, M. Zuljan in Vilič (1999) za potrebe evalviranja strnjene pedagoške prakse v tretjem letniku študijskega programa predšolske vzgoje. Vprašalnik zajema 13 vprašanj, od tega 9 zaprtega in 4 odprtega tipa. Vprašanja zajemajo organizacijske in vsebinske dejavnike izvajanja prakse ter mnenja študentov o praksi, njihovi usposobljenosti, usposobljenosti mentorjev itn.

Način zbiranja podatkov

Podatke smo pridobili iz anketnih vprašalnikov, katerih reševanje je bilo anonimno in ki se že več kot desetletje zbirajo na Pedagoški fakulteti po opravljeni praksi.

Način obdelave podatkov

Podatke smo obdelali s statističnim paketom SPSS (Statistical Package for the Social Sciences). Podatke smo obdelali na ravni deskriptivne in inferenčne statistike. 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. Hipoteze smo sprejemali s 5-odstotnim tveganjem.

Rezultati

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

Rezultati izbranih spremenljivk

Učni načrt Praksa v oddelku od 3. od 6. leta predvideva, da študent samostojno pripravi, izvede in evalvira tritedenski izvedbeni kurikulum za vrtce. Tritedenska praksa vključuje različne oblike izvajanja (npr. hospitacije, samostojno delo, pomoč pri izvedbi itn.). Učni načrt ne predpisuje posebej količine in vrste oz. oblike dela, zato med študenti pri tem nastajajo razlike.

Preglednica 2. Prikaz povprečnega števila dni glede na posamezno obliko izvajanja prakse

	N	%	Min.	Maks.	M	SD
Hospitiranje in pomoč vzgojiteljici	59	49,2	1	29	9,69	7,71
Hospitiranje in pomoč v predšolskih skupinah	71	59,2	1	26	9,23	7,89
Hospitiranje in samostojno delo	101	84,2	1	28	11,05	6,38
Samostojno delo v oddelku	81	67,5	0	25	11,78	5,39
Druge oblike	6	5,0	2	5	3,33	1,366
Vse skupaj	120	100	3	80	27,64	14,54

N – število odgovorov, % – odstotek glede na celoten vzorec, M – srednja vrednost, SD – standardni odklon

Iz preglednice 2 lahko razberemo, da so študentje v povprečju prisotni skoraj 30 dni v vrtcu (27,6 dneva) od predvidenih oz. obveznih 20 dni, kar pomeni, da so skoraj tretjino več vključeni v delo. Glede na obliko dela se skoraj tri četrtine vseh srečajo s hospitacijo, 67,5 % vseh študentov pa opravi samostojno delo v oddelku, in sicer v povprečju 11,7 dneva.

Razlike med študenti nastajajo tudi pri načinih vključevanja v druge oblike dela, kot so npr. roditeljski sestanki, sodelovanje v timih, izvedbe posebnih dni itn. Študentje pri drugih oblikah dela lahko sodelujejo aktivno ali pasivno. Učni načrt ne predpisuje niti količinskih (koliko in katere oblike

dela) niti izvedbenih (aktivna ali pasivna prisotnost) zahtev, saj vrtci izvajajo različne izvedbene kurikule.

Preglednica 3. Prikaz pogostosti različnih načinov vključevanja študentov med prakso v drugo delo in življenje vrtca

Oblike vključevanja v drugo delo	Aktivno		Pasivno		Nič	
	f	%	f	%	f	%
Roditeljski sestanki	6	5,0	25	20,8	89	74,2
Drugo delo s starši	46	38,3	39	32,5	35	29,2
Sodelovanje v strokovnih organih vrtca	22	18,3	53	44,2	45	37,5
Organizacijske aktivnosti v vrtcu	63	52,5	34	28,3	23	19,2
Posebni dnevi (športni ...)	79	65,8	23	19,2	18	15,0
Proslave in prireditve	48	40,0	22	18,3	50	41,7

f – frekvenca odgovorov, % – odstotek glede na celoten vzorec

Iz preglednice 3 lahko razberemo, kako pogosto so študentje vključeni v različne oblike drugega dela in življenja. Opazimo lahko, da se najmanj pogosto udeležijo roditeljskega sestanka, saj se jih 74,2 % takega sestanka sploh ne udeleži. Aktivno pa je prisotnih na roditeljskem sestanku le 5 % študentov. Pri drugih oblikah dela so študentje pogostejše vključeni. Najpogostejše so aktivno prisotni pri športnih dnevih (65,8 %), organiziranih dejavnostih v vrtcu (52,5 %) in pri proslavah (40 %). Pasivno pa so najpogostejše vključeni v strokovne organe vrtca (44,2 %), sledi drugo delo s starši (32,5 %).

Učinek posamezne oblike dela v vrtcu na praktično pedagoško usposobljenost je lahko različen glede na posameznega študenta in vzgojitelja. Primer: Izjemno dobro usposobljeni vzgojitelji lahko npr. s svojim delom in kritično analizo izjemno pripomorejo k usposabljanju tistih študentov, ki zmorejo kritiko sprejeti in se nanjo konstruktivno odzvati s spremembo svojega nadaljnega dela.

Preglednica 4. Prikaz pripisovanja pomena različnim oblikam dela za večji učinek pri praktičnem usposabljanju (ena pomeni največ in štiri najmanj)

	2003/04		2013/14		Skupaj	
	M	SD	M	SD	M	SD
Hospitacije pri vzgojiteljici	3,12	,976	2,76	1,056	2,94	1,03
Lastni nastop – samostojno delo	1,35	,659	1,23	,465	1,29	,571
Analiza hospitacij in nastopov	2,55	,982	2,77	,871	2,66	,930
Priprava na nastope	2,98	,873	3,18	,813	3,08	,846

M – srednja vrednost, SD – standardni odklon.

Iz preglednice 4 lahko razberemo, da študentje pripisujejo največji pomen za učinek praktičnega usposabljanja lastnim nastopom, saj se najpogosteje pojavlja na prvem mestu ($M = 1,29$, $SD = 0,57$). Temu sledijo analize hospitacij in nastopov ($M = 2,66$, $SD = 0,93$), na tretjem mestu pa so hospitacije pri vzgojiteljici. Po mnenju študentov ima priprava na nastope najmanjši učinek na praktično usposabljanje. Analiza preglednice pa nam pokaže tudi razlike v razvrstitvi pred desetimi leti in danes. Razberemo lahko, da je največja razlika pri hospitacijah. V preteklih letih so te na zadnjem (4.) mestu, danes pa na drugem.

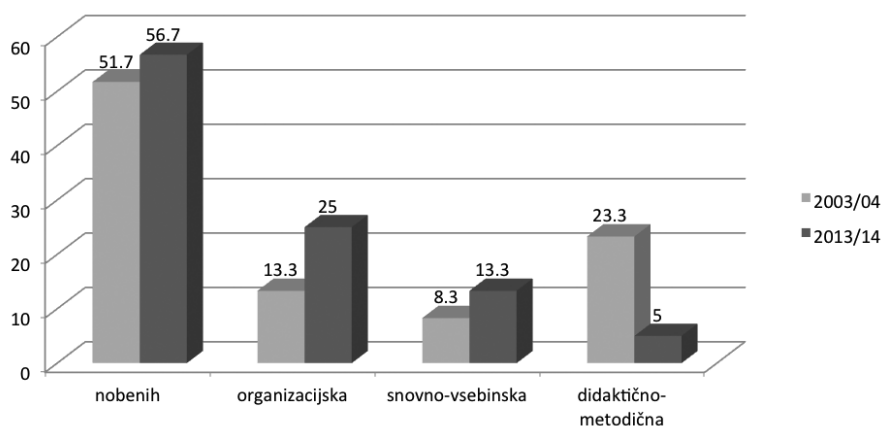
Preglednica 5. *Prikaz različnih želja študentov po spremembah prakse*

	2003/04		2013/14		Skupaj	
	f	%	f	%	f	%
Več dni prakse	12	36,4	8	26,7	20	16,7
Več lastnih nastopov (v različnih starostih skupinah, pri različnih vzgojiteljicah ...)	13	39,4	17	56,7	30	25,0
Več analiz	8	24,2	5	16,7	13	10,8
Skupaj	33	100,0	30	100	63	52,5

f – frekvenca odgovorov, % – odstotek glede na celoten vzorec

V preglednici 5 so predstavljene želje študentov združene v tri sklope odgovorov. V preteklosti so si študentje želeli več dni prakse (36,4 %), kar je prisotno tudi zdaj (26,7 %), vendar pa bolj kot več dni prakse študentje zdaj pogrešajo več samostojnega dela (56,7 %), kot so ga želeli pred desetimi leti (39,4 %). Pred desetimi leti so študentje želeli nekoliko več analiz (24,2 %), danes pa si teh analiz želi vedno manj študentov (16,7 %).

Študentje se med prakso srečajo tudi s težavami. Smiselno je, da se težave ubesedi, saj se le tako lahko nanje ustrezno odzove. Kritičnost do svojega dela in dela vzgojitelja ne bi smela biti študentova slabost, ampak korak h kakovosti. Pomembno pa je, kako zaznane težave ubesediti, komu in kdaj jih povedati.



Graf 1. Prikaz razlik pripisovanja težav na praksi v odstotkih glede na leto

Graf 1 prikazuje, čemu študentje pripisujejo več težav v zadnjih desetih letih. Opaziti je, da število težav v letih pada (5 % več študentov meni, da ni imelo nobenih težav). Naraščajo pa organizacijske težave, in sicer so se s 13,3 % povečale na 25 %. Za približno 5 % so se povečale tudi snovno-vsebinske težave, medtem ko so se didaktično-metodične težave zmanjšale za dobrih 18 %.

Rezultati po postavljenih hipotezah

Skladno s ciljem raziskave smo si zastavili tri hipoteze, ki jih bomo zdaj ločeno predstavili.

Prva hipoteza

Študentje iz študijskega leta 2013/14 pogosteje izpostavijo disciplinske težave v vrtcu kot študentje iz študijskega leta 2003/04.

Preglednica 6. Prikaz rangiranja težav pri posameznih nalogah (ena pomeni največ in štiri najmanj)

	2003/04		2013/14		Skupaj		Anova	
	M	SD	M	SD	M	SD	F	SIG
Pisna priprava	2,38	1,17	3,04	1,05	2,71	1,16	9,97	,002
Metodično izvajanje	2,68	,956	2,77	,926	2,73	,938	,278	,599
Stvarno-vsebinsko znanje	2,74	,973	2,76	,924	2,75	,944	,015	,902
Vzdrževanje discipline in vzgojno ukrepanje	2,14	1,29	1,40	,799	1,77	1,13	13,4	,000

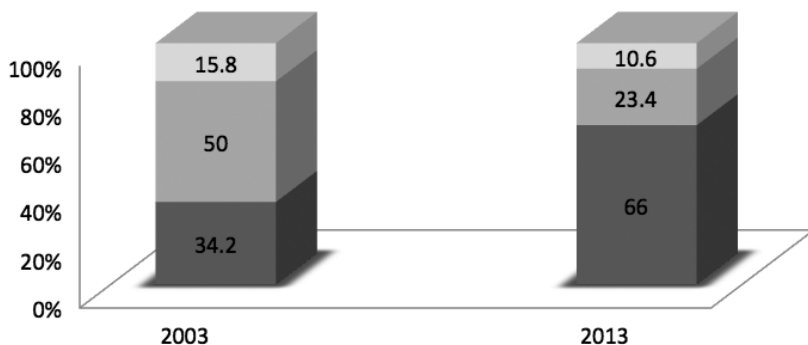
M – srednja vrednost, SD – standardni odklon, F – statistika F, SIG – statistična značilnost

Iz preglednice 6 je razvidno, da se je v zadnjem desetletnem obdobju spremenilo mnenje študentov o njihovih težavah v vrtcu. Pri rangiranju izbranih nalog (kjer je ena pomenila, da imajo največ težav, in 4, da jih imajo najmanj) se je pokazalo, da študentje pred desetimi leti niso tako izrazito zaznali, da bi imeli težave z vzdrževanjem discipline ali vzgojnim ukrepanjem kot zdaj. Iz preglednice je razvidno, da je postavka tudi statistično značilna. Ravno nasprotno pa velja za pisne priprave, pri katerih so mnenja študentov izpred desetih let kazala na težave.

Hipotezo 1 sprejemamo s 5-odstotnim tveganjem.

Druga hipoteza

Študentje iz študijskega leta 2013/14 pogosteje izpostavijo željo po boljši usposobljenosti za vodenje skupine kot študentje iz študijskega leta 2003/04.



- Tehnično-administrativne zahteve poenostavila.
- Želja po boljšem znanju: posameznih področij (narava, fizika, matematika ...), pisanja priprav za ves mesec, kako je organiziran vrtec (normativi, poškodbe) itn.
- Želja po spretnosti vodenja skupine: vzdrževanje discipline, vzpostavljanje avtoritete, vzgojni ukrepi, postavljanje pravil ...

Graf 2. Razlike v željah po izpopolnjevanju

V grafu 2 lahko opazimo razlike v odstotkih v željah po boljšem znanju in spretnostih. Opazimo lahko, da si študentje v študijskem letu 2013/14 za več kot 30 % bolj želijo izpopolniti spretnosti vodenja skupine, se naučiti vzdrževati disciplino, se naučiti, kako naj vzpostavljajo avtoriteto itn. Razlike smo testirali s hi-kvadrat preizkusom, ki je pokazal, da so statistično značilne ($p = 8,73$, sig. 0,013) na ravni 5-odstotnega tveganja. Hipotezo zato potrjujemo.

Tretja hipoteza

Mnenja o odlikah mentorjev se ne razlikujejo.

Preglednica 7. Prikaz mnenj o posebni odliki mentorice

	2003/04		2013/14		Skupaj	
	f	%	f	%	f	%
Veliko strokovno, stvarno znanje	28	40,6	41	59,4	69	100,0
Sposobnost didaktično-metodičnega oblikovanja	26	45,6	31	54,4	57	100,0
Spretnost vodenja skupine in posameznika	44	47,8	48	52,2	92	100,0
Veselite se preizkušanje novega	32	50,8	31	49,2	63	100,0
Sposobnost prenašati kritiko	4	25,0	12	75,0	16	100,0
Pripravljenost prenašati svoje izkušnje drugim	50	52,1	46	47,9	96	100,0

f – frekvenca odgovorov, % – odstotek izračunan glede na tiste, ki so izbrali ta odgovor

Iz preglednice 7 je razvidno, da skoraj 20 % več študentov v š. l. 2013/14 kot pred desetimi leti poudarja mentorjeve odlike v strokovnem in stvarnem znanju ter kar 50 % več študentov meni, da se mentorji odlikujejo tudi po sposobnosti prenašanja kritike. Vprašanje je bilo zastavljeno tako, da je bilo več mogočih odgovorov. Z natančnejšo analizo smo ugotovili, da so študentje pred desetletjem poudarili manj kombinacij odlik mentorjev. Zaradi razpršenosti podatkov in posledično majhnega števila odgovorov v kontingenčni tabeli hi-kvadrata nismo smeli izračunati, zato hipoteze ne zavračamo niti je ne sprejemamo.

Razprava

Skladno z namenom raziskave, ki je bil ugotoviti razlike v mnenjih študentov o njihovi usposobljenosti in znanju v desetletnem obdobju, preučiti vzroke za njihov nastanek in prikazati mogoče rešitve nastale situacije, bomo razpravo razdelili na tri dele. V prvem delu bomo predstavili tiste razlike v mnenjih študentov, ki po našem mnenju najbolj opredeljujejo njihovo usposobljenost, v drugem delu bomo prikazali svoje mnenje o vzrokih zanje in v zadnjem delu pokazali svojo idejo kot mogoč pristop k učinkovitejšemu delu.

Razlike v usposobljenosti študentov

Analiza rezultatov je pokazala, da študentje pogosteje izpostavljajo težave pri vzpostavljanju discipline v skupini. Nadalje izpostavljajo, da si želijo več znanja o načinih vzpostavljanja avtoritete, več znanja o vodenju skupine itn. (graf 1). Pri testiranju razlik je bilo ugotovljeno, da so te želje statistično značilno drugačne kot pred desetletjem, ko so bile bolj usmerjene v željo po bogatejšem znanju na vsebinskem področju. Vzpostavljanje avtoritete je bila in bo ostala stalnica v procesu učenja (Kovač Šebart in Krek, 2009). Načini vzpostavljanja avtoritete pa se spreminjajo. Na te spremembe nekateri odgovarjajo z različnimi pedagoškimi koncepti, drugi z ustrezno spremembo v ravnanju. U. Šipec (2011) ugotavlja, da vzgojiteljice kot razlog za nedisciplino v skupini krivijo starše. Tudi Winterhoff (2009) meni, da so starši tisti, ki svoje otroke vzgajajo v t. i. tirane. Prizanesljiv pa ni niti do konceptov šol in vrtcev, ki otroke postavljajo v partnerski odnos. SVIZ (2006; Mugnaioni Lešnik, Koren, Logaj in Brejc, 2009) ugotavlja splošno oceno o naraščanju nasilja. Ugotavljajo namreč, da 60 % anketiranih (vzgojiteljev in učiteljev) meni, da nasilje v vrtcih in šolah narašča. Več kot 45 % respondentov odgovarja, da se z nasiljem srečajo vsaj enkrat na teden. Ugotavljajo, da se pojavlja nasilje nad učitelji, da izstopata verbalno in psihološko nasilje ter da varnostni ukrepi v obliki videonadzora niso učinkoviti. Potrjujejo, da se učitelji spoprijemajo s težavami vzpostavljanja avtoritete in vzdrževanja discipline.

Mnenje o vzrokih za razlike o usposobljenosti študentov

Iskanje vzrokov za nastale razlike najprej iščemo v družbenih spremembah. T. Vonta (2009) na spremembe v vzgojno-izobraževalni ustanovi postavi zanimivo primerjavo s tekočim trakom. Poudari, da se je ideal tekočega traku v vzgojno-izobraževalni ustanovi premaknil k ateljeju ali raziskovalnem laboratoriju, v katerem otroci in učenci skupaj ustvarjajo, raziskujejo in se učijo. Winterhoff (2009) te premike na točki partnerstva med otrokom in odraslim označi za nepravilno ravnanje, saj otroka postavlja pred odločitve, za katere ni duševno zrel. Razlog za tako stališče iščemo v definiciji oz. prenosu definicije partnerstva oz. posplošitvi. Menimo, da lahko z ustreznim vključevanjem otroka v posameznih fazah odločitev ohranimo tak pristop. Previdni pa moramo biti, da »koncepta partnerstvo« ne prenašamo kot definicijo »partnerstvo«.

Ideja za učinkovito soočenje

Analiza raziskave je pokazala, da obstajajo razlike v mnenjih o usposobljenosti študentov pred desetletjem in danes. Verjeten vzrok za razlike v usposobljenosti so spremembe pri delu z otroki. Načini vzpostavljanja avtoritete in vzdrževanja discipline, kot je bilo to mogoče pred desetimi leti, so danes neuspešne. Tudi kaznovanje, določanje mej, tiho govorjenje, stalne

spremembe, iskanje motivacije za dvig zbranosti itn. vzgojiteljem ne omogočajo dela. Otroci so drugačni. To drugačnost želimo v zaključku primerjati s tehnološkim napredkom. Prvi stik s pametnim telefonom nam povzroči nelagodni občutek. Ne znamo ga uporabljati, kar naprej pritiskamo nekaj narobe, ravno napišemo SMS, pa ta izgine itn.; imamo občutek, da je bil nakup napaka. Po nekaj dneh (mogoče tednih) spoznamo vse funkcije in ugotovimo vse razsežnosti telefona (brskanje po internetu, zemljevid, e-pošta ...) in ne moremo verjeti, da smo si pred časom želeli, da ga ne bi imeli. Vsak napredek pa ima svoje dobre in slabe lastnosti. Enako velja za spremembe na področju vzgoje in izobraževanja. Tako kot lahko na spremembe (ugovor, neposredni govor, močno izražena nestrinjanja itn.) gledamo kot izrazito slab bonton, pa nam lahko drugačen pogled nanje odpira možnost, da takoj ugotovimo, kaj si otrok/učenec misli, zato se lažje ustrezno odzovemo. Res pa je, da se je treba ustreznega odzivanja naučiti, saj je bilo včasih teh primerov le nekaj, zdaj pa jih je po mnenju Winterhoffa (2009) toliko, da to niso več izjeme. Kamenov (2008) pri tem postavi zanimiv pogled, ki pravi, da se razvoja ne moreš naučiti. Naučimo pa se lahko, kako ustrezno spodbujati razvoj.

Zaključek

Na podlagi analiz različnih konceptov spodbujanja razvoja ugotavljamo, da se delo vzgojitelja/učitelja v osnovi ne spreminja. Vzgojitelj oz. učitelj mora zagotoviti ohranjanje strokovne avtonomije, ko gre za poklicno delo, in si zagotoviti avtoriteto, ko gre za vzgojno učinkovitost. V prisposodbi sodobne tehnologije bi to pomenilo, da strah pred spremembo seveda je, a nove okoliščine prinašajo tudi učinkovite rešitve.

Poleg tega je treba posebej poudariti, da strokovne avtonomije sistem ne more nikoli zagotoviti v celoti. Vzgojitelji si jo morajo pravzaprav vzeti (si jo izboriti). Za to pa potrebujejo pogum, ki je rezultat zaupanja v lastno strokovno znanje in prepričanje, da bo delovala po principu analogije s pametnim telefonom (to pomeni: ko ga bom znal uporabljati, mi bo omogočal veliko širše področje delovanja). Pogum je po našem mnenju osnovni in minimalni pogoj za vzpostavljanje ustrezne avtoritete, ki edina omogoča vzgojni transfer.

Za zagotavljanje poguma smo soodgovorni učitelji na fakulteti in mentorji v vzgojno-izobraževalnih ustanovah. Raziskava nas usmerja k iskanju konstruktivnih rešitev pri opolnomočenju študentov prek prakse. Avtorji vidimo rešitev v spremembi pogleda na študijski proces v celoti. Menimo, da bi lahko s spretnim in kritičnim podajanjem posameznih vsebin razširili prakso znotraj študijskega procesa.

Literatura in viri

- Fink, H. D. in Lajh, D. (ur.) (2002). *Analiza politik*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Laval, C. (2005). *Neoliberalni napad na javno šolstvo*. Knjižna zbirka Krt – 131. Krtina.
- Kobolt, A., Caf, B., Brenčič, I., Lesar, I., Rapuš, Pavel, J., Pelc Zupančič, K., Peček Čuk, M., Metljak, U., Potočnik, Š., Verbnik Dobnikar, T. in Cimermančič, Z. (2010). *Izstopajoče vedenje in pedagoški odzivi*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Komljanc, N. (2007). *Interes zbudi dejavnost. Zbornik prispevkov*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Kovač Šebart, M. in Krek, J. (2009). *Vzgojna osnova javne šole*. Ljubljana: Obrazi edukacije.
- Kocmur, S. (2008). *Spremembe v okolju, ki vplivajo na sistem šolstva v Sloveniji*. Magistrsko delo. Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta.
- Kamenov, E. E. (2008). *Vaspitanje predšolske dece*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Lešnik Mugnaioni, D., Koren, A., Logaj, V. in Brejc, M. (2009). *Nasilje v šoli: opredelitev, prepoznavanje, preprečevanje in obravnavanje*. Kranj: Šola za ravnatelje.
- Ogburn, F. W. (1922). *Social change with respect to culture and original nature*. Pridobljeno s <https://archive.org/details/socialchangewith00ogburgh>
- Ovsenik, M. in Ambrož, M. (2006). *Upravljanje sprememb poslovnih procesov*. Portorož: Turistica, Visoka šola za turizem.
- Šipec, U. (2011). *Mnenja strokovnih delavk o disciplini v vrtcu*. Diplomsko delo. Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta.
- Verhaeghe, P. (2013). *Und Ich? Identität in einer durchökonomisierten Gesellschaft*. München: Antje Kunstmann Verlag.
- Vonta, T. (2009). *Organizirana predšolska vzgoja v izzivih družbenih sprememb*. Ljubljana: Pedagoški inštitut, Digitalna knjižnica, Dissertationes 8.
- Vec, T. (2014). Miti o agresiji in nasilju. V M. Metljak (ur.), *Posvet Partnerstvo pedagoške fakultete univerze v Ljubljani in vzgojno-izobraževalnih inštitucij: Sodobni pedagoški izzivi v teoriji in praksi. Zbornik povzetkov* (str. 22). Ljubljana Pedagoška fakulteta.
- Winterhoff, M. (2009). *Tyrannen müssen nicht sein. Warum Erziehung allein nicht reicht – Auswege*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.

POMEMBNOST OZAVEŠČANJA VIDEČIH VRSTNIKOV O SLEPOTI IN SLABOVIDNOSTI – IZKUSTVENA DELAVNICA

Iva Habjan¹ in Ingrid Žolgar²

¹VIZ III. osnovna šola Rogaška Slatina

²Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani

Povzetek

Z uveljavitvijo inkluzivnega vzgojno-izobraževalnega procesa se vedno več šoloobveznih otrok s slepoto ali slabovidnostjo vpisuje v osnovne šole, ki so v neposredni bližini njihovega doma. Skladno z učenčevimi potrebami šola prilagodi šolsko okolje, pripravi prilagojeno didaktično gradivo, učiteljem pa zagotovi ustrezno izobraževanje. Pri tem se pogosto pozabi na pripravo videčih učencev oziroma sošolcev, ki si lahko prek opazovanj izvajanih prilagoditev in delovanja vrstnika, ki ne vidi oziroma vidi slabše, izoblikujejo napačne predstave ali pa jih prevzamejo od širše družbe, v kateri je še vedno veliko predsodkov in stereotipnih prepričanj. To zavira socialno vključevanje učenca s posebnimi potrebami v razred in – širše gledano – tudi v družbo. Videči osnovnošolci potrebujejo socialno-emocionalno izkušnjo, ki jim bo v pomoč pri razumevanju odzivov oseb s slepoto oziroma slabovidnostjo. To nas je spodbudilo k pripravi in izvedbi izkustvene delavnice, prek katere so videči učenci pridobili osnovne informacije o specifičnosti komunikacije, orientaciji in mobilnosti oseb s slepoto ali slabovidnostjo ter o specialno-tehničnih pripomočkih, ki jih uporabljajo. Pred izvedbo delavnice smo na vzorcu 172 učencev tretjega, četrtega in petega razreda preverili učenčevo poznavanje področja slepote in slabovidnosti; neposredno po delavnici in preteku dveh mesecev od izvedene delavnice pa smo spremljali njen učinek. Dobljeni podatki so kvalitativno in kvantitativno analizirani. Rezultati potrjujejo učinkovitost izvedene delavnice in nakazujejo na potrebo po ozaveščanju videčih sošolcev o slepoti in slabovidnosti.

Ključne besede: vključevanje, učenci s slepoto in slabovidnostjo, videči vrstniki, izkustvene delavnice

Raising awareness about visual impairments – experiential workshop for sighted peers

Abstract

With the implementation of inclusive education more and more school-age children with blindness or visual impairment are included in mainstream schools. The schools provide the necessary adaptations to the environment and prepare adapted didactic materials according to the special needs of the students with visual impairment. In doing so, the preparation of the sighted classmates is often forgotten. Without their proper preparation we can expect social isolation of the students with visual impairment and a lot of prejudice and stereotyped beliefs about visual impairment. This inhibits the social inclusion

of students with special needs in the classrooms and more broadly in society. In this paper we present the visual impairment awareness workshop which in a systematic way attempts to foster understanding and acceptance of the students with visual impairment. To determine whether the workshop changes children's understanding of visual impairment, we conducted a study among 172 students in third, fourth and fifth grade. Prior to the workshop we checked the students' knowledge of the field of visual impairment. We monitored the impact immediately after the workshop and two months later. The results of the study confirm the effectiveness of the implemented workshop and suggest the need to raise sighted classmates' awareness of blindness and visual impairment.

Key words: inclusion, students with visual impairments, sighted peers, visual impairment awareness workshop

Uvod

Z uveljavitvijo inkluzivnega vzgojno-izobraževalnega procesa se vedno več šoloobveznih otrok s slepoto in slabovidnostjo vpisuje v osnovne šole, ki so v neposredni bližini njihovega doma. Eden ključnih dejavnikov za uspešno inkluzijo učencev s posebnimi potrebami je tudi ugodno socialno okolje, ki vključuje pozitivne medsebojne odnose vseh vpletenih. Vključevanje otrok s posebnimi potrebami v redno izobraževanje ne vodi samodejno k sprejemu teh otrok pri njihovih vrstnikih. Izsledki različnih raziskav kažejo, da se otroci s posebnimi potrebami pogosto srečujejo s težavami sprejemanja pri svojih sošolcih: so socialno izključeni (McDougall, King, de Wit, Miller, Hong, Offord, LaPorta in Meyer, 2004; Tavares, 2011 idr.), se srečujejo z negativnimi stališči svojih vrstnikov (Gannon in McGilloway, 2009; Laws in Kelly, 2005 idr.) in s pridobivanjem prijateljev (Koster, Pijl, Nakken in van Houten, 2010 idr.). Ob takšnih rezultatih se zastavlja vprašanje, na kak način lahko spodbudimo pozitivnejše odzive pri vrstnikih brez posebnih potreb. Po Nikolarazi, Kumar, Favazza, Sideridis, Koulousiou in Riall (2005) so negativna stališča učencev posledica občutkov strahu ter pomanjkanja informacij in znanj. Odgovor na to dajejo rezultati različnih intervencij, ki prispevajo k večjemu poznavanju posebnih potreb, in s tem posledično pozitivnejši odnos do učencev s posebnimi potrebami; prispevajo k boljši socialni vključenosti in sodelovanju otrok s posebnimi potrebami v razredih. Dobro zasnovane delavnice prispevajo k izboljšanju poznavanja in razumevanja potreb otrok s posebnimi potrebami ter k sprejemanju vrstnikov s posebnimi potrebami (Hutzler, Fliess - Douer, Avraham, Reiter in Talmor, 2007; Papaioannou, Evaggelinou in Block, 2014; Reina, Lopez, Jimenez, Garcia - Calvo in Hutzler, 2011 idr.).

Vključevanje učenca s slepoto in slabovidnostjo se ne nanaša samo na zagotavljanje kadrovskih in materialnih pogojev, ampak tudi na pripravo videčih

vrstnikov kakor tudi opremljenost posameznika s slepoto ali slabovidnostjo s socialnimi veščinami, saj lahko v nasprotnem primeru pričakujemo osamljenost in izolacijo. Ker se socialnih spretnosti in veščin učimo, je za otroke toliko pomembnejše, da so del vrstniške skupine (Kobal Grum in Celeste, 2009), še posebej otroci s slepoto ali slabovidnostjo, ki so po mnenju številnih avtorjev (D'Allura, 2002; Gray, 2005; McGaha in Farran, 2001 idr.) pogosto socialno izključeni. Eden izmed pogojev za uspešno vzpostavitev in ohranjanje socialnih interakcij z osebo s slepoto ali slabovidnostjo je razumevanje značilnosti tega področja in vedenje, da so prilagoditve in uporaba specialno-tehničnih pripomočkov nujno potrebne. Siperstein in Bak (1980) pravita, da za razumevanje področja slepote in slabovidnosti ni dovolj le teoretično znanje, ampak je za razumevanje odzivov oseb s slepoto ali slabovidnostjo potrebna tudi socialno-emocionalna izkušnja. Podane informacije je treba nadgraditi z izkušnjo, kar pravzaprav predstavlja izkustveno učenje. Pouk, zasnovan na omenjeni metodi, učencem omogoča pridobitev neposredne izkušnje prek stika s stvarnostjo (Špehar in Aškovič, 2009), kar v njih vzbudi različna čustva (Marentič Požarnik, 1992). Ena izmed osrednjih metod izkustvenega učenja je simulacija, s katero videčim osebam najlažje predstavimo slepoto in slabovidnost. Številni avtorji (Behler, 1993; Kappan, 1994; Olson in Grondin, 1998 idr.) opozarjajo, da lahko nepravilno izvedena simulacija v posamezniku prebudi negativna čustva in ustvari nerealne predstave. Poudariti je treba, da je izkušnja simulacije le približek tega, kar doživljajo osebe s slepoto ali slabovidnostjo in da sčasoma razvijejo kompenzatorne spretnosti, ki jih videči pri simulaciji ne poznamo. Bistveno je, da udeležencem simulacije prek videoposnetkov, pogovorov in/ali vprašanj pomagamo uvideti tisto, kar osebe zmorejo in znajo (Behler, 1993; Kappan, 1994). Za uspešno izvedbo delavnice in njen pozitiven učinek je nujno potrebna dobra in premišljena priprava. Kot pravi Marentič Požarnik (2000), si je pred izvedbo delavnice treba odgovoriti na naslednja vprašanja, tj. kaj naj učenci izvedo, kaj naj občutijo in za kaj naj se usposobijo. O pozitivnem učinku metode izkustvenega učenja pri podajanju in razumevanju informacij o slepoti in slabovidnosti govorijo tudi Frieman in Maneki (1995) ter A. M. Swenson in N. Cozart (2010). Vsi štirje avtorji so videčim učencem ob učenju brajice posredovali informacije o slepoti in slabovidnosti, A. M. Swenson in N. Cozart (2010) pa sta k temu dodali še podajanje informacij o življenju Louisa Braila in opis dela tiflopedagoga. Avtorji so poročali, da so bile izkustvene aktivnosti učencem blizu, da so v njih aktivno sodelovali, poleg tega pa so po delavnici slepoto opisovali kot posameznikovo značilnost in ne kot nezmožnost (Frieman in Maneki, 1995). Dobljeno znanje so prenesli v šolski vsakdan, kar je vplivalo na povečanje interakcij z vrstnico s slepoto (Swenson in Cozart, 2010).

Prav tako pa je treba upoštevati dejstvo, da lahko neustrezno načrtovana in izvedena simulacija ustvari napačne oziroma nerealne predstave (Olson

in Grondin, 1998). Kappan (1994) opozarja, da s simulacijo slepote videčega posameznika postavimo v povsem novo situacijo, v kateri se težko znajde, hkrati pa ne zmore razviti kompenzatornih spretnosti, ki so osebam s slepoto v pomoč. Z izpostavljanjem primerov in zgodb iz življenja uspešno rehabilitiranih posameznikov s slepoto ali slabovidnostjo lahko preprečimo razvoj negativnih občutkov (Behler, 1993).

Namen in cilji raziskovanja

Delavnica o slepoti in slabovidnosti, ki smo jo pripravili in izvedli, je zajemala informacije in znanje, ki so videčim posameznikom v pomoč pri razumevanju tega področja ter pri vzpostavljanju in ohranjanju interakcij z osebami s slepoto in slabovidnostjo. Kot cilj smo si zadali oblikovanje in izvedbo tistih dejavnosti, prek katerih lahko videčim učencem posredujemo osnovne informacije o ustreznem pristopu do osebe s slepoto in slabovidnostjo, specifičnosti komunikacije, orientaciji in mobilnosti ter o specialno-tehničnih pripomočkih, ki jih te osebe uporabljajo. Kot osrednjo metodo dela smo izbrali izkustveno učenje – simulacijo in igro vlog.

Oblikovali smo pet učnih postaj – dve v matičnih razredih in tri v šolski telovadnici. Na vsaki postaji je učence sprejel tiflopedagog, jim podal osnovne informacije o temi postaje in jih povabil k dejavnosti. Tako so slišano teorijo nadgradili z lastno izkušnjo in jo s tiflopedagogom osmislili v sklepnem pogovoru. Gibanje med otočki je bilo vnaprej načrtovano in časovno določeno, zato je izvajanje potekalo nemoteno in tekoče.

Za učinkovito pripravo delavnice smo pred načrtovanjem aktivnosti pridobili podatke o številu učencev in oddelkov, starosti udeležencev, o predznanju učencev s področja slepote in slabovidnosti ter preverili prostorske in časovne zmožnosti. Pri načrtovanju izkustvenih dejavnosti smo upoštevali cikličnost procesa; zagotovili smo dovolj časa za frontalni pogovor in osmišljanje dobljenih občutij, prav tako pa smo zagotovili, da je lahko vsak posameznik dobil lastno izkušnjo v varnem okolju in ob medsebojnem spoštovanju.

Z raziskavo smo želeli preveriti učinek delavnice na učenčevo poznavanje področja slepote in slabovidnosti. V ta namen smo dva dni pred delavnico preverili, koliko učenci o tej temi že vedo, takoj po delavnici smo preverili, koliko novega so se naučili, dva meseca po izvedeni delavnici pa, koliko je to znanje stabilno.

Metodologija

Vzorec

V raziskavo smo zajeli 216 učencev tretjega, četrtega in petega razreda osnovne šole, statistično pa smo obdelali in analizirali odgovore tistih učencev, ki so bili prisotni na vseh treh testiranjih. Takšnih učencev je bilo 172, kar tudi predstavlja naš končni vzorec.

Preglednica 1. *Struktura vzorca*

Razred	f	f %
3	62	36,0
4	62	36,0
5	48	27,9
Skupaj	172	100,0

Udeleženci delavnice niso imeli predhodnih izkušenj s področja slepote in slabovidnosti.

Instrument

Za namen ugotavljanja učinka delavnic na učenčevo napredovanje v poznavanju področja slepote in slabovidnosti smo oblikovali kratek test znanja s šestimi nalogami: 4 naloge so bile izbirnega tipa, po ena naloga pa dopolnjevanja in kombiniranega izbirnega tipa ter dopolnjevanja.

S prvim vprašanjem smo pridobili informacijo, kje videči učenci slišijo, berejo ali govorijo o slepoti in slabovidnosti. Učenci so lahko obkrožili eno ali več ponujenih izbir, če njihov odgovor ni bil ponujen, pa so ga zapisali v prazen okvirček. Drugo vprašanje je zahtevalo zapis treh specialno-tehničnih pripomočkov, ki jih uporabljajo osebe s slepoto ali slabovidnostjo. Pri tretjem vprašanju pa so učenci izmed treh ponujenih odgovorov izbrali tistega, ki je odgovoril na vprašanje, kdo je videči vodič in kakšna je njegova vloga. Četrto vprašanje je spraševalo po ustreznem odzivu ob srečanju osebe z belo palico na prehodu za pešce. Pri naslednji nalogi so učenci odgovarjali na vprašanje o tem, kakšno snov bi se učil vrstnik s slepoto ali slabovidnostjo. Z zadnjim, šestim vprašanjem smo preverjali ustrezen način komuniciranja z osebami, ki ne vidijo oziroma vidijo slabše.

Zbiranje in obdelava podatkov

Podatke smo zbirali s kratkim testom znanja, sestavljenim z namenom merjenja učinkovitosti izvedene delavnice. Aplicirali smo ga trikrat, in sicer prvič dva dni pred delavnico, drugič takoj po njej in tretjič po preteku dveh mesecev od izvedbe delavnice. Med tretjim reševanjem smo z

razredničarkami izvedli kratek polstrukturiran intervju, s katerim smo želeli pridobiti informacije o dogajanju v razredu, povezanim s področjem slepote in slabovidnosti, med drugim in tretjim reševanjem. Z namenom pridobitve občutka o času, ki ga učitelji posvečajo pogovoru o različnosti, smo razredničarke najprej povprašali o okvirnem času, ki ga med letom posvetijo področju posebnih potreb, in koliko od tega časa je namenjenega pogovoru o slepoti in slabovidnosti. Pogovor smo nadaljevali z vprašanji, povezanimi z izvedenimi delavnicami. Zanimalo nas je, ali so se učenci po delavnici med seboj pogovarjali o predstavljenem področju, koliko so se o tem pogovarjali z učitelji in ali so mogoče del pouka namenili pogovoru o slepoti in slabovidnosti oziroma o delavnicah.

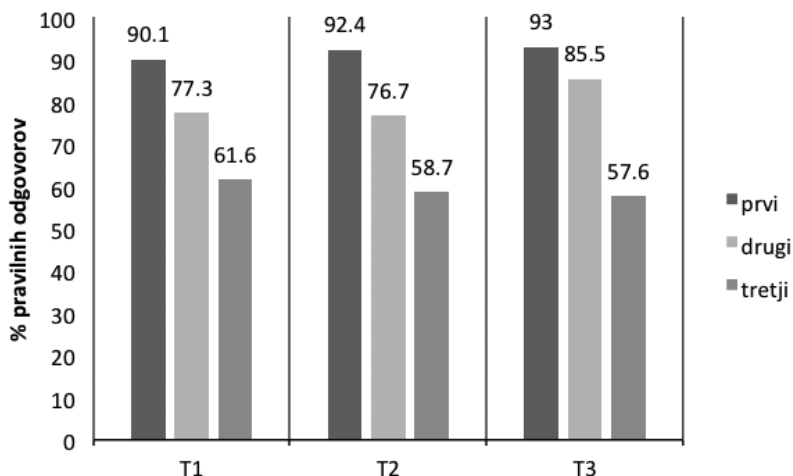
Podatke smo obdelali s statističnim programom SPSS ter jih kvalitativno in kvantitativno analizirali. Izračunali smo ocene parametrov deskriptivne statistike. Za ugotavljanje razlik v pridobljenem znanju med vsemi tremi preizkušnji smo uporabili Friedmanov test, primerjave med posameznimi preizkušnji pa smo izvedli z Wilcoxonovim testom predznačenih rangov.

Rezultati in interpretacija

Preverjali smo napredek učencev v poznavanju področja slepote in slabovidnosti. V nadaljevanju predstavljamo učenčeve odgovore iz prvega (T 1), drugega (T 2) in tretjega (T 3) testiranja.

Poznavanje specialno-tehničnih pripomočkov

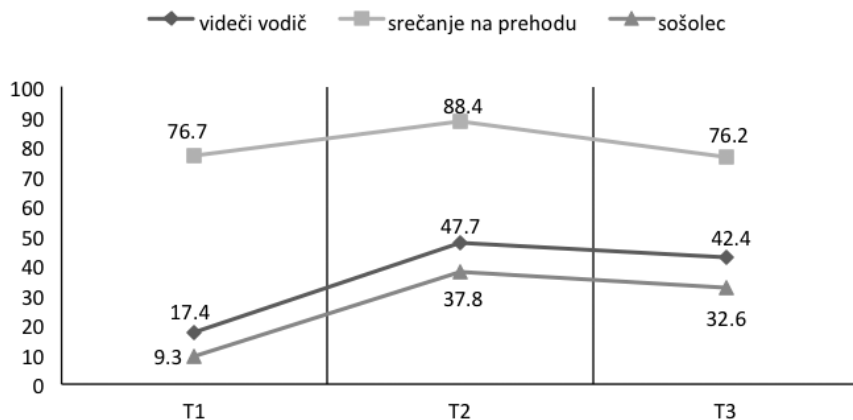
Učenci so naštevali specialno-tehnične pripomočke, ki jih uporabljajo osebe s slepoto ali slabovidnostjo. Graf 1 prikazuje spremembe v pravilnem navajanju specialno-tehničnih pripomočkov na vseh treh testiranjih. Vidimo, da je že na prvem testiranju kar 90,1 % učencev na prvo mesto zapisalo pravilen odgovor. Najpogosteje so navedli optične pripomočke, belo palico in psa vodiča, kar nakazuje, da ljudje prilagoditve in pripomočke hitro opazimo. Na drugem in tretjem testiranju je napredek viden pri enem oziroma dveh odgovorih, kar nakazuje na napredovanje učencev v poznavanju specialno-tehničnih pripomočkov. Na tretjem testiranju so se med odgovorili pojavili tudi videči vodič, brajica itn., kar je sicer povezano s področjem, a tega ne uvrščamo med pripomočke, zato smo omenjene odgovore umestili pod neustrezne. Rezultati tretjega testiranja vseeno potrjujejo stabilnost znanja, zato lahko pripravljene in izvedene aktivnosti označimo kot ustrezne.



Graf 1. Specialno-tehnični pripomočki

Poznavanje specifičnih postopkov in ravnanj

V odgovorih učencev razberemo pomembne spremembe o videčem vo-
diču in njegovi vlogi glede na osebo s slepoto ali slabovidnostjo. Delež pra-
vilnih odgovorov med prvim in drugim testiranjem se je zvišal kar za 30,3 %
in na tretjem testiranju znižal le za 5,3 % (graf 2). Učenci so napredovali v
poznavanju videčega vodiča, njihovo znanje pa se je ohranilo tudi na tretjem
testiranju, saj med rezultati drugega in tretjega testiranja ni statistično po-
membnih razlik (preglednica 2).



Graf 2. Specifični postopki in ravnanja

Tudi delež pravilnih odgovorov o ustreznem pristopu do osebe z belo pa-
lico na prehodu za pešce se pomembno spremeni glede na začetno stanje.
Kar 76,7 % učencev je na prvem testiranju izbralo pravilen odgovor (graf 2).

Rezultat nas ne preseneča, če gledamo z vidika, da je pričakovani pristop skladen s pristopom do videčih ljudi – tudi k njim pristopimo s pozdravom in z vprašanjem po pomoči. Kljub temu opazimo napredovanje učencev v poznavanju tega področja neposredno po delavnici (preglednica 2). Pojavi se pomislek o smiselnosti izvajanja te aktivnosti. Glede na to, da se veliko videčih oseb še vedno boji pristopiti k osebi z belo palico, najverjetneje zaradi občutka strahu pred neznanim področjem, se nam zdi smiselno, da prikažemo, da pravzaprav ni razlike med pristopom k osebi, ki vidi ali ne vidi: vprašamo, ali potrebuje pomoč, in ponudimo roko, da nas oseba prime za nادلaket.

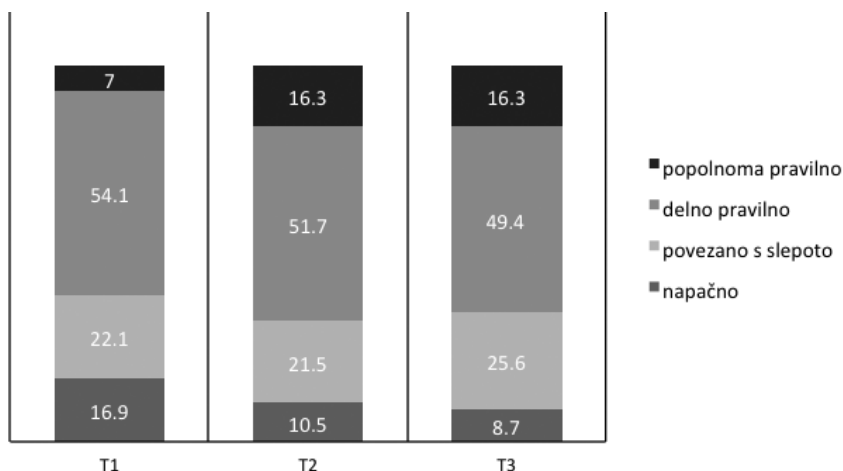
Preglednica 2. *Razlike v pridobljenem znanju med preizkušnji*

Naloga	Razlike v pridobljenem znanju ¹				Primerjave med preizkušnji ²		
	N	χ^2	g	P	T 1–T 2	T 1–T 3	T 2–T 3
Videči vodič	172	50,370	2	,000	,000	,000	,140
Srečanje na prehodu	172	12,203	2	,002	,001	,500	,001
Sošolec	172	53,013	2	,000	,000	,000	,106
Komunikacija	172	13,265	2	,001	,001	,002	,471

Opomba: 1 – Friedmanov test, 2 – signifikantnost na Wilcoxonovem testu predznačenih rangov

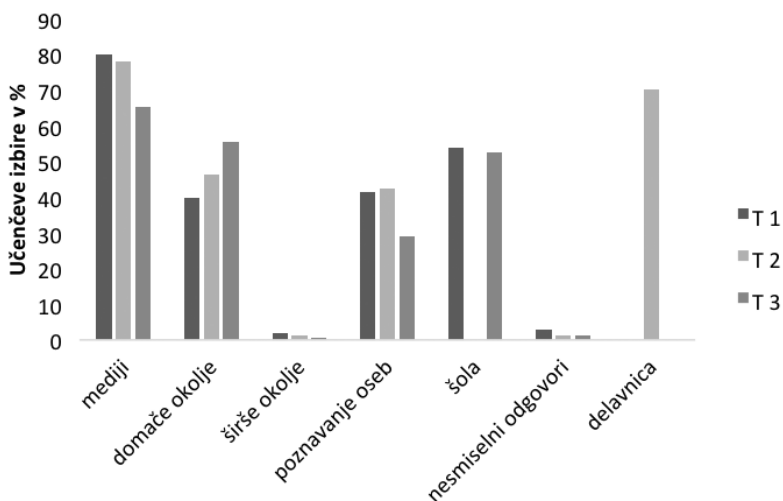
Kar 90,7 % vprašanih učencev je pred delavnico odgovorilo (graf 2), da se učenec s slepoto ali slabovidnostjo ne more učiti iste snovi, kot se jo učijo oni, kar posledično pomeni, da si ne predstavljajo skupnega izobraževanja. Po delavnici se delež ustreznih odgovorov pomembno spremeni in ostane stabilen (preglednica 2), kar pa lahko pripišemo pozitivnemu učinku delavnice oz. ozaveščanju, da cilje lahko dosežemo tudi na drugačen način.

Rezultati odgovorov o ustrezni komunikaciji (graf 3) prikazujejo učenčev napredovanje v poznavanju elementov učinkovite komunikacije z osebami s slepoto ali slabovidnostjo. Delež napačnih odgovorov pada na drugem in tretjem testiranju, ob tem pa raste delež pravilnih odgovorov. Delavnica pomembno prispeva k napredku in stabilnosti znanja (preglednica 2).



Graf 3. Komunikacija

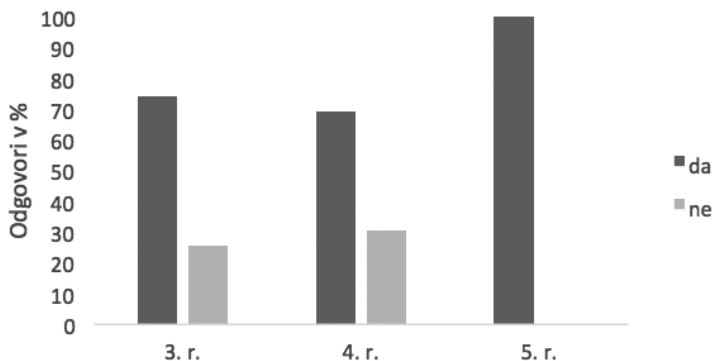
Primerjava učenčevih odgovorov o virih informacij o slepoti in slabovidnosti nam prikaže (graf 4), da je največ učencev informacije pridobilo iz medijev. Opazimo, da je med testiranjem vedno več učencev navedlo, da so informacije pridobili v domačem okolju, iz česar lahko sklepamo, da so učenci tudi v domačem okolju pripovedovali o delavnici, kar gotovo uvrščamo k pozitivnim učinkom delavnic.



Graf 4. Pridobivanje informacij

Rezultati polstrukturiranega intervjuja (graf 5) kažejo, da se je kar v sedmih od skupno devetih razredov po delavnici še govorilo o področju slepote in slabovidnosti. Najpogosteje so se izvajali dodatni pogovori; v dveh razredih so učiteljice pripravile dodatne aktivnosti, vsi petošolci pa so po

delavnici obravnavali odlomek A. Kermauner: Tema ni en črn plašč (2001), kar je skladno z učnim načrtom za devetletno osnovno šolo. Učiteljice petošolcev so poročale, da je bilo učenčevo zanimanje za odlomek precejšnje in da so obravnavo zaradi velikega zanimanja podaljšale.



Graf 5. Aktivnosti po izvedeni delavnici

Zaključek

Priprava videčnih vrstnikov na vstop učenca s slepoto ali slabovidnostjo v razred je eden izmed pomembnih elementov učenčeve tranzicije, a nanj prepogosto pozabimo. Raziskava je potrdila potrebo po ozaveščanju videčnih učencev o slepoti in slabovidnosti, ker v družbi še vedno prevladujejo predsodki in stereotipna prepričanja.

Z načrtovano in izvedeno delavnico smo prikazali, da lahko z izvedenimi aktivnostmi približamo področje slepote in slabovidnosti videčemu prebivalstvu. Učenčevo napredovanje in stabilnost pridobljenega znanja povezujemo z metodo izkustvenega učenja. Ta nam je omogočila, da smo v kratkem času učencem ponudili veliko informacij, ki so jih zaradi multisenzornega učenja in povezovanja z lastnimi občutji v veliki meri ohranili.

Analiza načrta in izvedbe delavnice ter analiza učenčevih odgovorov nam predstavljajo izhodišče za izboljšavo vseh treh faz. Spomnimo, da smo prikazali in izvedli le primer izkustvene delavnice, prek katere lahko videčim učencem, ki nimajo predhodnih izkušenj s področjem slepote in slabovidnosti, posredujemo in prikažemo osnovne značilnosti področja, ki jim bodo v spodbudo in pomoč pri vzpostavljanju interakcij ter sobivanju z njimi. Na tak način lahko pripomoremo k izvajanju resnične inkluzije in podpremo sprejemanje različnosti med nami vsemi.

Gledano širše, pa si želimo, da bi izvajanje podobnih delavnic začeli že v vrtcu. Tako bi lahko vsebine postopno nadgrajevali in poglobljali ter povezovali z razvojnimi obdobji učencev.

Literatura in viri

- Behler, T. G. (1993). Disability Simulation as a Teaching tool: Some Ethnical Issue and Implications. *Journal on Postsecondary Education and Disability*, 2(2). Pridobljeno 30. 5. 2014 s <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ497763.pdf>
- D'Allur, T. (2002). Enhancing the Social Interaction Skills of Preschoolers with Visual Impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 96(8), 576–584.
- Frieman, B. in Maneki, S. (1995). Teaching children with sight about Braille. *Childhood Education*, 71(3), 137–140.
- Gannon, S. in McGilloway, S. (2009). Children's attitudes toward their peers with Down Syndrome in schools in rural Ireland: An exploratory study. *European Journal of Special Needs Education*, 24(4), 455–463.
- Gray, C. (2005). Incusion, Impact and Need: Young Children with a Visual Impairment. *Child Care in Practice*, 11(2), 179–190.
- Hutzler, Y., Fliess - Douer, O., Avraham, A., Reiter, S. in Talmor, R. (2007). Effects of short-term awareness interventions on children's attitudes toward peers with a disability. *International Journal of Rehabilitation Research*, 30(2), 159–161.
- Kappan, D. (1994). *On simulating blindness*. Pridobljeno 4. 8. 2014 s <http://eric.ed.gov/?id=ED378743>
- Kermauner, A. (2001). *Tema ni en črn plašč*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Kobal Grum, D. in Celeste, M. (2009). Socialno vedenje otrok s posebnimi potrebami, s poudarkom na otrocih z okvaro vida. V D. Kobal Grum in B. Kobal (ur.), *Poti do inkluzije* (str. 75–93). Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Koster, M., Pijl, S. J., Nakken, H. in van Houten, E. (2010). Social participation of students with special needs in regular primary education in the Netherlands. *International Journal of Disability, Development and Education*, 57(1), 59–75.
- Laws, G. in Kelly, E. (2005). The attitudes and friendship intentions of children in United Kingdom mainstream schools towards peers with physical or intellectual disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 52(2), 79–99.
- Marentič Požarnik, B. (1992). Izkustveno učenje – modna muha, skupek tehnik ali alternativni model pomembnega učenja? *Sodobna pedagogika*, 43(1–2), 1–16.
- Marentič Požarnik, B. (2000). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.
- McDougall, J., King, G., de Wit, D. J., Miller, L. T., Hong, S., Offord, D. R., LaPorta, J. in Meyer, K. (2004). Chronic physical health conditions and disability among Canadian school-aged children: a national profile. *Disability and Rehabilitation*, 26(1), 35–45.
- McGaha, C. G. in Farran, D. C. (2001). Interactions in an Inclusive Classroom: The Effects of Visual Status and Setting. *Journal of visual impairment & blindness*, 95(2), 80–94.
- Nikolarazi, M., Kumar, P., Favazza, P., Sideridis, G., Koulousiou, D. in Riall, A. (2005). A cross-cultural examination of typically developing children's attitudes toward individuals with special needs. *International Journal of Disability, Development and Education*, 52(2), 101–119.
- Olson, J. in Grondin, J. (1998). *Practical and Creative Simulations for Training Personnel in Deafblindness*. Pridobljeno 20. 7. 2014 s <http://eric.ed.gov/?id=ED441299>
- Papaioannou, C., Evaggelidou, C. in Block, M. E. (2014). The effect of a disability camp program on attitudes towards the inclusion of children with disabilities in a summer sport and leisure activity camp. *International Journal of Special Education*, 29(1), 121–129.

Reina, R., López, V., Jiménez, M. in Hutzler, Y. (2011). Effects of Awareness Interventions on Children's Attitudes toward Peers with a Visual Impairment. *International Journal of Rehabilitation Research*, 34(3), 243–248.

Siperstein, N. G. in Bak, J. J. (1980). Improving children's attitudes toward blind peers. *Journal of visual impairment & blindness*, 71(7), 258–261.

Swenson, A. M. in Cozart, N. (2010). Six sensational dots: Braille literacy for sighted classmates. *Journal of visual impairment & blindness*, 104(2), 119–123.

Špehar Aškovič, R. (2009). Izkustveno učenje – kaj je že to? (Raziskava). *Didakta*, XVIII/XIX, 20–26.

Tavares, W. (2011). An evaluation of the Kids are Kids disability awareness program: increasing social inclusion among children with physical disabilities. *Journal of Social Work in Disability & Rehabilitation*, 10(1), 25–35.

PREPRIČANJA UČITELJEV O UPORABI INFORMACIJSKO-KOMUNIKACIJSKE TEHNOLOGIJE PRI VKLJUČEVANJU UČENCEV S POSEBNIMI POTREBAMI V VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNI PROCES

Nika Jenko¹, Mojca Lipec Stopar¹ in Tanja Babnik²

¹Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani

²Osnovna šola Ledina, Bolnišnični šolski oddelki

Povzetek

Vloga informacijsko-komunikacijske tehnologije (IKT) pri poučevanju učencev s posebnimi potrebami (PP) je splošno priznana in sprejeta. Številne raziskave poudarjajo njen pomen pri uresničevanju inkluzivne prakse. Uveljavljanje IKT na področju poučevanja je prispevalo k boljši opremljenosti šol z IKT in večji ponudbi izobraževanj za učitelje. Kljub temu pa v pedagoški praksi še vedno premalo izkoriščamo možnosti, ki jih ponuja IKT, zlasti pri delu s učenci s PP. Med ključne dejavnike učinkovitega vključevanja IKT v poučevanje poleg dostopnosti in usposobljenosti sodijo tudi prepričanja učiteljev o njeni uporabi. V prispevku predstavljamo izsledke pilotske študije na področju rabe IKT pri poučevanju učencev s posebnimi potrebami. Del raziskave se nanaša na ugotavljanje povezanosti med oceno učiteljev o njihovi usposobljenosti za rabo IKT pri delu z učenci s PP, njihovimi pogledi na potrebo po usposobljenosti na tem področju ter med dejansko uporabo IKT pri neposrednem delu z učenci s PP. V raziskavi je sodelovalo 36 učiteljev z različnih strokovnih področij. Odgovore smo pridobili z vprašalnikom, oblikovanim posebej za namen raziskave. Na vzorcu pridobljeni podatki kažejo, da usposobljenost učiteljev ni zagotovilo za redno in smotno uporabo IKT pri poučevanju in učenju učencev s PP. To v večji meri zagotavljajo učiteljeva prepričanja na področju rabe IKT. Učitelji, ki visoko ocenjujejo potrebo po usposobljenosti na področju rabe IKT, pri poučevanju učencev s PP pogosteje vključujejo aktivne oblike dela z IKT. Pridobljene ugotovitve predstavljajo smernice za načrtovanje usposabljanj učiteljev. Inkluzivna praksa od učiteljev zahteva premik od ustaljenih načinov poučevanja k novim pristopom, kar pa v večini primerov od njih ne zahteva visokega tehničnega znanja, ampak spremenbo ustaljenih prepričanj in zaupanje v inovativne pristope poučevanja.

Ključne besede: informacijsko-komunikacijska tehnologija, prepričanja učiteljev, učenci s posebnimi potrebami

Teachers' beliefs on the use of information and communication technology in the inclusion of students with special needs in the educational process

Abstract

The role of information and communications technology (ICT) in *special needs* education is widely recognized and accepted. Numerous studies highlight its

importance in the implementation of inclusive practice. Enforcement of ICT in teaching has contributed to improving the schools' ICT equipment and a broader range of training courses for teachers. However, the possibilities offered by ICT are still insufficiently exploited, especially in *special needs* education. Apart from the availability of the technology and the teachers' ICT competence, one of the key factors for effective integration of ICT in teaching is teachers' attitude towards the use of ICT in teaching. The present research illustrates the results of a pilot study on the teachers' use of ICT in *special needs* education. One of the purposes of this study was to identify the relationship between the teachers' evaluation of their own ICT competence, their views on the need for ICT training and the actual use of ICT in teaching children with special needs. The study included 36 teachers of different profiles. We gathered teachers' responses through a questionnaire specifically designed for the purpose of the study. Based on the gathered data we can conclude that the teachers' competence in using ICT does not necessarily provide regular and effective use of ICT in teaching, but is rather a result of their positive views on using ICT. Active use of ICT in teaching students with special needs is more frequently applied by the teachers who highly value the need for ICT training. The obtained results can serve as guidelines for planning further education for teachers. In order to provide the inclusive practice, the transition from the established teaching approaches to improved, more up-to-date methods is required.

Key words: information and communication technology, students with special needs, teachers' views

Uvod

Vključevanje učencev s posebnimi potrebami v programe izobraževanja postavlja učitelje pred številne izzive. Pri načrtovanju poučevanja in prilagajanja učnega dela lahko učinkovito podporo predstavlja uporaba informacijsko-komunikacijske tehnologije (IKT). Njeno optimalno izkoriščanje je povezano s številnimi dejavniki. V prispevku se bomo osredinili predvsem na tiste, ki se nanašajo na učitelje.

Teoretično izhodišče

Vloga IKT pri poučevanju učencev s posebnimi potrebami (PP) je splošno priznana in sprejeta. Vse pomembnejša vloga IKT na področju poučevanja je prispevala k vse boljši opremljenosti šol z IKT in večji ponudbi izobraževanj za učitelje. Ugotovitve raziskave o uporabi digitalnih tehnologij v šolah po Evropi (Survey of Schools: ICT in Education, 2013) kažejo, da se je od leta 2006 število računalnikov podvojilo, prav tako je na večini šol zagotovljen dostop do svetovnega spleta. Narašča usposobljenost učiteljev za uporabo

IKT, vse več se jih odloča za vsaj občasno vključevanje IKT pri svojem delu. Obenem raziskava kaže na velike razlike med evropskimi državami na področju usposobljenosti in redne uporabe IKT pri poučevanju učencev (Survey of Schools: ICT in Education, 2013).

Čeprav številne raziskave poudarjajo pomen IKT pri uresničevanju inkluzivne prakse (Beacham in McIntosh, 2012; Istenič Starčič, 2010) in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami (Beacham in Alty, 2006; Florian, 2004; Khek, Lim in Zhong, 2006), strokovnjaki še vedno opozarjajo na potrebo po ozaveščanju učiteljev o možnostih poučevanja z IKT (Beacham in McIntosh, 2012; Gilakjani, 2012) in spodbujanju vključevanja IKT v poučevalno prakso (Hayes, 2007).

Vlogo IKT v razredu in njen prispevek k uspešnemu poučevanju in vključevanju učencev s PP narekujejo številni dejavniki (Buckenmeyer, 2008). Čeprav je opremljenost šol z moderno tehnologijo predpogoj vključevanja IKT v vzgojno-izobraževalni proces, ne zagotavlja njene redne in učinkovite rabe. V nekaterih državah, v katerih opažajo največjo uporabo računalniške opreme, poročajo o skromni opremljenosti šol (npr. Bolgarija, Slovaška, Ciper in Madžarska) (ICT in school survey: many children not getting what they need, 2013). To kaže na pomemben vpliv drugih dejavnikov, zlasti tistih, ki izhajajo iz učitelja. Učitelji so namreč odgovorni za ustrezno integracijo in implementacijo tehnologije v kurikulum (Rebolj, 2008).

Številni avtorji se v svojih raziskavah osredinjajo na preučevanje vedenja ljudi pri uporabi IKT in dejavnikov, ki vplivajo na sprejemanje oz. zavračanje IKT (Asing-Cashman, Gurung, Limbu in Rutledge, 2014; Belbase, 2015; Cox, Preston in Cox, 1999; Holden in Rada, 2011; Teo, Lee in Chai, 2008; Sternad, 2011). Eden izmed uveljavljenih modelov je model sprejetja tehnologije (Sternad, 2008, ang. Technology Acceptance Model – TAM). Model je leta 1989 oblikoval Fred D. Davis. Z njim je predstavil medsebojni vpliv prepričanj (ang. beliefs), odnosa (ang. attitude) in namer (ang. intentions) pri uporabi IKT (Teo, Lee, Chai in Wong, 2009). Kot dve ključni prepričanji, ki narekujeta odnos in namen uporabe IKT ter s tem sprejetje oz. nesprejetje IKT (Sternad, 2008), je poudaril pričakovano uporabnost in pričakovano preprostost uporabe. Pričakovana uporabnost se nanaša na posameznikovo prepričanje, da uporaba IKT izboljša njegovo učinkovitost (Teo idr., 2009) oz. določa stopnjo, do katere oseba verjame, da bo z uporabo IKT izboljšala opravljanje svojih nalog (Davis, 1989, po Sternad, 2008). Pričakovana preprostost uporabe IKT pa opredeljuje posameznikovo prepričanje o potrebnih količinah truda za njeno obvladovanje in uporabo (Teo idr., 2009). Po Davisovem modelu sprejetja tehnologije (Davis, 1989, po Sternad, 2008) se prepričanja odražajo v dejanski uporabi IKT in pomembno vplivajo na namen uporabe IKT, kar potrjujejo tudi študije o rabi IKT pri pedagoških delavcih (Anderson, Groulx in Maninger, 2011; Asing - Cashman, Gurung, Limbu in Rutledge, 2014; Cox,

Preston in Cox, 1999; Teo idr., 2009).

M. Cox, C. Preston in K. Cox (1999) so ugotovile, da je za redno vključevanje IKT pri poučevanju ključnega pomena učiteljevo dojetje IKT kot uporabne in preproste za uporabo. Visoka usposobljenost oz. obvladovanje določene programske opreme namreč ni zagotovilo, da bo učitelj IKT redno uporabljal v razredu (Anderson, Groulx in Maninger, 2011; Gilakjani, 2012; Hokanson in Hooper, 2004). Obenem različni avtorji (Hu, Clark in Ma, 2003; Teo idr., 2009) opozarjajo na omejitve uporabe Davisovega modela TAM pri učiteljih v primerjavi z drugimi poklicnimi uporabniki IKT (npr. v poslovnih organizacijah itn.) predvsem zaradi razlik v naravi dela.

Prepričanja učiteljev o uporabi IKT za učenje in poučevanje so predmet številnih raziskav (npr. Ertmer, Ottenbreit - Leftwich in York, 2007; Gilakjani, 2012). Nekatere med njimi se posebej osredinjajo na pomen učiteljevih prepričanj o uporabi IKT za uresničevanje inkluzivne prakse (Beacham in McIntosh, 2012). Ugotovitve kažejo, da na rabo IKT pri poučevanju učencev s posebnimi potrebami v veliki meri vplivajo učiteljeva splošna prepričanja o inkluziji (Beacham in McIntosh, 2012) in njegov pogled na vlogo izobraževanja v življenju posameznika (Beacham in McIntosh, 2012; Hayes, 2007).

IKT se v današnjem času ne moremo izogniti; prisotna je na številnih področjih našega življenja in dela. Uporabljamo jo pri opravljanju različnih delovnih nalog, vsakodnevnih aktivnosti, pridobivanju informacij, vzdrževanju stikov itn. Beacham in McIntosh (2012) trdita, da je treba pri načrtovanju ciljev in metod poučevanja z IKT v večji meri upoštevati širšo vlogo IKT za posameznika in družbo. Poudarjata zlasti možnosti uporabe IKT za zagotavljanje kakovosti življenja. Znane so številne raziskave, ki kažejo na učinkovitost IKT pri doseganju ciljev na področju medsebojnega sodelovanja, sprejemanja drugačnosti, kulturnega ozaveščanja (Abbott, Austin, Mulkeen in Metcalfe, 2004; Beacham in McIntosh, 2012), komunikacijskih zmožnosti (pismenost, govorno nastopanje) (Abbott idr., 2004) in samostojnosti (Hayes, 2007).

Hokanson in Hooper (2004) kot enega ključnih dejavnikov učinkovite in redne rabe IKT pri poučevanju navajata konstruktivistično naravnani pouk. Optimalno izkoriščanje možnosti IKT v poučevanju od učiteljev zahteva premik od tradicionalnega poučevanja h konstruktivističnemu (Becker, 1994, 2000), pri čemer je učenec miselno aktiven in sam izgrajuje svoje znanje (Marentič Požarnik in Cenčič, 2003).

D. Hayes (2007) je v pogovoru z učitelji ugotovila, da vključevanje IKT v večini primerov ni bistveno drugačno od načina poučevanja brez IKT. IKT je pogosto uporabljena kot podpora pri doseganju vsebinskih ciljev iz kurikula, pri čemer vključevanje IKT ne vpliva bistveno na spremembo poučevalnega pristopa (Hayes, 2007). Pogosto IKT predstavlja podporo že obstoječemu načinu poučevanja (Hokanson in Hooper, 2004; Zhao, Pugh, Sheldon in Byers, 2002). Becker (1994) je pri proučevanju učinkovitih načinov uporabe

IKT v razredu kot enega ključnih dejavnikov poudaril učiteljev poučevalni pristop. Učitelji, ki pri svojem delu vključujejo raznolike metode, spodbujajo aktivno udeležbo učencev pri pridobivanju znanja in veščin, bodo v večji meri izkoristili potencial IKT v primerjavi s tistimi, ki tovrstne pristope vključujejo v manjši meri (Becker, 1994).

Hughes, Wickersham, Ryan - Jones in Smith (2002) so ugotovili, da se učitelji redkeje odločajo za uporabo IKT z namenom spodbujanja medsebojnega sodelovanja učencev (v šoli in zunaj nje), občutka pripadnosti skupini itn. D. Hayes (2007) navaja drugačne ugotovitve pri učiteljih, ki poučujejo učence s posebnimi potrebami. Ti pogosteje vključujejo IKT z namenom prilagajanja učnega procesa in zagotavljanja priložnosti za učenje posameznemu učencu, pri čemer v primerjavi z drugimi učitelji več pozornosti namenjajo spodbujanju samostojnosti, komunikacije in sodelovanja (Hayes, 2007).

Uresničevanje inkluzivne prakse postavlja učitelje pred številne strokovne izzive. Kako se bodo nanje odzvali, je v veliki meri odvisno od njihovega znanja in prepričanj. Enako velja, ko govorimo o vključevanju IKT v vzgojno-izobraževalno delo. To je treba poznati in upoštevati tudi pri načrtovanju izobraževanj in usposabljanj pedagoških delavcev.

Problem raziskave

Raziskave (npr. Anderson, Groulx in Maninger, 2011; Gilakjani, 2012; Hokanson in Hooper, 2004) kažejo, da dobra opremljenost šol z IKT in visoka usposobljenost učiteljev za delo z računalnikom nista zagotovili, da bodo učitelji IKT redno in učinkovito uporabljali v razredu. K temu namreč v veliki meri prispevajo učiteljeva prepričanja o IKT, zlasti o njeni uporabnosti in zahtevnosti uporabe. IKT ima pomembno vlogo pri uresničevanju inkluzivne prakse in vključevanju različnih skupin učencev s posebnimi potrebami. Zato sta za uspešno usposabljanje učiteljev pomembna poznavanje njihovih prepričanj o rabi IKT na tem področju in njihov vpliv na dejansko rabo IKT pri delu z učenci s PP.

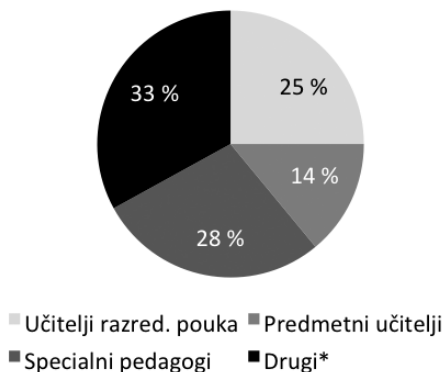
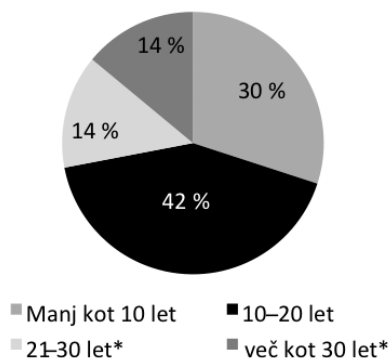
Namen in cilji raziskave

Z raziskavo želimo dobiti vpogled v prepričanja učiteljev o usposobljenosti in potrebi po usposobljenosti na področju rabe IKT pri poučevanju učencev s PP. To bomo primerjali z odgovori učiteljev o pogostosti vključevanja nekaterih – z IKT podprtih – dejavnosti v neposredno delo z učenci s PP v različnih etapah učnega procesa. Dobljeni rezultati nam bodo služili kot smernice za načrtovanje nadaljnjih usposabljanj učiteljev na področju uporabe IKT v procesu poučevanja učencev s PP.

Metode dela

Vzorec

V raziskavi je sodelovalo 36 pedagoških delavcev različnih profilov in z različno delovno dobo (grafa 1 in 2), ki so se udeležili seminarja za uspešno vključevanje učencev s PP v programe izobraževanja (s poudarkom na programih izobraževanja za gibalno ovirane, dolgotrajno bolne učence in učence s primanjkljaji na posameznih področjih učenja).



Graf 1. Struktura vzorca glede na delovno dobo – odstotek (frekvenca)

* Pri obdelavi podatkov sta kategoriji združeni v kategorijo »nad 21 let«

Graf 2. Struktura vzorca glede na izobrazbo – odstotek (frekvenca)

* Drugi (pedagogi, inkluzivni pedagogi idr.)

Postopek zbiranja in obdelave podatkov

Odgovore pedagoških delavcev smo pridobili s posebej oblikovanim vprašalnikom. Anketni vprašalniki so bili učiteljem vročeni osebno med trajanjem izobraževanja. Informacije o usposobljenosti delavcev na posameznih področjih dela z učenci s PP smo pridobili na podlagi (samo)ocene strokovnih delavcev o lastni usposobljenosti. Poleg splošnih področij dela z učenci s PP (rokovanje, spremljanje zdravstvenega stanja, sodelovanje z drugimi strokovnjaki ...) smo vključili tudi načrtovanje prilagoditev vzgojno-izobraževalnega procesa na različnih področjih kurikulumu. Pri tem smo posebej poudarili področje uporabe IKT pri delu z učenci s PP. Poleg (potrebe po) usposobljenosti smo ugotavljali tudi pogostost vključevanja konkretno opredeljenih dejavnosti pri poučevanju učencev s PP (npr. učenec aktivno dela z interaktivno tablo itn.) in učne etape, v katerih je IKT najpogostejše uporabljena. Strokovni delavci so svojo oceno usposobljenosti podali na 4-stopenjski lestvici (od 1 – ne obvladam do 4 – zelo dobro obvladam). Podobno kot oceno usposobljenosti so strokovni delavci podali tudi oceno potrebe po usposobljenosti na istih področjih (od 1 – ne potrebujem do 4

– nujno potrebujem), kar odraža njihova prepričanja o pomembnosti poznavanja, obvladovanja in uporabe opredeljenih znanj, veščin za učinkovito delo z učenci s PP. Zanesljivost obeh lestvic je visoka (Cronbach α (alfa) večji od 0,90). Informacije o pogostosti vključevanja z IKT podprtih dejavnosti pri delu z učenci s PP in njihovi uporabi v posameznih etapah učnega procesa so strokovni delavci podali na 3-stopenjski lestvici (1 –redko/nikoli, 2 – pogosto/nekajkrat na teden, 3 – vsak dan). Zaradi heterogenosti vzorca glede na izobrazbo vprašanih (graf 1) smo pri posameznih postavkah preverjali pomembnost razlik med odgovori posameznih skupin vprašanih (Anova). Kjer ni bilo statistično pomembnih razlik, smo vzorec obravnavali kot eno skupino («pedagoški delavci»). V nasprotnem primeru so rezultati obrazloženi z vidika posameznih podskupin, podana pa je tudi primerjava med njimi.

Primerjavo ocen usposobljenosti pedagoških delavcev z oceno pogostosti vključevanja z IKT podprtih dejavnosti v neposredno delo z učenci smo predstavili v kontingenčnih tabelah.

Zaradi manjših frekvenc v kontingenčnih tabelah smo za ugotavljanje povezanosti med spremenljivkama uporabili Fisherjev natančni test.

Rezultati in razprava

Usposobljenost in potreba po usposobljenosti pedagoških delavcev na področju rabe računalniške opreme pri delu z učenci s PP

Pridobljeni podatki kažejo, da pedagoški delavci v povprečju nizko ocenjujejo svojo usposobljenost na področju rabe računalniške opreme pri delu z učenci s PP (preglednica 1, $M = 2,25$). Ob primerjavi s povprečno oceno potrebe po poznavanju rabe IKT pri delu z učenci s PP lahko opazimo rahel razkorak, in sicer je povprečna ocena potrebe po usposobljenosti nekoliko višja (preglednica 1, $M = 2,56$) od ocene usposobljenosti na omenjenem področju. Obenem lahko pri oceni potrebe po usposobljenosti za rabo IKT pri delu z učenci s PP opazimo razlike med posameznimi skupinami pedagoških delavcev. Najnižja ocena potrebe po usposobljenosti (preglednica 1, $M = 1,4$) med predmetnimi učitelji kaže, da je treba pri usposabljanju in ozaveščanju o možnostih prilagajanja učnega procesa z IKT posebno pozornost nameniti tej skupini učiteljev in posebnostim poučevanja posameznih učnih vsebin.

Preglednica 1. Ocena usposobljenosti in potrebe po usposobljenosti za rabo računalniške opreme glede na izobrazbo

Izobrazba	Aritmetična sredina	
	Ocena usposobljenosti	Ocena potrebe po usposobljenosti
Učitelji razr. pouka	2,22	2,56
Predmetni učitelji	2,60	1,40
Specialni pedagogi	2,60	2,80
Drugi	1,83	2,83
Skupaj	2,25	2,56

Pogostost vključevanja z IKT podprtih dejavnosti pri delu z učenci s PP in vključevanje IKT v posamezne etape učnega procesa

Ocene pogostosti vključevanja različnih z IKT podprtih dejavnosti pri delu z učenci s PP kažejo, da številne dejavnosti niso vključene v vsakodnevno neposredno delo z učenci s PP. Čeprav posamezne dejavnosti predstavljajo učinkovito prilagoditev zlasti za posamezne skupine učencev s PP (npr. poučevanje na daljavo za dolgotrajno bolne učence, oblikovanje zapiskov na računalnik za gibalno ovirane), številne med njimi omogočajo lažje uresničevanje potreb tudi drugim učencem (prilagajanje oblikovnih lastnosti gradiv, večja samostojnost učenca pri organizaciji učnega dela itn.).

Preglednica 2. Ocena pogostosti vključevanja posameznih dejavnosti pri delu z učenci s PP glede na izobrazbo

	Izobrazba (aritmetična sredina)			
	Učitelji raz. pouka	Predmetni učitelji	Specialni pedagogi	Drugi
Učenec aktivno dela z i-tablo	1,67	1,20	1,44	1,08
Učenec rešuje naloge na računalniku	1,44	1,80	1,56	1,58
Učenec oblikuje zapiske na računalnik	1,22	1,00	1,33	1,25
Učenec bere besedilo z rač. zaslona	1,44	1,40	1,33	1,17
Učenec gleda slike, fotografije na računal.	2,00	1,60	2,38	1,58
Učenec posluša besedilo na računalniku	1,33	1,20	1,00	1,17
Učenec rešuje domače naloge na računalniku	1,22	1,00	1,33	1,33
Učenec vnese domače naloge v el. opomnik	1,22	1,00	1,00	1,17
Učitelj poučuje učenca na daljavo (splet. konf.)	1,00	1,00	1,00	1,08
Učitelj shrani učno gradivo učencu na računalnik	1,22	1,00	1,00	1,27
Učitelj naloži učencu gradivo v spletno učilnico	1,00	1,00	1,11	1,27

Vprašani pedagoški delavci pri neposrednem delu z učenci najpogosteje vključujejo naslednje dejavnosti (preglednica 2): učenec si ogleduje slike, fotografije na računalniškem zaslonu, učenec rešuje naloge na računalniku (učni listi, e-gradiva), aktivno delo učenca z interaktivno tablo. Redko (ocena 1) v delo z učencem vključujejo oblikovanje zapiskov na računalnik, shranjevanje učnega gradiva, domačih nalog na učenčev računalnik ali v spletno učilnico ter poučevanje učenca na daljavo (prek videokonference, klepetalnice). Odgovori učiteljev kažejo na skromno izkoriščanje danes uveljavljenih elektronskih storitev in pripomočkov (npr. učenec/učitelj zapiše domačo nalogo v elektronski opomnik na računalniku, telefonu), ki lahko na preprost način pripomorejo k boljši organizaciji in samostojnosti učenca s posebnimi potrebami.

Podobno kot pogostost vključevanja posameznih z IKT podprtih dejavnosti so pedagoški delavci ocenjevali pogostost vključevanja IKT v posamezne etape učnega procesa. Njihovi odgovori kažejo, da IKT najpogosteje uporabljajo kot popestritev pri utrjevanju, ponavljanju in pri pridobivanju učne snovi, medtem ko se je redko poslužujejo pri preverjanju in ocenjevanju znanja. Spodbujanje aktivne uporabe IKT v vseh etapah učnega procesa je pomembno zlasti za učence s PP, saj je upoštevanje učinkovitih pristopov poučevanja in izražanja znanja pomembno za učenčev učni uspeh in njegovo samopodobo.

Stališča pedagoških delavcev do usposobljenosti za rabo IKT in pogostost njenega vključevanja pri delu z učenci s PP

Dobljene rezultate o usposobljenosti učiteljev za rabo IKT smo primerjali z rezultati o pogostosti vključevanja IKT v neposredno delo z učenci. Rezultati potrjujejo ugotovitve različnih avtorjev (Gilakjani, 2012; Hokanson in Hooper, 2004; ICT in school survey: many children not getting what they need, 2013), da visoka usposobljenost ne pomeni nujno tudi rednega vključevanja posameznih dejavnosti v pouk z učencem.

Preglednica 3. Primerjava odgovorov učiteljev o oceni usposobljenosti za rabo IKT in pogostostjo vključevanja učenčevega aktivnega dela z i-tablo f (f %)

		Učenec aktivno dela z i-tablo			Skupaj
		1 Redko/ Nikoli	2 Pogosto/Nekajkrat na teden	3 Vsak dan	
Ocena usposobljenosti za rabo računalniške opreme	1 – ne obvladam	5 (14,3 %)	0	0	5 (14,3 %)
	2 – nekoliko obvladam	16 (45,7 %)	2 (5,7 %)	1 (2,9 %)	19 (54,3 %)
	3 ali 4 – dobro ali zelo dobro obvladam	5 (14,3 %)	4 (11,4 %)	2 (5,7 %)	11 (31,4 %)
Skupaj		26 (74,3 %)	6 (17,1 %)	3 (8,6 %)	35 (100 %)

Preglednica 4. Primerjava odgovorov učiteljev o oceni usposobljenosti za rabo IKT in pogostostjo vključevanja učenčevega aktivnega dela z i-tablo – preverjanje statistične povezanosti

Mera	Preverjanje statistične povezanosti	
	Vrednost stat. povezanosti	Sig.
Fisherjev test	10,784	,036
N	35	35

Povezanost med oceno usposobljenosti in pogostostjo uporabe pri delu z učenci s PP smo potrdili le pri učenčevem aktivnem delu z interaktivno tablo (preglednici 3 in 4, sig. < 0,05). Iz preglednice 3 je razvidno, da med pedagoškimi delavci z najnižjo oceno usposobljenosti ni nikogar, ki bi vsak dan ali nekajkrat na teden uporabljal interaktivno tablo. Načrtovanje in aktivno vključevanje učencev v delo z interaktivno tablo v primerjavi z drugimi ponujenimi aktivnostmi (preglednica 2) od učiteljev zahteva največ znanja in veščin rokovanja z dodatno IKT-opremo, kar je lahko eden izmed razlogov za omenjeni rezultat. Zanimivi so odgovori pedagoških delavcev pri drugih, manj zahtevnih dejavnostih (npr. oblikovanje zapiskov na računalnik, zapisovanje naloge v elektronski opomnik itn.). Velik delež pedagoških delavcev, ki sicer visoko ocenjuje svojo usposobljenost na področju rabe računalniške opreme (z oceno 3 ali 4), omenjenih dejavnosti nikoli ne vključuje ali jih le redko (ocena 1) vključuje v neposredno delo z učenci s PP. Naša opažanja

lahko deloma pojasnimo z ugotovitvami, ki so jih o rabi IKT med pedagoškimi delavci izpostavili različni avtorji že leta 1989 (Davis, Bagozzi in Warshaw, 1989; Ajzen in Davis, 1989, po Cox, Preston in Cox, 1999), tj. v začetnem obdobju uvajanja IKT v pouk. Glede na njihove ugotovitve je uporaba računalnika pri pedagoških delavcih povezana z učiteljevim dojemanjem preprostosti uporabe IKT in uporabnosti IKT pri njegovem delu (prav tam). Eno izmed možnosti za povečanje vključevanja zgoraj omenjenih dejavnosti v pouk z učenci s PP predstavlja ozaveščanje učiteljev o uporabnosti preprostih, z IKT podprtih rešitev za uresničevanje potreb in potencialov učencev s PP.

Preglednica 5. Delež pedagoških delavcev (%), ki visoko ocenjujejo usposobljenost za rabo računalniške opreme (ocena 3 ali 4 – dobro ali zelo dobro obvladam) in nikoli/redko vključujejo posamezne z IKT podprte dejavnosti pri delu z učenci s PP

Z IKT podprta dejavnost	Delež pedagoških delavcev
	<i>Visoka ocena usposobljenosti za rabo računalniške opreme (3 ali 4 – dobro ali zelo dobro obvladam) Nizka ocena pogostosti vključevanja posamezne dejavnosti (1 – redko/nikoli)</i>
Učenec aktivno dela z i-tablo	45,5
Učenec rešuje naloge na računalniku	18,2
Učenec oblikuje zapiske na računalnik	72,7
Učenec bere besedilo z rač. zaslona	63,6
Učenec gleda slike, fotografije na računalniku	18,2
Učenec posluša besedilo na rač.	72,7
Učenec rešuje domače naloge na računalniku	72,7
Učenec vnese domače naloge v el. opomnik	90,9
Učitelj poučuje učenca na daljavo (spletna konferenca)	100
Učitelj shrani učno gradivo učencu na računalnik	81,8
Učitelj naloži učencu gradivo v spletno učilnico	100

Iz preglednice 5 je razvidno, da je med učitelji, ki visoko ocenjujejo svojo usposobljenost na področju rabe računalniške opreme, pri večini dejavnosti več kot 60-odstotkov tistih, ki IKT nikoli ne vključujejo ali redko vključujejo v neposredno delo z učencem s posebnimi potrebami. Izjemi sta le dve dejavnosti. Gledanje slik, fotografij na računalniku pedagoški delavci vključujejo predvsem z namenom izboljšanja posredovanja informacij z metodo

demonstracije. S pomočjo računalnika in spleta namreč lažje poiščejo kakovostna gradiva in učno snov nazorneje prikažejo učencem. Tudi reševanje učnih listov in delo z e-gradivi se je danes ob široki ponudbi elektronskih učnih listov in spletnih nalog v šoli močno razširilo. Obe dejavnosti lahko uvrstimo med preproste načine vključevanja IKT v poučevanje in ju lahko pedagoški delavci vključijo v svojo poučevalno prakso ne glede na prevladujoči poučevalni pristop. Odgovori učiteljev podpirajo trditev Gilakjanija (2012), da so pri pouku v večji meri zastopani preprosti načini uporabe IKT. Po Zhao, Pugh, Sheldon in Byers (2002) pri vključevanju IKT v pouk iščejo predvsem tiste možnosti, ki podpirajo že obstoječi poučevalni pristop. Becker (1994), Berg, Benz, Lasley in Raisch (1998) preproste načine uporabe IKT povezujejo s tradicionalnim načinom poučevanja, medtem ko so zahtevnejši načini uporabe IKT pogostejše zastopani pri konstruktivistično naravnem pouku.

Ob primerjavi odgovorov pedagoških delavcev z ugotovitvami omenjenih avtorjev lahko poudarimo, da je treba vzporedno s pridobivanjem veščin za uporabo IKT-pripomočkov in programov pedagoškemu delavcu prikazati tudi načine, kako z IKT načrtovati pouk, pri katerem bo učenec pri pridobivanju znanja aktivnejši.

Stališča pedagoških delavcev do potrebe po usposobljenosti za rabo IKT in pogostost njenega vključevanja pri delu z učenci s PP

Ugotovitvam tujih avtorjev (Anderson, Groulx in Maninger, 2011; Asing - Cashman, Gurung, Limbu in Rutledge, 2014; Cox, Preston in Cox, 1999; Teo idr., 2009), da so prepričanja učiteljev o IKT eden najpomembnejših dejavnikov njene redne in učinkovite rabe pri poučevanju, lahko pritrdimo tudi po pregledu rezultatov naše študije.

Preglednica 6. Primerjava odgovorov učiteljev o oceni potrebe po usposobljenosti za rabo IKT in pogostostjo vključevanja z IKT podprte dejavnosti »učenčevo oblikovanje zapiskov na računalnik« – preverjanje statistične povezanosti

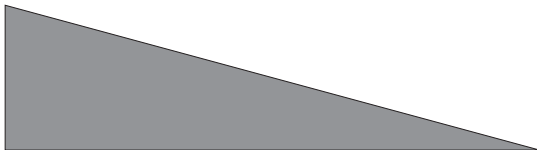
Mera	Preverjanje statistične povezanosti	
	Vrednost stat. povezanosti	Sig.
Fisherjev test	10,133	,043
N	35	35

Preglednica 7. Primerjava odgovorov učiteljev o oceni potrebe po usposobljenosti za rabo IKT in pogostostjo vključevanja z IKT podprte dejavnosti »vpisovanje domačih nalog v elektronski opomnik« – preverjanje statistične povezanosti

Mera	Preverjanje statistične povezanosti	
	Vrednost stat. povezanosti	Sig.
Fisherjev test	5,338	0,035
N	35	35

Povezanost prepričanj pedagoških delavcev o potrebi po usposobljenosti za rabo računalnika in pogostostjo uporabe IKT pri poučevanju učencev s PP smo potrdili pri dveh z IKT podprtih dejavnostih (oblikovanje zapiskov na računalnik in vpisovanje domačih nalog v elektronski opomnik) (preglednici 6 in 7, sig. < 0,05).

Preglednica 8. Prikaz razporeditve odgovorov (frekvence nad 0)

Potreba po usposobljenosti – raba računalnika	Pogostost vključevanja posamezne (z IKT podprte) dejavnosti pri delu z učenci s PP		
	1 redko, nikoli	2 pogosto, nekajkrat na teden	3 vsak dan
1 – ne potrebujem			
2 – nekoliko potrebujem			
3 – zelo potrebujem			
4 – nujno potrebujem			

Tudi pri večini drugih z IKT podprtih dejavnostih naletimo na razpored odgovorov, prikazanem v preglednici 8. V prekritih poljih so vrednosti frekvenc nad 0, na neoznačenem delu pa so vrednosti 0.

Na vzorcu pridobljeni rezultati kažejo, da med pedagoškimi delavci, ki nizko ocenjujejo potrebo po usposobljenosti za rabo IKT (ocena 1 ali 2), običajno ni nikogar, ki bi vsak dan (ocena 3) vključeval IKT pri poučevanju učencev s PP. To velja za naslednje postavke: učenec si zapisuje učno vsebino (razlago itn.) na računalnik, učenec bere knjigo, besedilo na računalniškem zaslonu, učenec rešuje domačo nalogo s pomočjo računalnika, učenec/učitelj zapiše domačo nalogo v elektronski opomnik (na računalniku, telefonu), učitelj učencu shrani učno gradivo, domačo nalogo (učne liste ...) na učenčev računalnik. Med tistimi, ki visoko ocenjujejo potrebo po usposobljenosti

za rabo IKT (ocena 4), je manj tistih, ki nikoli ali redko uporabljajo IKT pri poučevanju IKT (frekvenca = 0 ali 1). Ti v večini nekajkrat na teden ali celo vsak dan vključujejo IKT pri poučevanju učencev s PP. To velja za naslednje postavke: učenec si ogleduje slike, fotografije na računalniškem zaslonu, učenec rešuje naloge na računalniku (učne liste, delo z e-gradivi), uporaba IKT za ponavljanje in utrjevanje ter preverjanje in ocenjevanje učenčevega znanja.

Izmed dveh ključnih prepričanj, ki po Davisovem modelu sprejetja tehnologije (Davis, Bagozzi in Warshaw, 1989; Sternad, 2008) narekujeta odnos in namen uporabe IKT, lahko na podlagi rezultatov naše študije izpostavimo zlasti prepričanje učiteljev o pričakovani uporabnosti IKT pri delu z učenci s PP. Pomen prepričanj učiteljev o potrebi po poznavanju IKT je izražen predvsem pri uporabi preprostih, z IKT podprtih dejavnosti (npr. oblikovanje zapiskov na računalnik). Pri omenjenih dejavnostih je redno vključevanje IKT v delo z učencem povezano zlasti s tem, v kolikšni meri pedagoški delavci verjamejo, da lahko z njimi izboljšajo proces učenja in poučevanja učencev s PP in ne toliko od njihove usposobljenosti za uporabo IKT. Razlogov za skromno izkoriščanje osnovnih možnosti, ki jih ponuja IKT pri vzgojno-izobraževalnem delu z učenci s PP, je več. Bolj kot na težave z zagotavljanjem materialnih pogojev za vključevanje IKT (opremljenost učilnic z računalnikom itn.) lahko na podlagi rezultatov te študije opozorimo na potrebo po zagotavljanju drugih, osnovnih nematerialnih pogojev za optimalno izkoriščanje IKT pri uresničevanju inkluzivne prakse. Temeljnega pomena sta učiteljevo poznavanje in razumevanje vpliva učenčeve bolezni, motnje, okvare na njegovo funkcioniranje, saj je to osnova za razumevanje vloge IKT v procesu učenja in poučevanja posameznika. Številne z IKT podprte dejavnosti, ki v vsakodnevnem življenju predstavljajo dobrodošlo poenostavitev procesov (npr. oblikovanje besedil na računalniku, uporaba opomnikov ...), za učence s PP pomenijo nujno prilagoditev. Prizadevanje za čim večjo stopnjo samostojnosti posameznika pri opravljanju vsakodневnih aktivnosti sodi med temeljne naloge (zlasti osnovnošolskega) izobraževanja vseh učencev, tudi učencev s PP. To je treba upoštevati pri načrtovanju rabe IKT v okviru poučevanja in vključevanja učencev s PP, kar poudarjajo tudi nekateri tuji avtorji (Beacham in McIntosh, 2012; Hayes, 2007 idr.). Obenem bi na tak način spodbudili vključevanje drugačnih in trenutno manj uveljavljenih prilagoditev za učence s PP (npr. opismenjevanje z računalnikom za gibalno ovirane učence, učence z izrazitimi težavami na področju fine motorike in koordinacije).

Zaključek

IKT je na področje vzgoje in izobraževanja prinesla številne možnosti za obogatitev učnega procesa. Njen prispevek sega na področja priprave,

izvedbe in evalvacije učnega dela z učenci. Nazornejši prikazi učnih vsebin, visoka motiviranost učencev za uporabo IKT, ponudba elektronskih učnih gradiv, dostopnost informacij in številne priložnosti za njihovo izmenjavo so samo nekateri izmed dejavnikov, ki so pomembno vplivali na kakovost učno-vzgojnega dela. Kljub temu številni avtorji opozarjajo, da možnosti, ki jih ponuja IKT, niso v celoti izkoriščene. To velja tudi na področju rabe IKT pri vključevanju in poučevanju učencev s posebnimi potrebami, kar potrjujejo tudi rezultati te študije.

Usposabljanje za uporabo IKT in spodbujanje učinkovitih pristopov njegovega vključevanja v učno delo z učenci bo v prihodnje ostala ena izmed osrednjih nalog izobraževanj za pedagoške delavce. Pridobljeni rezultati so prispevali k natančnejši opredelitvi nekaterih ključnih smernic za načrtovanje omenjenih usposabljanj, zlasti na področju vključevanja učencev s posebnimi potrebami v programe izobraževanja. Osredinili smo se na potrebo po vključevanju konkretnih, z IKT podprtih dejavnosti pri delu z učenci s posebnimi potrebami in na splošne smernice za optimalno izkoriščanje IKT pri pedagoškem delu. Med njimi lahko poudarimo zlasti spodbujanje aktivne uporabe IKT v vseh etapah učnega procesa, skrb za ohranjanje učinkovitih pristopov pri delu z učenci s PP po koncu razredne stopnje in potrebo po uveljavljanju načinov načrtovanja pouka z IKT, pri katerem bo učenec v večji meri sam gradil svoje znanje.

Razlogov za skromno izkoriščanje osnovnih možnosti, ki jih ponuja IKT pri vzgojno-izobraževalnem delu z učenci s PP, je več. V raziskavi smo izpostavili le nekatere. Potrdili smo ugotovitve tujih avtorjev (npr. Gilakjani, 2012; Hokanson in Hooper, 2004), da visoka usposobljenost ne pomeni nujno rednega vključevanja posameznih dejavnosti v pouk z učencem. To v večji meri zagotavljajo učiteljeva prepričanja na področju rabe IKT. Učitelji, ki visoko ocenjujejo potrebo po usposobljenosti na področju rabe IKT, pri poučevanju in učenju učencev s PP pogosteje vključujejo aktivne oblike dela z IKT.

Pridobljene ugotovitve predstavljajo pomembno smernico za načrtovanje izobraževanj in usposabljanj učiteljev. Poučevanje učencev s PP oz. inkluzivna praksa zahteva od učiteljev premik od ustaljenih načinov poučevanja k novim pristopom, kar pa večinoma od učiteljev ne zahteva visokega tehničnega znanja in obvladovanja zahtevnih orodij, ampak spremembo ustaljenih prepričanj, zaupanje v inovativne pristope poučevanja in pripravljenost za delo.

Na podlagi ugotovitev lahko sklenemo, da bomo pri načrtovanju prihodnjih usposabljanj morali pozornost usmeriti tudi na področje oblikovanja prepričanj do potreb po usposobljenosti za rabo IKT pri delu z učenci s PP ter ozaveščanju o smiselnosti in smotrnosti njene rabe pri uresničevanju potreb učencev (npr. pri opismenjevanju z računalnikom). Ob upoštevanju smernic, ki izhajajo iz modela sprejemanja tehnologije (Davis, Bagozzi in Warshaw,

1989, po Cox, Preston in Cox, 1999), moramo biti pri tem pozorni na preprostost in dostopnost rešitev. Obenem je treba upoštevati tudi širše dejavnike, ki vplivajo na vključevanje IKT pri delu z učenci s PP, kamor sodijo učiteljevo poznavanje in razumevanje vpliva učenčeve bolezni, motnje, okvare na učenčevo funkcioniranje in zavedanje vloge izobraževanja pri razvijanju samostojnosti posameznika.

V raziskavi smo se osredinili predvsem na vsebinske smernice za načrtovanje izobraževanj pedagoških delavcev, pri čemer nismo opredelili metodično-didaktičnih priporočil za organizacijo omenjenih usposabljanj. Prav tako je treba v prihodnje večji poudarek nameniti iskanju in oblikovanju orodij, ki omogočajo samostojno učenje otrok z IKT, ter spodbujanju sodelovanja med pedagoškimi delavci in strokovnjaki za izdelavo elektronskih učnih gradiv.

Literatura in viri

Abbott, L., Austin, R., Mulkeen, A. in Metcalfe, N. (2004). The global classroom: advancing cultural awareness in special schools through collaborative work using ICT. *European Journal of Special Needs Education*, 19(2), 225–240.

Anderson, S. E., Groulx, J. G. in Maninger, R. M. (2011). Relationships among preservice teachers' technology-related abilities, beliefs and intentions to use technology in their future classrooms. *Journal of Educational Computing Research*, 45(3), 321–338.

Asing - Cashman, J. G., Gurung, B., Limbu, Y. B. in Rutledge, D. (2014). Free and open source tools (FOSTs): An empirical investigation of pre-service teachers' competencies, attitudes, and pedagogical intentions. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 26(1), 66–77. Pridobljeno 4. 5. 2015 s <http://www.isetl.org/ijtlhe/>

Beacham, N. in Alty, J. L. (2006). An investigation into the effects that digital media can have on the learning outcomes of individuals who have dyslexia. *Computers & Education*, 47, 74–93. Pridobljeno 21. 8. 2013 z www.sciencedirect.com

Beacham, N. in McIntosh, K. J. (2012). Student teacher attitudes and beliefs towards using ICT as part of inclusive practice: A 2008–2009 pilot survey. *TEAN Journal*, 4(2) February [Online]. Pridobljeno 22. 8. 2014 s <http://194.81.189.19/ojs/index.php/TEAN/index>

Becker, H. J. (1994). How exemplary computer-using teachers differ from other teachers: implications for realizing the potential of computers in schools. *Journal of Research on Computing in Education*, 26(3), 291–321.

Becker, H. J. (2000). The »exemplary teacher« paper – how it arose and how it changed its author's research program. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education [Online serial]*, 1(2). Pridobljeno 26. 8. 2014 s <http://www.citejournal.org/vol1/iss2/seminal/article2.htm>

Belbase, S. (2015). A preservice mathematics teacher's beliefs about teaching mathematics with technology. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*, 1(1), 31–44.

Berg, S., Benz, C. R., Lasley, T. J. in Raisch, C. D. (1998). Exemplary technology use in elementary classrooms. *Journal of Research on Computing in Education*, 31, 111–22.

Buckenmeyer, J. (2008). Revisiting Teacher Adoption of Technology: Research Implications

And Recommendations For Successful Full Technology Integration. *College Teaching Methods & Styles Journal*, 4(6). Pridobljeno 8. 3. 2015 s <http://cluteinstitute.com/ojs/index.php/CTMS/article/view/5554>

Cox, M., Preston, C. in Cox, K. (1999). What factors Support or Prevent Teachers from Using ICT in their Classroom?. *British Education Association Annual Conference*, University of Sussex at Brighton, september 2–5.

Ertmer, P. A., Ottenbreit - Leftwich, A. in York, C. S. (2007). Exemplary Technology-using Teachers: Perceptions of Factors Influencing Success. *Journal of Computing in Teacher Education*, 23(2), 55–61.

Florian, L. (2004). Uses of technology that support pupils with special educational needs. V L. Florian in J. Hegarty (ur.), *ICT and special educational needs: A tool for inclusion* (str. 7–20). Buckingham: Open University Press.

Gilakjani, A. P. (2012). The Relationship between Teacher Pedagogical Beliefs and Use of Computer Technology in the Classroom. *International Journal of Information and Education Technology*, 2(1), 11–18.

Hayes, D. (2007). ICT and learning: Lessons from Australian classrooms. *Computers and Education*, 49(2), 385–395.

Hokanson, B. in Hooper, S. (2004). *Integrating Technology in Classrooms: We have met the enemy and he is us*. Washington: Association for Educational Communications and Technology. Pridobljeno 8. 3. 2015 s <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED485143.pdf>

Holden, H. in Rada, R. (2011). Understanding the influence of perceived usability and technology self-efficacy on teachers' technology acceptance. *Journal of Research on Technology in Education*, 43(4), 343–367.

Hu, P. J.-H., Clark, T. H. K. in Ma, W. W. (2003). Examining technology acceptance by school teachers: A longitudinal study. *Information & Management*, 41(2003), 227–241.

Hughes, C. S., Wickersham, L., Ryan - Jones, D. L. in Smith, S. A. (2002). Overcoming Social and Psychological Barriers to Effective On-line Collaboration. *Educational Technology & Society*, 5(1), 86–92.

ICT in school survey: many children not getting what they need; teachers need more training and support (2013). European Commission. Pridobljeno 8. 3. 2015 s http://europa.eu/rapid/press-release_IP-13-341_en.htm

Istenič Starčič, A. (2010) Educational technology for the inclusive classroom. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 9(3), 26–37.

Khek, C., Lim, J. in Zhong, Y. (2006). Facilitating Students with Special Needs in Mainstream Schools: An Exploratory Study of Assistive Learning Technologies. *International Journal of Web – Based Learning and Teaching Technologies*, 1(3), 56–74.

Marentič Požarnik, B. in Cenčič, M. (2003). Konstruktivizem v izobraževanju. *Pedagoška obzorja*, 18(2), 34–39.

Rebolj, V. (2008). E-izobraževanje : skozi očala pedagogike in didaktike. Radovljica: Didakta.

Sternad, S. (2008). Model sprejemanja celovitih informacijskih rešitev (erpam) po njihovi uvedbi s strani uporabnikov. *Naše gospodarstvo: revija za aktualna gospodarska vprašanja*, 54(5/6), 83–89.

Sternad, S. (2011). *Analiza vplivov uporabe celovitih informacijskih rešitev na obnašanje uporabnikov*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Ekonomska fakulteta.

Survey of Schools: ICT in Education. Benchmarking access, use and attitudes to technology in Europe's schools. Executive Summary (2013). European Schoolnet & University of Liege

Psychology and Education. Pridobljeno 8. 3. 2015 s http://www.eun.org/c/document_library/get_file?uuid=9be81a75-c868-4558-a777-862ecc8162a4&groupId=43887

Teo, T., Lee C. B. in Chai, C. S. (2008). Understanding pre-service teachers' computer attitudes: applying and extending the technology acceptance model. *Journal of Computer Assisted Learning*, 24(2), 128–143.

Teo, T., Lee, C. B., Chai, C. S. in Wong, S. L. (2009). Assessing the intention to use technology among pre-service teachers in Singapore and Malaysia: A multigroup invariance analysis of the Technology Acceptance Model (TAM). *Computer & Education*, 53(2009), 1000–1009. Pridobljeno 26. 8. 2014 s www.elsevier.com/locate/compedu

Zhao, Y., Pugh, K., Sheldon, S. in Byers, J. L. (2002). Conditions for Classroom Technology Innovations. *Teachers College Record*, 104(3), 482–515.

SPODBUJANJE MATEMATIČNIH DOSEŽKOV PRI UČENCIH S PRIMANJKLJAJI NA PODROČJU UČENJA MATEMATIKE

Marija Kavkler¹, Marko Kalan² in Tatjana Hodnik Čadež¹

¹Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani

²Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše v Ljubljani

Povzetek

Učenci s primanjkljaji na področju učenja matematike dosegajo nizke izobraževalne dosežke pri matematiki, kar pomembno vpliva na njihove možnosti nadaljnega izobraževanja, zaposlovanja in uspešnega socialnega vključevanja. Petstopenjski model »odziv na obravnavo« je v pomoč učiteljem učencev, ki so rizični za učne težave, saj se z zgodnjo obravnavo izognemo njihovem izrazitemu šolskemu neuspehu. Ključno vlogo pri uresničevanju posebnih potreb učencev s primanjkljaji na področju matematike imajo učitelji, ki navadno odkrijejo učence, ki so rizični za učne težave pri matematiki, ter jim prvi nudijo pomoč in podporo v obliki dobre poučevalne prakse. Njihova pomoč in podpora sta osnovi za izobraževalno uspešnost teh učencev tudi na vseh drugih stopnjah petstopenjskega modela »odziv na obravnavo«. Brez poznavanja značilnosti, močnih področij in posebnih potreb učencev učitelj ne more v zadostni meri individualizirati in diferencirati zahtev v okviru dobre poučevalne prakse. Za raziskovalce in učitelje so pomembna stališča, ki jih izrazijo učenci glede učenja matematike. V naši raziskavi nas je zanimalo, kakšne so razlike v samoocenjevanju načina reševanja matematičnih besedilnih nalog (MBN) učencev s primanjkljaji na področju učenja matematike ter razlike v samooceni med njimi in vrstniki brez posebnih potreb. V prispevku je predstavljena analiza vprašalnika o učenčevih strategijah pri reševanju MBN. Izpolnjevali so ga učenci z učnimi težavami pri matematiki in učenci brez učnih težav pri matematiki. Vzorec je sestavljalo 140 učenek in učencev 5. razreda osnovne šole. V prvi skupni (skupina 1) je bilo 70 učencev – 35 učenek in 35 učencev, ki so imeli učne težave pri matematiki, v drugi skupini (skupina 2) pa je bilo prav tako 70 učencev – 35 učenek in 35 učencev, in sicer brez učnih težav pri matematiki. Podatke smo prikazali v preglednicah, razlike med skupinama pa smo ugotavljali s pomočjo Mann-Whitneyjevega preizkusa. Ugotovljene so bile statistično pomembne razlike v samooceni korakov reševanja MBN med skupinama učencev pri naslednjih postavkah: razumevanje MBN, načrtovanje reševanja z zapisom računskih znakov računskih operacij, zapis odgovora, uporaba prstov pri računanju, preverjanje smiselnosti rezultata. Učenci z učnimi težavami pri matematiki ne razumejo MBN, ko jih preberejo, uporabljajo prste in druge pripomočke pri izračunavanju ter ne pišejo odgovorov, MBN na koncu reševanja ne pregledajo, iz česar lahko sklepamo, da imajo težave z načrtovanjem, organiziranjem in z nadzorovanjem reševanja MBN. Dobra poučevalna praksa je temeljno vodilo pri izvajanju pouka matematike. Učitelj mora z vso zavzetostjo in s strokovno-didaktičnim znanjem upoštevati vse učence, pri poučevanju izhajati iz učnega načrta za pouk matematike in pri

svojem delu upoštevati, da učni načrt predvideva standarde in minimalne standarde. Ti so predvsem (ne pa samo) predvideni za tiste učence, ki imajo pri matematiki težave in je zanje treba skrbeti še bolj, da bi jim omogočili matematični razvoj v njihovem tempu in skladno z njihovimi posebnimi potrebami.

Ključne besede: učenci s primanjkljaji na področju matematike, samoocenjevanje načina reševanja matematičnih besedilnih nalog, petstopenjski model »odziv na obravnavo«, dobra poučevalna praksa

Encouraging mathematical achievement in students with learning difficulties in mathematics

Abstract

Students with learning difficulties in mathematics are achieving low educational standards in mathematics which significantly influences their possibilities in further education, employment and successful social inclusion. Five-level "Response to Intervention (RTI) approach" helps the teachers to diagnose the students who are at risk for having learning difficulties. Early diagnosis and effective treatment are very important in order to avoid students' failure in schools. The key factors in fulfilling special needs of students with learning difficulties in mathematics are the teachers who detect these students and give them support in terms of good teaching practice. Their support is the basis for the students' success at all other levels of the "Response to Intervention (RTI) approach". Without knowing the students, their strengths and special needs the teacher cannot individualise and differentiate demands in his/her good teaching practice at a sufficient level.

The information we get from the students regarding their attitudes towards learning mathematics are important. We were interested to find out the differences in the self-assessment of students solving mathematical word problems who are having learning difficulties and of those who are not. In this paper we present the results of the survey on strategies used for solving mathematical word problems of the students with and without learning difficulties. The sample consisted of 140 fifth grade students, divided in two groups; half of them having learning difficulties and half not, half of them boys equally spread in both groups. We presented the results in tables and used Mann-Whitney test for analysing the correlation among both groups. We found out the following statistically significant differences regarding the self-assessment of word problem solving steps: understanding mathematical word problems, planning the solving with writing arithmetic operations and signs, writing the answers to the problems, and using fingers for calculating and verifying the reasonableness of the results. The students with learning difficulties significantly differ in all steps from the students with no difficulties which clearly shows that they have problems with planning, organising and monitoring their word problem solving. Good teaching practice must be the leading guidance in teaching mathematics. The teacher who is committed to his/her teaching and has good mathematical-didactical knowledge considers

all the students in the classroom, creates his/her teaching on the basis of the mathematics curriculum and knows how to interpret standards and minimal standards in mathematics. Minimal standards are important for the students who find mathematics very difficult and experience failure. We have to take special care of these students to enable their progress at a pace they can manage.

Key words: students with learning difficulties in mathematics, self-assessment of mathematical word problems, five-level "Response to Intervention (RTI) approach", good teaching practice

Uvod

Učenci s specifičnimi učnimi težavami (SUT) so med šolanjem kljub povprečnim in nadpovprečnim intelektualnim sposobnostim ena najbolj diskriminiranih skupin učencev. Hattie (2009, v Plešec Gasparič, 2012) je na osnovi sinteze 800 metaanaliz oblikoval šest dejavnikov: otrok, dom, šola, kurikulum, učitelj in učni pristopi, ki vplivajo na učinkovitost pouka. Učitelj ima ključno vlogo, saj v šoli izvaja cilje učnega načrta in izbira učne pristope. Ainscow (2003) poudarja, da inkluzivno vzgojno-izobraževalno prakso, ki omogoča uspešnost, vključenost in participacijo učencev, tudi učencev s SUT, razvijamo s povečanjem podpore udeležencem procesa poučevanja in z razvojem učinkovite poučevalne prakse. Ker se učenci s SUT razlikujejo od vrstnikov brez SUT po načinu učenja, vloženem trudu, posebnih potrebah in dosežkih, potrebujejo podporo in pomoč učitelja, ki ima pozitivna stališča, ustrezno znanje, pomoč in podporo sodelavcev ter materialne in strokovne vire, da lahko izvaja strategije učinkovitega poučevanja za vse učence.

Specifične učne težave označujejo raznoliko skupino primanjkljajev, ki so nevrološko povezani. Kažejo se z zaostankom v zgodnjem razvoju, težavah s pozornostjo, pomnjenjem, z mišljenjem, s koordinacijo, komunikacijo, z branjem, s pisanjem, pravopisom, z računanjem, s socialno kompetentnostjo in čustvenim dozorevanjem. Vplivajo na učenčevo zmožnost zaznavanja, predelovanja in povezovanja informacij ter prizadenejo avtomatizacijo osnovnih šolskih veščin branja, pisanja in računanja. Primarno niso posledica vidnih, slušnih, motoričnih okvar, čustvenih motenj in motenj v duševnem razvoju ter neustreznih dejavnikov okolja, se pa lahko pojavljajo skupaj z njimi (Magajna, Kavkler, Čačinovič Vogrinčič, Pečjak in Bregar Golobič, 2008).

SUT so razporejene na kontinuumu od blažjih SUT do izrazitih SUT oziroma primanjkljajev na posameznih področjih učenja (PPPU). Neuspehi učenca s PPPU pogosto povzročajo vseživljenjsko doživljanje frustracij, znižanje samospoštovanja in vodijo k izogibanju dejavnostim, ki zahtevajo rabo znanj s področij, na katerih so prisotni primanjkljaji (branja, pisanja in računanja), zato posledično dosegajo nižjo izobrazbo in so slabše zaposljivi.

Opredelitev primanjkljajev pri učenju matematike

SUT pri učenju matematike so veliko manj preučevane kot SUT pri branju in pisanju, zato so tudi manj točno definirane, manj imamo merskih instrumentov za njihovo odkrivanje in diagnostično ocenjevanje, posredno pa je slabša tudi učinkovitost obravnave otrok s SUT pri matematiki (Magajna, Kavkler, Košak Babuder, Zupančič Danko, Seršen Fras in Rošer Obretan, 2014).

Ocene pojavnosti SUT pri matematiki v šolajoči se populaciji se gibljejo od 3 % do 10 %, kar je odvisno od države in meril za opredelitev SUT pri matematiki (Geary, 2010; Shin in Pedrotty Bryant, 2015; Pieters, Roeyers, Rosseel, van Waelvelde in Desoete, 2015).

Svetovna zdravstvena organizacija ICD-10 (1992) je SUT pri matematiki opredelila kot specifične primanjkljaje aritmetičnih spretnosti, ki niso povezani z motnjami v duševnem razvoju ali neustreznim poučevanjem. V definiciji so opredeljeni primanjkljaji, ki se nanašajo na obvladovanje štirih osnovnih računskih operacij, ne pa primanjkljaji, ki vplivajo na abstraktne matematične vsebine iz algebre, trigonometrije in iz geometrije. Za te učence je značilno, da imajo pomembno nižje dosežke pri matematiki od pričakovanih glede na kronološko starost, stopnjo inteligentnosti in trud posameznika. Pri učencih s SUT pri matematiki težave pri računanju in reševanju problemov vztrajajo kljub starosti primernemu poučevanju, ki je skladno z modelom »odziv na obravnavo«. (IDEIA, 2004, v Shin in Pedrotty Bryant, 2015).

Iz novejših raziskav je razvidno, da so pri učencih s SUT pri matematiki prisotne pomembno večje težave kot pri vrstnikih brez SUT pri usvajanju določenih matematičnih vsebin (občutek za števila, štetje, priklic dejstev in postopkov, sklepanje, strategije reševanja problemov), na področju kognicije (delovni spomin, dolgoročni spomin, hitrost predelave podatkov, zbranost) in metakognicije (samopreverjanje in samoinštrukcije) (Shin in Pedrotty Bryant, 2015). V predšolskem obdobju in na začetku šolanja imajo večje težave s štetjem in z računanjem kot vrstniki brez SUT. Namesto priklica aritmetičnih dejstev uporabljajo več strategij štetja in drugih manj razvitih strategij, ki obremenjujejo delovni spomin. Več težav kot vrstniki imajo tudi pri ocenjevanju količin, urejanju števil, reševanju matematičnih besedilnih nalog (MBN) (Geary, 2004). Učenci, ki niso uspešni pri reševanju MBN, imajo težave pri identifikaciji pomembnih informacij, ne izberejo učinkovite strategije reševanja in imajo slabše razvite metakognitivne veščine (Rosenzweig, Krawec in Montague, 2011). Ker kompleksne MBN vključujejo več aritmetičnih operacij, sposobnost razlikovanja relevantnih od nebitvenih informacij pa tudi načrtovanje in koordinacijo postopkov, spremljanje poteka postopka reševanja in uporabe predhodno naučenih strategij reševanja MBN, mora učitelj v procesu poučevanja pri učencih razvijati ustrezno sklepanje (National Research Council, 2001, v Jitendra idr., 2015). S. Pieters

idr. (2015) opozarjajo še na povezavo med motoričnimi in matematičnimi veščinami. Motorične veščine so pomembne pri zgodnjem usvajanju matematičnih znanj (npr. štetje in razvoj miselnih reprezentacij za pojme, povezane s števili). Nekateri učenci z dispraksijo ne razvijejo motoričnih veščin skladno s starostjo in imajo zato tudi težave pri učenju matematike.

Pri učencih s SUT pri matematiki je pogosto prisoten tudi strah, ki pomembno vpliva na odnos do matematike in dosežke pri matematiki. Učenci s pozitivnim odnosom do matematike dosegajo pomembno višje dosežke kot učenci z negativnim odnosom do matematike. Pri oblikovanju učenčevega odnosa do matematike imata odločilno vlogo odnos učitelja do učenca in klima v razredu (Sousa, 2008). V raziskavi OECD PISA 2012 (Štraus, Šterman Ivančič in Štigl, 2013) so slovenski učenci izrazili nizko motivacijo za učenje matematike in bolj negativna prepričanja o lastnih sposobnostih na področju matematike.

Vrste SUT pri matematiki

Za opredelitev SUT pri matematiki je za prakso uporabna delitev na diskalkulijo in specifične aritmetične učne težave (Geary, 1994; Shalev, Auerbach, Manor in Gross - Tsur, 2000).

Diskalkulijo delimo na razvojno in pridobljeno (poškodba glave). Razvojna diskalkulija je definirana kot specifična vseživljenjska učna težava pri matematiki. Ker matematika terja miselne dejavnosti s števili, z miselnimi predstavami in jezikom, imajo otroci z diskalkulijo zaradi specifičnih primanjkljajev težave z usvajanjem pojmovnega znanja, s predelovanjem matematičnih informacij, pomnjenjem in priklicem, z razumevanjem navodil itn. Za diskalkulijo so značilni izraziti in vseživljenjski primanjkljaji že pri osnovnih znanjih in veščinah matematike, ki se kažejo v slabšem obvladovanju: *matematičnih pojmov* (število, odnosi med števili, aritmetične operacije, ulomki), *veščin štetja*, predvsem štetja nazaj in v izbranem zaporedju, *proceduralnega znanja* (postopki računskih operacij, reševanje problemov, vse življenje prisotno računanje z oporami, najpogosteje s prsti), *priklica dejstev* (aritmetična dejstva, izrazi, aritmetični simboli za operacije in relacije), *reševanja besednih nalog*, *geometrijskih pojmov* (npr. ploščina, površina, prostornina, pojmi ravninske geometrije), *merskih količin* (količine, časovna in prostorska predstava, pretvarjanje merskih enot) itn.

Specifične učne težave pri aritmetiki, ki so pogostejše kot diskalkulija, se pretežno odražajo v težavah pri *avtomatizaciji aritmetičnih dejstev in postopkov*. Specifične aritmetične učne težave so povezane s *slabšim semantičnim spominom*, ki vpliva na *priklic aritmetičnih dejstev*; *proceduralnimi težavami*, ki se odražajo v *obvladovanju postopkov* (učenci ne avtomatizirajo številnih postopkov, so počasni in manj natančni pri izvajanju postopkov) in

z *vizualno-spacialnimi težavami*, ki vplivajo na reševanje matematičnih nalog pri aritmetiki (pri postavljanju decimalne vejice, reševanju kompleksnih problemov, z orientacijo v prostoru, času itn.) in tudi pri geometriji, kjer so informacije nalog podane s položaji v prostoru.

Učenci s SUT pri aritmetiki zaradi specifičnih primanjkljajev na področju avtomatizacije aritmetičnih dejstev in postopkov *ne obvladajo nižjih ravni znanja*, so pa pogosto *spodobni razumeti zahtevnejše matematične problemske naloge*. Ker se zmotijo pri računanju, njihove sposobnosti za reševanje zahtevnejših nalog niso prepoznane.

Diagnostično ocenjevanje matematičnih primanjkljajev

Proces diagnostičnega ocenjevanja primanjkljajev poteka po petstopenjskem modelu na kontinuumu od učiteljevega odkrivanja učenca, ki je rizičen za splošne učne težave ali SUT pri matematiki do kompleksnejše timske ocene v procesu usmerjanja učenca s PPPU. Pri opredelitvi primanjkljajev pri matematiki moramo upoštevati: *neskladje* med intelektualnimi sposobnostmi in uspešnostjo pri matematiki; *obsežnost in izrazitost matematičnih težav*, ki kljub trudu učencu onemogočajo ustrezno napredovanje pri učenju matematike; *slabšo učinkovitost učenja matematike* zaradi pomanjkljivih in motenih kognitivnih sposobnosti, metakognitivnih strategij in motenega tempa učenja; *motenost enega ali več psiholoških procesov* (pozornost, spomin, jezikovno procesiranje, socialna kognicija, percepcija, koordinacija itn.) in *izključenost* senzornih okvar, motenj v duševnem razvoju, čustvenih motenj, kulturne različnosti in neustreznega poučevanja kot glavnih povzročiteljev primanjkljajev pri učenju matematike (Magajna in Kavkler, 2002).

Specifični primanjkljaji, opredeljeni s *Kriteriji za opredelitev primanjkljajev na področju matematike* (Kavkler, 2014; Magajna idr., 2014) so:

- *razvoj občutka za števila* (učenci imajo težave pri usvajanju pojmov števila, zaporedja in odnosi med števili, fleksibilna raba števil, ocenjevanje količin, usvajanje računskih operacij, mestne vrednosti, pri merjenju, preverjanju rezultatov itn.);
- *avtomatizacija aritmetičnih dejstev* (učenci imajo težave pri učenju in priklicu aritmetičnih dejstev, uporabljajo manj razvite in zamudne strategije);
- *avtomatizacija aritmetičnih postopkov* (učenci imajo težave s priklicem postopkov, z obvladovanjem manjšega števila postopkov, so počasni in manj natančni pri računanju);
- *točnost matematičnega rezoniranja* (sklepanja) (učenci imajo predmetnospecifične težave pri sklepanju, izbiri strategij, oblikovanju logičnih zaključkov, opisu in evalvaciji rešitev nalog, kar je najbolj opazno pri reševanju MBN).

Učinkovitost opredeljevanja primanjkljajev učencev s SUT s kriteriji je razvidna iz rezultatov primerjalne študije med slovenskimi in italijanskimi petošolci. Učenci z višjimi dosežki pri reševanju MBN iz obeh držav so imeli statistično pomembno boljše sposobnosti nebesednega rezoniranja in so dosegli boljše rezultate na področju avtomatizacije aritmetičnih dejstev in postopkov ter reševanja MBN kot učenci z nižjimi dosežki pri reševanju MBN (Kavkler, Košak Babuder, Magajna in Passolunghi, 2011).

Ugotovitve predhodno opisane raziskave temeljijo na rezultatih učencev s primanjkljaji na področju učenja matematike pri reševanju matematičnih nalog in analizi rešitev nalog. Za boljše poznavanje posebnih potreb učencev so zanimivi tudi odgovori učencev o samoocenjevanju strategij reševanja MBN, zato so v nadaljevanju predstavljeni rezultati naše raziskave, s katero smo želeli ugotoviti razlike v samooceni načina reševanja matematičnih besedilnih nalog med učenci z učnimi težavami pri matematiki in vrstniki brez učnih težav pri matematiki.

Ugotavljanje razlik v samooceni načina reševanja matematičnih besedilnih nalog pri učencih z učnimi težavami pri matematiki in učencih brez učnih težav pri matematiki

Opredelitev problema

V osnovni šoli je pri matematiki poudarek – zlasti na razredni stopnji – na povezovanju naučenih računskih algoritmov in zakonitosti z reševanjem matematičnih besedilnih nalog (v nadaljevanju: MBN) (Orton, 2004). Verschaffel, Greer in De Corte (2000) definirajo MBN kot verbalni opis problemske situacije, ki zahteva enega ali več odgovorov, ki jih dobimo z uporabo aritmetičnih operacij in števil, ki so v nalogi. Glavna, vendar ne edina ločnica med računsko in besedilno nalogo, je torej dodana lingvistična informacija. Besedilo oziroma jezik reprezentira neki kontekst oziroma čim bolj realno situacijo. V MBN kot problemski situaciji učenec v besedilu, ki ga mora dobro razumeti, prepozna računsko operacijo, ki jo že pozna, in uporabi za izračun rezultata. Reševanje MBN zato ni nikoli le priklic rešitve iz spomina, ampak mora učenec besedilo razumeti, ga natančno reprezentirati, načrtovati reševanje, izpeljati načrt reševanja in preveriti ustreznost dobljene rešitve. Reševanje MBN je torej kompleksen proces, zato zajema integracijo različnih kognitivnih (pozornost, spomin, jezik) in metakognitivnih procesov (samo spraševanje, samonadzorovanje in samoevalvacija) (Jitendra idr., 2015).

Več avtorjev (Cawley, Parmar, Foley, Salmon in Roy, 2001; Fuchs in Fuchs, 2005; Gersten, Beckman, Clarke, Foegen, Marsh, Star in Witzel, 2009) ugotavlja, da imajo učenci z učnimi in s specifičnimi učnimi težavami pri matematiki težave pri razvijanju spretnosti reševanja MBN, zato pogosto ne rešujejo MBN na način, kot to delajo vrstniki brez težav. To pomeni, da slabo

prepoznajo pomembne kvalitativne in kvantitativne podatke, ne izberejo ustreznih strategij reševanja in imajo slabo razvite metakognitivne spretnosti (npr. zmožnost načrtovanja, preverjanja, nadzorovanja in evalviranja rezultatov) (Rosenzweig idr., 2011).

Cilji raziskovanja in hipoteze

Poleg računanja z večmestnimi števili spadajo MBN med kompleksne matematične spretnosti, pri katerih je treba poleg dobrega branja obvladati osnovne aritmetične operacije, priklicati aritmetična dejstva, imeti konceptualno razumevanje števil, desetiškega sistema in računskih algoritmov (Gery, 2004).

Reševanje MBN je posebej težko za učence z učnimi in s specifičnimi učnimi težavami pri matematiki (Hanich, Jordan, Kaplan in Dick, 2001), ki imajo primanjkljaje na področju delovnega spomina, jezika in pozornosti (Andersson, 2008). Tako imajo ti učenci težave z branjem, s slabšim aritmetičnim znanjem, z ločevanjem pomembnih in nepomembnih informacij v besedilu ter s povezovanjem jezikovnih in numeričnih informacij v ustrezno reprezentacijo.

Cilj naše raziskave je bil ugotoviti, ali obstajajo razlike med učenci z učnimi težavami pri matematiki in učenci brez učnih težav pri matematiki v samooceni načina reševanja MBN. Splošni cilj smo opredelili z naslednjima operativnima ciljema:

- a) ugotoviti razlike v samooceni načina reševanja MBN med obema skupinama učencev;
- b) ugotoviti, ali so razlike v samooceni reševanja MBN med obema skupinama statistično pomembne.

Zastavili smo si naslednji hipotezi:

H 1: Obstajajo razlike v samooceni reševanja MBN med skupinama učencev.

H 2: Razlike v samooceni reševanja MBN med skupinama učencev so statistično pomembne.

Vzorec

V naključni vzorec smo v šolskem letu 2011/2012 vključili 140 učencev petih razredov iz osrednjeslovenske in gorenjske regije, katerih povprečna starost je bila 10,6 leta. Učence smo razdelili v dve skupini. V prvi skupini (skupina 1) je bilo 70 učencev, izenačenih po spolu, ki so imeli učne težave pri matematiki, v drugi skupini (skupina 2) pa je bilo prav tako 70 učencev, izenačenih po spolu, brez učnih težav pri matematiki.

V vzorec so bili izbrani učenci, ki niso nikoli ponavljali razreda, niso imeli izrazitih težav pri branju (dekodiranje bralnega gradiva je bilo pri njih tekoče), v skupini učencev s težavami pri matematiki so morali imeti pomembno

nižje dosežke od vrstnikov pri matematiki in reševanju MBN po mnenju učiteljice ter oceno pri predmetu do največ dobro (3). Skupino učencev brez težav pri matematiki pa so sestavljali vrstniki, ki so imeli dobre in nadpovprečne dosežke pri matematiki in reševanju MBN, oceno pri matematiki pa prav dobro (4) ali odlično (5).

Merski instrumenti

Za namen raziskave smo po vzoru tujih avtorjev (Montague, 1992, 1997; Goldfus, 2008) in domačih avtorjev (Kavkler idr., 2011) ter literature oblikovali *Vprašalnik strategij za beleženje uporabljenih strategij pri reševanju MBN*, s katerim smo dobili vpogled v učenčevo samooceno uporabljenih strategij pri reševanju MBN. Vprašalnik je vseboval 13 trditev, ob katerih so imeli učenci na izbiro tristopenjsko deskriptivno lestvico, ki predstavlja padajočo pogostost uporabe posamezne strategije (vedno, včasih, nikoli). Odgovore smo pretvorili v številčne vrednosti od 3 (vedno uporabi to strategijo) do 0 (nikoli ne uporabi te strategije). Tako smo dobili tri spremenljivke, ki so na približno intervalni ravni merjenja. Boljši rezultat tako pomeni pogostejšo uporabo strategije.

Vprašalnik je skupinsko apliciral specialni in rehabilitacijski pedagog. Da bi dobili zanesljivejše odgovore učencev, smo pred apliciranjem vprašalnika razložili posamezne trditve vprašalnika in način reševanja.

Metode obdelave podatkov

Odgovore učencev v obeh skupinah smo predstavili tabelarično. Pri obdelavi podatkov smo za prikaz odgovorov učencev uporabili frekvenčno porazdelitev v odstotkih. Razlike med skupinama smo ugotavljali s pomočjo Mann-Whitneyjevega U-preizkusa, ki je ekvivalenten neodvisnemu t-testu pri parametrični statistiki.

Rezultati in interpretacija

Zanimalo nas je, ali in kako pogosto učenci uporabljajo določene korake pri reševanju MBN, ki smo jih ponudili v vprašalniku (preglednica 1). Predlagane možnosti so učenci ocenili na tristopenjski deskriptivni lestvici (nikoli, včasih, vedno). Želeli pa smo tudi ugotoviti, ali med učenci z učnimi težavami pri matematiki in učenci brez učnih težav pri matematiki obstajajo razlike v odgovorih, zato sivo obarvane spremenljivke glede na Mann-Whitneyjev preizkus prikazujejo statistično pomembne razlike.

Preglednica 1. *Odgovori na posamezne korake reševanja po skupinah v %*

Spremenljivka	Skupina	Nikoli [%]	Včasih [%]	Vedno [%]	Skupaj [%]
Besedilo večkrat preberem.	1	0,0	48,6	51,4	100
	2	1,5	47,1	51,4	100
Prebrano besedilo razumem.	1	0,0	85,7	14,3	100
	2	0,0	55,7	44,3	100
Obnovim prebrano.	1	27,1	47,1	25,8	100
	2	28,6	41,4	30,0	100
Podčrtam pomembne podatke.	1	24,3	57,1	18,6	100
	2	22,9	57,1	20,0	100
Narišem skico.	1	35,7	60,0	4,3	100
	2	34,3	65,7	0,0	100
Določim število korakov.	1	32,9	45,7	21,4	100
	2	42,9	41,4	15,7	100
Zapišem računske znake.	1	30,0	38,6	31,4	100
	2	44,3	37,1	18,6	100
Ocenim rezultat.	1	28,6	48,6	22,8	100
	2	22,9	44,2	32,9	100
Zapišem račun.	1	0,0	11,4	88,6	100
	2	0,0	2,9	97,1	100
Zapišem odgovor.	1	0,0	7,1	92,9	100
	2	0,0	0,0	100,0	100
Računam s prsti.	1	30,0	51,4	18,6	100
	2	71,4	27,1	1,4	100
Preverim rezultat.	1	1,4	41,4	57,1	100
	2	4,3	18,6	77,1	100
Pregledam celotno nalogo.	1	4,3	37,1	58,6	100
	2	7,1	35,7	57,1	100

Skupina 1 skupina učencev z učnimi težavami pri matematiki

Skupina 2 skupina učencev brez težav pri matematiki

Preglednica 2. *Rezultati Mann-Whitneyjevega preizkusa statistične pomembnosti razlik v subjektivni oceni korakov reševanja besedilnih nalog med učenci z učnimi težavami pri matematiki in učenci brez učnih težav pri matematiki*

Spremenljivka	Povprečni R		Mann Whitneyjev U-preizkus	
	Skupina 1	Skupina 2	Z	P
Besedilo večkrat preberem.	70,74	70,26	-0,08	0,935
Prebrano besedilo razumem.	60,00	81,00	-3,89	0,000
Obnovim prebrano.	69,78	71,22	-0,23	0,821

Podčrtam pomembne podatke.	69,71	71,29	-0,26	0,797
Narišem skico.	70,99	70,01	-0,17	0,866
Določim število korakov.	74,59	66,41	-1,29	0,197
Zapišem računske znake.	77,08	63,92	-2,05	0,041
Ocenim rezultat.	66,46	74,54	-1,27	0,204
Zapišem račun.	67,50	73,50	-1,96	0,050
Zapišem odgovor.	68,00	73,00	-2,27	0,023
Računam s prsti.	86,51	54,49	-5,20	0,000
Preverim rezultat.	64,03	76,97	-2,31	0,021
Pregledam celotno nalogo.	71,39	69,61	-0,30	0,765

Skupina 1 skupina učencev z učnimi težavami pri matematiki

Skupina 2 skupina učencev brez težav pri matematiki

Mann-Whitneyjev preizkus v preglednici 2 je pokazal, da se skupini med seboj statistično pomembno ne razlikujeta v sedmih od trinajstih spremenljivk. Razlike med skupinama so statistično pomembne pri šestih od trinajstih spremenljivk, in sicer pri razumevanju prebranega besedila, nizanju računskih znakov operacij, ki jih bo učenec potreboval pri reševanju, zapisu računa, zapisu odgovora, uporabi pripomočkov za reševanje in pri preverjanju smiselnosti rezultata.

Skupini se med seboj statistično pomembno razlikujeta v razumevanju prebrane MBN ($Z = -3,89$, $p < 0,01$). Učenci pogosto znajo računati, vendar pa imajo velike težave z razumevanjem MBN (Montague in Applegate, 1993; Mayer in Hegarty, 1996). Ker naloge ne razumejo, si napačno reprezentirajo problemsko situacijo in posledično napačno izračunajo nalogo.

Učenci z učnimi težavami pri matematiki (skupina 1) se pomembno razlikujejo od učencev brez težav pri matematiki (skupina 2) v zapisovanju računskih znakov ($Z = -2,05$, $p = 0,01$), ki jih spomnijo, katere računske operacije bodo izvajali in v kakšnem vrstnem redu. Vedno ali včasih to dela 70 % učencev s težavami in 56 % učencev brez težav.

Učenci brez učnih težav pri matematiki se pomembno razlikujejo tudi v zapisovanju odgovorov pri MBN ($Z = -2,27$, $p = 0,01$). Tako učenci brez učnih težav pri matematiki pogosteje pišejo odgovore na vprašanja pri MBN.

Učenci z učnimi težavami pri matematiki se pomembno razlikujejo od učencev brez učnih težav pri uporabi prstov in drugih pripomočkov pri reševanju MBN ($Z = -5,20$, $p = 0,01$). Učenci z učnimi težavami pri matematiki imajo slabše usvojena osnovna aritmetična dejstva in postopke ter slabši delovni spomin, zato pogosto pri računanju uporabljajo prste in druge pripomočke (Jordan in Hanich, 2000). Ne glede na prisotnost ali odsotnost bralnih težav je glavni problem učencev z učnimi težavami pri matematiki reševanje preprostih aritmetičnih izrazov (npr. $5 + 4$; $9 - 4$; 3×4) z neposrednim

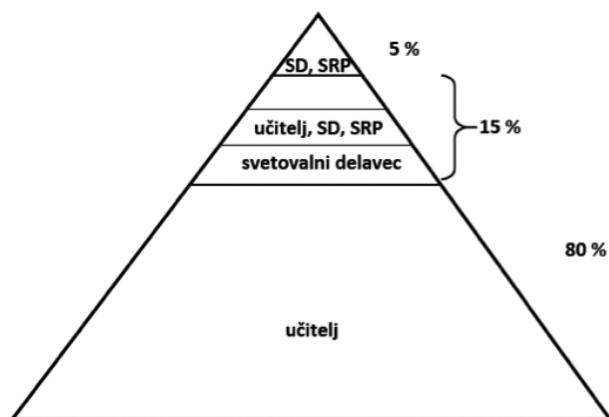
priklicem odgovora iz dolgoročnega spomina (Jordan in Montani, 1997; Andersson in Lyxell, 2007, v Andersson, 2008; Geary idr., 1991, v Andersson, 2008; Ostad, 1997, v Andersson, 2008; Siegler, 1988, v Andersson, 2008; Temple, 1991, v Andersson, 2008). Če učenec ne more priklicati aritmetičnega dejstva, uporabi podporne strategije (angl. backup) (npr. uporaba prstov), s katerimi kompenzira šibkejši priklic (ki je vedno hitrejši kot vsaka podporna strategija) in natančnost (podporne strategije so pri težjih računih zanesljivejše kot priklic) (Jordan in Montani, 1997).

Pomembno več učencev brez učnih težav pri matematiki ($Z = -2,31$, $p = 0,01$) ob koncu reševanja MBN pregleda celotno nalogo in potek reševanja, kar pomembno vpliva tudi na odkrivanje morebitnih napak, hkrati pa kaže določeno stopnjo prisotnosti metakognitivnih spretnosti.

Raziskava je pokazala statistično pomembne razlike v samooceni korakov reševanja MBN med skupino učencev z učnimi težavami pri matematiki in skupino učencev brez učnih težav pri matematiki. Učenci z učnimi težavami pri matematiki ne razumejo MBN, ko jih preberejo, uporabljajo prste in druge pripomočke pri izračunavanju ter ne pišejo odgovorov in MBN na koncu reševanja ne pregledajo. Glede na to, da so učenci izbirali med ponujenimi koraki reševanja, lahko trdimo, da izbrane korake resnično uporabljajo oziroma ne uporabljajo pri reševanju MBN. Zato bi učenci z učnimi težavami pri matematiki potrebovali sistematično učenje reševanja MBN po korakih, saj imajo kognitivne in metakognitivne primanjkljaje, ki onemogočajo uspešnost reševanja MBN. Sistematično učenje mora potekati v vseh treh korakih koncepta Učne težave v osnovni šoli, vedno v smislu dobre poučevalne prakse, pri kateri imamo v mislih vse učence: tiste, ki imajo pri učenju matematike težave, in tiste, ki jih nimajo.

Pomoč in podpora

Vpliv SUT se zmanjšuje, če so učenci deležni ustrezne učne pomoči in podpore, ali pa povečuje, če pomoči in podpore niso deležni (Kavkler, 2011). Šolski strokovni delavci najuspešneje uresničujejo spremembe v praksi s sistematičnim pristopom, ki ga omogoča petstopenjski model »odziv na obravnavo« (Magajna idr., 2008). Model omogoča učencem, ki so rizični za SUT pri matematiki, da jih čim bolj zgodaj odkrijemo, jim nudimo učinkovito učno pomoč in podporo v sodelovanju z vsemi udeleženi – od učenca, staršev do strokovnih delavcev. Ker so učne težave različno intenzivne, moramo učencem organizirati tudi različno intenzivne oblike pomoči, ki morajo biti od prve do pete stopnje vedno intenzivnejše in bolj specifične glede na potrebe posameznika. Tako organizirano poučevanje in različne oblike pomoči terjajo bolj specifična znanja šolskih strokovnih delavcev.



Legenda: SD – svetovalni delavec, SRP – specialno-rehabilitacijski pedagog

Slika 1. Petstopenjski model pomoči in podpore

Na prvi stopnji je predvidena diferencirana in bolj individualizirana pomoč učitelja pri pouku, dopolnilnem in nivojskem pouku ter pri podaljšanem bivanju. Učitelj je strokovno odgovoren za izvajanje dobre poučevalne prakse, ne pa za izvajanje specialno-pedagoških pristopov. Če so SUT izrazitejši, se na drugi stopnji v obravnavo učenca vključi šolska svetovalna služba z bolj poglobljeno diagnostično oceno in občasno obravnavo učenca. Za vse tiste, ki jim te oblike pomoči ne zadostujejo, na tretji stopnji organiziramo individualne ali skupinske oblike učne pomoči. Vsi, ki potrebujejo bolj specifično diagnostično oceno in pomoč na četrti stopnji, obiščejo eno izmed specializiranih ustanov. Učenec s PPPU je na peti stopnji usmerjen v *izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem dodatne strokovne pomoči (1–5 ur)*. Dve uri dodatne strokovne učne (DSP) pomoči lahko izvaja učitelj, ki pa mora učno pomoč v zadostni meri prilagoditi posebnim potrebam učenca. Celoten niz petih stopenj pomoči je učinkovit, če vsi strokovni delavci, starši in učenci dobro sodelujejo in uresničujejo svoje naloge, kar pa je treba tudi evalvirati. *Izvirni delovni projekt pomoči*, ki ga v šolah izvajajo na prvih štirih stopnjah pomoči, nam omogoča pregled dela z učencem s SUT, saj vključuje konkretne cilje in dogovorjene naloge. Po vsaki končani stopnji pomoči je treba izdelati sklepno evalvacijsko oceno, ki vključuje oceno napredka učenca, učinkovitosti izvajanja pomoči ter mnenja in predloge za nadaljnje delo z učencem. Na 5. stopnji pa za učenca s PPPU šolski tim skupaj s starši pripravi individualizirani program.

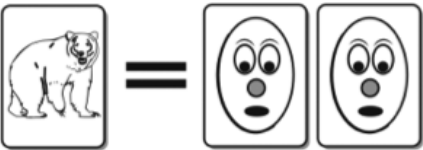
Iz modela je razvidno, da je *učitelj ključna oseba za učence s SUT pri matematiki*, saj z njimi preživi največ časa in odloča o njihovem napredovanju. Učenci s SUT so zunaj razreda obravnavani od ene (individualna ali skupinska pomoč in DSP) do štiri ali pet ur (DSP). Učitelj matematike, ki uspešno

izvaja prilagoditve v okviru dobre poučevalne prakse s pomočjo šolskega tima (ravnatelja, svetovalnih delavcev in drugih učiteljev), omogoča optimalni razvoj potencialov učencev (Kavkler, 2008).

Dobra poučevalna praksa

Dobra poučevalna praksa, ko govorimo o pouku matematike, je zelo kompleksen pojem. Ko jo skušamo opredeliti, moramo v prvi vrsti razmišljati o tistem, ki se matematiko uči. Zanimati nas mora, kako se učenec uči, poznati moramo izsledke raziskav kognitivnega razvoja in didaktike matematike ter predvideti težave, s katerimi se učenec pri učenju matematike srečuje. Tu nimamo v mislih le tistih, ki imajo specifične učne težave, ampak prav vsakega, ki se v procesu učenja matematike gotovo vsaj kdaj sreča s situacijo, ko nečesa ne razume oz. ne more smiselno (na matematičen način) povezati matematičnih pojmov in dejstev med seboj, da bi lahko izpeljal za dano nalogo ustrezno sklepanje. Tudi rezultati mednarodnih primerjalnih študij na področju matematičnega znanja (npr. PISA in TIMSS), čeprav se nam ni treba v celoti strinjati z vsemi sklepi teh raziskav, utrujejo dejstvo, da je poučevanje (matematike) mogoče in treba izboljšati. Poglejmo si nalogo TIMSS-a iz leta 2011 (Matematične naloge raziskave TIMSS, 2013), pri kateri se je od četrtošolcev pričakovalo sklepanje na osnovi grafičnih prikazov relacij med različnimi vrednostmi (slika 2).

Na otroškem igrišču je stojnica, kjer lahko otroci med seboj menjajo sličice.



1 živalska sličica je vredna 2 sličici z junaki iz risank.



2 živalski sličici sta vredni 3 športne sličice.

Nekaj otrok je šlo k stojnici, da bi zamenjali sličice.

Slika 2. Naloga MO31346A (Matematične naloge raziskave TIMSS, 2013)

Naloga ima več vprašanj. Eno je naslednje: Simon ima 15 športnih sličic, ki bi jih rad zamenjal za živalske sličice. Koliko živalskih sličic bo dobil?

Leta 2007 je na ta del naloge pravilno odgovorilo 15,9 % slovenskih četrtošolcev, leta 2011 pa 21,1 %. Že res, da naloga preverja najvišjo taksonomsko raven znanja, a se je upravičeno vprašati, na kak način poučevanje matematike pri učencih razvija veščine za reševanje tovrstnih nalog, ki so sicer številčne, a zahtevajo od učencev sklepanje, ki je značilno za področje algebre. Zdi se, da v večini primerov naloge sklepanja prepustimo učencem, njihovim zmožnostim, sistematičnega pristopa k sklepanju oz. posploševanju v algebri pa žal ne razvijamo.

Že Davydov (1975) je poudarjal, da se matematični pojmi pri učencih razvijajo ob skrbno načrtovanem poučevanju (nasprotno od Piageta, ki poučevalni praksi ni namenjal dejansko nobene pozornosti). Venenciano in Dougherty (2014) interpretirata Davydovo teorijo učenja matematike na naslednji način: matematična shema se začne graditi z aktivnostmi, s katerimi se učenci dnevno srečujejo, poučevanje pa se mora osrediniti na tiste elemente, ki so bistveni za gradnjo matematične strukture in ki podpirajo učenčevo učenje matematičnih pojmov. Hejny in Jirotkova (2009) sta v svojem delu, ki poudarja k miselni shemi usmerjeno poučevalno prakso, zapisala, da je pri učenju matematike ključno povezovanje semantične sheme (vključuje pojme, povezane z vsakdanjim življenjem) in strukturirane sheme (vključuje matematične pojme).

Primer povezovanja semantične in strukturirane sheme pri poučevanju neenačb:

Učitelj lahko uporabi vsakdanjo situacijo in npr. izhaja iz naslednje situacije: 'V žepu imam manj kot 6 žetonov.'

Učenci ugotavljajo število žetonov, ki je lahko: 1, 2, 3, 4 ali 5. (Učenci določijo rešitve neenačbe v množici naravnih števil.)

Sledi še nekaj primerov situacij, ki jih lahko zastavijo tudi učenci. Lahko si izmislimo npr. situacijo, da imamo v vrečki več kot 5 žetonov ...

Po nekaj primerih lahko začnemo uvajati simbolni zapis. Ta naj temelji na grafičnem, ki je lahko semikonkreten in semiabstrakten (Heddens, 1986).

Semikonkretno lahko prikažemo tako, da narišemo situacijo, ki smo jo prej zaigrali (spodbujamo učence, da predlagajo, narišejo različne reprezentacije dane situacije), semiabstraktno pa tako, da namesto žepa uporabimo npr. okvirček, besedilo 'manj kot' pa nadomestimo z relacijskim znakom '<'. Postopoma torej prehajamo na simbolni zapis neenačbe, ki bi bila v našem primeru za izhodiščno situacijo $a < 6$. Učenci v tem procesu aktivno sodelujejo, dajejo pobude, o njih diskutirajo.

Težave, s katerimi se lahko sreča učenec, ko vpeljujemo neenačbe: učenec ni avtomatiziral znakov $,>$, $,<$; ima slabe številske predstave (števila, manjša od 6, števila, večja od 16 ...); ne razume, da ima neenačba več rešitev (ne le ene), še ni usvojil pojma neskončno v najpreprostejšem pomenu (neenačba $x > 12$ ima neskončno rešitev), ne more povezati informacij v novo celoto (enačba, neenačba, vloga neznanega člena pri obeh zapisih, znaki za relacije in operacije).

Poglejmo še standarde in minimalne standarde znanja iz učnega načrta za matematiko (Program osnovna šola. Matematika. Učni načrt, 2011), ki se navezujejo na poučevanje in učenje o neenačbah:

2. vzgojno-izobraževalno obdobje

Standardi znanja:

4. razred: učenec reši enačbo in neenačbo v izbrani množici

Minimalni standardi znanja:

4. razred: učenec s premislekom reši enačbo v množici naravnih števil do 20 (ne neenačbe)

5. razred: učenec s premislekom reši enačbo v množici naravnih števil do 100 (ne neenačbe)

Minimalni standard za reševanje neenačb s premislekom in z diagramom je zapisan med minimalnimi standardi v 7. razredu.

Sklep: Učenec, ki ima pri matematiki težave in se o neenačbah začne učiti v 4. razredu tako kot vsi drugi učenci, naj bi cilje, vezane na to vsebino, dosegel v 7. razredu. Ker je vsebina zahtevna, mu damo dovolj časa, da jo usvoji. **Dobra poučevalna praksa pomeni tudi dosledno upoštevanje zakonjenih standardov in minimalnih standardov znanja pri poučevanju in preverjanju ter ocenjevanju znanja.**

Merila dobre poučevalne prakse so opredeljena skozi različne raziskave na področju didaktike matematike (npr. Anghileri, 2001; Brown in Borko, 1992; Bruner, 1966; Duval, 2002; Fosnot in Dolk, 2001; Gellert, 2004; Heinze, Star in Verschaffel, 2009; Karmiloff - Smith, 1992; Tall, 1991; Sfard, 1991; Magnani, 2005; Davydov, 1990; Ciosek, 2012; Wittmann, 2001; Fischbein, 1999 ...), le redki pa so na enem mestu opredelili merila dobre poučevalne prakse. V tem prispevku se bomo osredinili na Freudenthalov pogled na dobro poučevalno prakso in na delo Hejnyja, ki je po našem mnenju najbolj povzel rezultate raziskav v praktične usmeritve kakovostnega poučevanja matematike.

Freudenthal (1973) je opredelil učinkovito poučevanje matematike s tremi kognitivnimi kategorijami:

1. Učenec razume matematiko; njegovo znanje ni mehanično.
2. Učenec je nenehno motiviran za učenje, delo; ne doživlja stiske zaradi matematike.

3. *Učenec intelektualno napreduje*: komunicira pisno in ustno na matematičen način, sodeluje v skupini ali vodi skupino pri reševanju problemov, analizira matematično situacijo, učinkovito rešuje matematične probleme in zna popraviti lastne napačne rešitve.

Natančneje si pogledjmo gradnjo učenčevega razumevanja pojmov v matematiki. Za učitelja je pomembno, da pozna, kako se učenec uči, in načine ugotavljanja učenčevega razumevanja. Za gradnjo razumevanja so bistveni generični pojmi (pridobiva jih skozi proces empiričnega abstrahiranja oz. izkustvenega učenja, na osnovi generičnih modelov), ki jih učenec izoblikuje in postopoma gradi kompleksno miselno shemo (Hejny, 2012). Proces graditve znanja vključuje pet stopenj (Hejny, 2012): motivacija, ki vodi v konkretno znanje (izolirani modeli), ta pa v posplošeno znanje, ki vključuje tako imenovane generične modele, ki vodijo skozi proces abstrahiranja v abstraktno znanje. Hejny (2012) opredeli še pojem kristalizacija kot zadnjo stopnjo tega procesa, ki pomeni vključevanje novega znanja v obstoječo matematično miselno strukturo. Dobra poučevalna praksa temelji na grajenju miselnih shem, kar pomeni zagotavljanje dinamičnega prepletanja učenčevega znanja in veščin ter vključuje generične modele. Tako bi npr. poučevanje pojma ploščina moralo izhajati iz generičnih modelov ploščine, kot so na primer: tlakovanje ravnine, pregibanje papirja, uporaba kvadratnega papirja, geoplošče ... Za poučevanje, ki temelji na grajenju miselnih shem, je *ključnega pomena vzpostavljanje učenčeve intelektualne avtonomije v smislu odkrivanja novih idej, komuniciranja o lastnih idejah z vrstniki in učiteljem*. Pri učenju z razumevanjem je ključnega pomena tudi reprezentiranje matematičnih idej. Pouk matematike, ki temelji na raziskovanju različnih reprezentacij določenega matematičnega pojma in spodbuja učence, da tekoče in fleksibilno prehajajo med njimi, je učinkovitejši in učencem omogoča boljše razumevanje matematičnih pojmov kot pouk, ki tega ne omogoča (Duvall, 2002; Griffin Case, 1997; Kaput, 1989; Bieda in Nathan, 2009; Heinze idr., 2009). Novejše raziskave kažejo, da so bolj kot zaporedje reprezentacij (Bruner, 1966): najprej enaktivna, nato ikonična in nazadnje simbolična pomembne relacije med reprezentacijami določenega matematičnega pojma (Chapman, 2010). V procesu prehajanja med reprezentacijami je konkretna reprezentacija 'baza', abstraktna reprezentacija pa cilj. V procesu ustvarjanja relacij med njima se od učenca pričakuje, da zazna podobnost strukture obeh reprezentacij. Relacija med njima pa je največkrat skrita (Ding in Li, 2014). Odkriti relacijo je ključno pri učenju matematike z razumevanjem.

Vloga učitelja pri zagotavljanju učenja z razumevanjem je ključna. Učitelj je odgovoren za učenčevo zanimanje za učenje, posredovanje učne snovi in za ugotavljanje težav, s katerimi se učenci srečujejo. Vlogo učitelja je Hejny (2012) povzel na naslednji način:

1. *Učitelj mora zagotoviti optimalno klimo za učenje:* noben učenec naj se pri pouku ne dolgočasi, noben naj pri pouku ne doživlja stiske; učitelj z učenci deli njihov uspeh, spodbuja učence, ki pri matematiki obupujejo, pomaga pri graditvi njihove samopodobe.
2. *Učitelj mora pustiti prostor za učenčeve pobude:* ne vsiljuje svojih strategij reševanja, čeprav se učenčeve izkažejo za nekoliko nerodne, se ne vmešava v učenčevo razmišljanje, pozitivno vrednoti učenčeva vprašanja.
3. *Učitelj dopušča diskusijo med učenci, v katero so vključeni vsi učenci,* in ne prekinja že na samem začetku diskusije o idejah, ki niso nujno matematično korektne za dano situacijo.
4. *Učitelj ne izpostavlja napak, ki jih napravijo učenci:* omogoča jim, da jih sami ugotovijo, napake razume v vlogi poti h globljemu razumevanju dane situacije.
5. *Učitelj učencem pripravi ustrezne naloge:* vsak učenec, bolj in manj uspešen pri matematiki, rešuje naloge, ki so za njegove sposobnosti najprimernejše, in mu omogoča doživeti ugodje ob uspešni rešitvi.
6. *Spodbuja učenca, da ga zanima, kako o posamezni nalogi, strategiji razmišljajo tudi drugi učenci.* Ko v proces poučevanja vključimo različne strategije, bodo učenci poglobljali matematično znanje in razumevanje razmišljanja drugih udeleženih pri reševanju naloge ali problema. V tem smislu matematika prispeva h kritičnemu razmišljanju in vzgaja učence v demokratične posameznike.

Pomembna vloga učitelja, h kateri je praktično zavezan po zakonu, je *učiteljevo dosledno upoštevanje uzakonjenega dokumenta Učni načrt za matematiko* (Učni načrt, 2011), in sicer pri načrtovanju in organiziranju pouka ter pri preverjanju in ocenjevanju znanja, pri čemer so vodilo standardi in minimalni standardi znanja.

Raziskave so pokazale, da učitelji pri poučevanju matematike večkrat izhajajo iz učbeniških gradiv in drugih materialov kot iz lastnega poznavanja matematike in didaktike matematike (Brown in Borko, 1992). Zato se nam zdi zelo pomembno problematizirati šolsko matematiko na način, da pomagamo učiteljem ponovno premisliti o njihovem matematično-didaktičnem znanju in temeljih, na katerih temelji njihovo poučevanje (Llinares in Krainer, 2006; Herbel - Eisenmann in Phillips, 2008; Feiman - Nemser in Buchman, 1985). Učiteljeva refleksija dela v razredu je nujna komponenta učenja in poučevanja, ki vodi do kakovostnih sprememb stališč in znanja o poučevanju in učenju (Llinares in Krainer, 2006).

Zaključek

Kompleksnost in vseživljenjske posledice primanjkljajev pri učenju matematike terjajo posebno pozornost šolske politike in vseh udeležencev vzgojno-izobraževalnega procesa ter sistematično izvajanje petstopenjskega modela »odziv na obravnavo«. V prispevku smo skušali spodbuditi učitelja in strokovne delavce, ki učencem z učnimi težavami nudijo pomoč pri matematiki, da ponovno razmislijo o svoji vlogi, ki jo imajo kot strokovnjaki na svojem področju. Učitelj je v prvi vrsti zadolžen, da kakovostno in skladno z vsem standardi poučuje matematiko in je pozoren na morebitne težave učencev. Vedno je potreben razmislek o izvoru težav: ta ni le pri učencu; izvor težav je lahko tudi v izvajanju poučevalne prakse. Učitelj, ki pri načrtovanju pouka matematike razmišlja o morebitnih težavah, ki bi lahko pri razumevanju posameznih vsebin nastopile, redno preverja učenčeva predznanja in zrelost učencev za učenje posameznega pojma, reflektira lastno delo in sledi smernicam kakovostnega poučevanja matematike, ki zagovarjajo postopno prehajanje k simbolnemu, abstraktnemu, bo gotovo največ prispeval k temu, da bodo učenci v matematiki napredovali, in to vsak v svojem tempu. Vse prevečkrat smo priča situacijam, ko učitelj v tempu, ki mu ga največkrat narekuje učbeniško gradivo (ne učni načrt), hiti z obravnavo pojmov in se bolj kot razlagi posveča reševanju nalog, ki so predvidene v gradivih. Vedno, pri vsaki matematični temi, je potreben razmislek o standardih znanja, minimalnih standardih znanja in o taksonomskih ravneh znanja.

Svetovalni delavci in specialni pedagogi, ki obvladajo bolj specialne in intenzivne strategije pomoči in podpore učencem z učnimi težavami ter s SUT pri matematiki, navadno nimajo dovolj znanj s področja učenja in poučevanja matematike. S timskim poučevanjem obeh profilov strokovnih delavcev bi dosegli učinkovitejše poučevanje vseh učencev ter še posebno učencev z učnimi težavami in s SUT pri matematiki.

V Sloveniji je še vedno premalo raziskav o poučevanju matematike pri učencih z učnimi težavami pri matematiki in učencih brez učnih težav pri matematiki. Potrebno je sistematično načrtovanje multidisciplinarnih raziskav pri različnih matematičnih vsebinah in v različnih starostnih obdobjih učencev ter z rezultati takih raziskav bolj seznanjati in spodbujati učitelje in vse druge strokovne delavce, ki delujejo na področju učnih težav za spremembe. Le tako bi lahko vplivali na učiteljeve subjektivne teorije o učenju in poučevanju matematike ter jih spodbudili k razmisleku in udejanjanju kakovostnega izvajanja pouka in pomoči učencem, ki s težavo pridejo do ustreznih dosežkov na področju matematike. V proces raziskovanja bi bilo smiselno vključiti tudi učitelje matematike, saj vključevanje v raziskovanje oz. neposredna vpletenost učitelja pri načrtovanju, izvajanju in pri analizi rezultatov poveča verjetnost, da se bodo spremembe zgodile in obstale daljše časovno obdobje.

Literatura in viri

- Ainscow, M. (2003). Developing inclusive education system: what are the levers for change? *International conference on inclusive education*. Hong Kong, od 16. do 19. 12. 2003.
- Andersson, U. (2008). Mathematical competencies in children with different types of learning difficulties. *Journal of Educational Psychology*, 100(1), 48–66.
- Anghileri, J. (2001). Contrasting Approaches that Challenge Tradition. V J. Anghileri (ur.), *Principles and Practices in Arithmetic Teaching*. Buckingham: Open University Press.
- Bieda, K. N. in Nathan, M. J. (2009). Representational Disfluency in Algebra: Evidence from Student Gestures and Speech. *ZDM – The International Journal of Mathematics Education*, 41(5), 637–650.
- Brown, C. A. in Borko, H. (1992). Becoming a Mathematics Teacher. V D. A. Grouws (ur.), *Handbook on Research on Mathematics Teaching and Learning* (str. 209–239). New York: MacMillan Publishing Company.
- Bruner, J. S. (1966). *Toward a Theory of Instruction*. Cambridge, MA: Belkapp Press.
- Cawley, J. F., Parmar, R. S., Foley, T., Salmon, S. in Roy, S. (2001). Arithmetic performance of students with mild disabilities and general education students on selected arithmetic tasks. Implications for standards and programming. *Exceptional Children*, 67, 311–328.
- Chapman, O. (2010). Teachers' Self-representations in Teaching Mathematics. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 13, 289–294.
- Ciosek, M. (2012). Generalization in the process of defining a concept and exploring it by students. V B. Maj - Tatsis in K. Tatsis (ur.), *Generalization in mathematics at all educational levels* (str. 38–56). Rzeszow: University of Rzeszow.
- Davydov, V. V. (1975). Logical and psychological problems of elementary mathematics as an academic subject. V L. P. Steffe (ur.), *Children's capacity for learning mathematics* (str. 109–205). Chicago: University of Chicago.
- Davydov, V. V. (1990). *Soviet Studies in Mathematics Education*, Volume 2. Types of Generalization in Instruction: Logical and Psychological Problems in the Structuring of School Curricula. Pridobljeno 1. 3. 2015 s www.marxists.org/archive/davydov/generalization/generalization.pdf
- Ding, M. in Li, X. (2014). Transition from concrete to abstract representations: the distributive property in a Chinese textbook series. *Educational Studies in Mathematics*, 87, 103–121.
- Duval, R. (2002). The Cognitive Analysis of Problems of Comprehension in the Learning of Mathematics. *Mediterranean Journal for Research in Mathematics Education*, 1(2), 1–16.
- Feiman - Nemser, S. in Buchman, M. (1985). Pitfalls of Experience in Teacher Preparation. *Teachers College Record*, 87(1), 53–65.
- Fischbein, E. (1999). Intuitions and schemata in mathematical reasoning. *Educational Studies in Mathematics*, 38(1–3), 11–50.
- Fosnot, C. T. in Dolk, M. (2001). *Young mathematicians at work. Constructing multiplication and division*. Portsmouth: Heinemann.
- Freudenthal, H. (1973). *Mathematics as an educational task*. Dordrecht: Seidel.
- Fuchs, L. S. in Fuchs, D. (2005). Enhancing Mathematical Problem Solving for Students with Disabilities. *The Journal of Special Education*, 39(1), 45–57.
- Geary, D. C. (2004). Mathematics and Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 37(1), 4–15.

- Geary, D. C. (1994). *Children's mathematical development: research and practical applications*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Geary, D. C. (2010). Mathematical disabilities: reflection on cognitive, neuropsychological and genetic components. *Learning and Individual Differences*, 20(2), 130–133.
- Gellert, U. (2004). Didactic Material Confronted with the Concept of Mathematical Literacy. *Educational Studies in mathematics*, 55(1–3), 163–179.
- Gersten, R., Beckman, S., Clarke, B., Foegen, A., Marsh, L., Star, J. in Witzel, B. (2009). *Assisting students struggling with mathematics: Response to intervention (RtI) for elementary & middle school*. Washington, DC: U. S. Department of Education, Institute of Education Science, National Center of Educational Evaluation & Regional Assistance.
- Goldfus, C. (2008). *Executive attention – implications for learning*. Interno gradivo seminarja. Ljubljana: Društvo Bravo.
- Griffin, S. in Case, R. (1997). Re-thinking the Primary School Math Curriculum: An Approach Based on Cognitive Science. *Issues in Education*, 3(1), 1–49.
- Hanich, L. B., Jordan, N. C., Kaplan, D. in Dick, J. (2001). Performance across different areas of mathematical cognition in children with learning disabilities. *Journal of Educational Psychology*, 93(3), 615–626.
- Heddens, J. W. (1986). Bridging the Gap between the Concrete and the Abstract. *Arithmetic Teacher*, 33(6), 14–17.
- Heinze, A., Star, J. R. in Verschaffel, L. (2009). Flexible and Adaptive Use of Strategies and Representations in Mathematics Education. *ZDM Mathematics Education*, 41(5), 535–540.
- Hejny, M. (2012). Exploring the cognitive dimension of teaching mathematics through scheme-oriented approach to education. *Orbis Scholae*, 6(2), 41–55.
- Hejny, M. in Jirotkova, D. (2009). Schema-oriented education on elementary level. V M. Tzekaki, M. Kaldrimidou in H. Sakonidis (ur.), *Proceedings of PME 33*, Thessaloniki.
- Herbel - Eisenmann, B. in Phillips, E. D. (2008). Analyzing Students' Work: A context for Connecting and Extending Algebraic Knowledge for Teaching. V C. E. Greenes in R. Rubenstein (ur.), *Algebra and Algebraic Thinking in School Mathematics: Seventieth yearbook* (str. 295–311). Reston, VA: The National Council of Teachers of Mathematics, Inc.
- ICD-10 classification of mental and behavioural disorders* (1992). Geneva: World Health Organization, Division of Mental Health.
- Jitendra, A. K., Petersen - Brown, S., Lein, A. E., Zaslofsky, A. F., Kunkel, A. K., Jung, P. in Egan, A. M. (2015). Teaching Mathematical Word Problem Solving: The Quality of Evidence for Strategy Instruction Priming the Problem Structure. *Journal of Learning Disabilities*, 48(1), 51–72.
- Jordan, N. C. in Hanich, L. B. (2000). Mathematical thinking in second-grade children with different forms of LD. *Journal of Learning Disabilities*, 33(6), 567–578.
- Jordan, N. C. in Montani, T. O. (1997). Cognitive arithmetic and problem solving: A comparison of children with specific and general mathematics difficulties. *Journal of Learning Disabilities*, 30, 624–634.
- Kaput, J. J. (1989). Linking Representations in the Symbol Systems of Algebra. V S. Wagner in C. Kieran (ur.), *Research Issues in the Learning and Teaching of Algebra* (str. 167–194). Hillsdale, NY: Erlbaum.
- Karmiloff - Smith, A. (1992). *Beyond Modularity: A Developmental Perspective on Cognitive Science*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- Kavkler, M. (2008). Učinkovite strategije pomoči učencem z učnimi težavami. V L. Magajna,

S. Pečjak, C. Peklaj, G. Čačinovič Vogrinčič, K. Bregar Golobič, M. Kavkler in S. Tancig, *Učne težave v osnovni šoli – problemi, perspektive, priporočila* (str. 78–83). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Kavkler, M. (2011). Obravnava učencev z učnimi težavami pri matematiki. V M. Košak Babuder in M. Velikonja (ur.), *Učenci z učnimi težavami – pomoč in podpora* (str. 124–156). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Kavkler, M. (2014). Primanjkljaji na področju matematike – kriteriji za opredelitev. V M. Košak Babuder, M. Kavkler, L. Magajna, S. Pulec Lah, A. M. Clement in Z. Stančič (ur.), *Otroci in mladostniki s specifičnimi učnimi težavami – podpora pri uresničevanju njihovih potencialov: zbornik prispevkov* (str. 127–137). Ljubljana: Društvo Bravo, društvo za pomoč otrokom in mladostnikom s specifičnimi učnimi težavami.

Kavkler, M., Košak Babuder, M., Magajna, L. in Passolunghi, M. C. (2011). *Uspešnost reševanja matematičnih besedilnih problemov pri učencih z in brez učnih težav pri matematiki v Sloveniji in Italiji* (Raziskovalno poročilo). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Linares, S. in Krainer, K. (2006). Mathematics (student) Teachers and Teacher Educators as Learners. V A. Gutierrez in P. Boero (ur.), *Handbook of Research on the Psychology of Mathematics Education: Past, Present, and Future* (str. 429–459). Rotterdam: Sense Publishers.

Magajna, L. in Kavkler, M. (2002). Primanjkljaji na posameznih področjih učenja (PPPU). V M. Kavkler (ur.), *Razvijanje potencialov otrok in mladostnikov s specifičnimi učnimi težavami – zbornik prispevkov* (str. 3–6). Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše Ljubljana, Društvo Bravo, Different, d. o. o.

Magajna, L., Kavkler, M., Čačinovič Vogrinčič, G., Pečjak, S. in Bregar Golobič, K. (2008). *Koncept dela učne težave v osnovni šoli: Program osnovnošolskega izobraževanja*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Magajna, L., Kavkler, M., Košak Babuder, M., Zupančič Danko, A., Seršen Fras, A. in Rošer Obretan, A. (2014). VII. Otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja. V N. Vovk Ornik (ur.), *Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami* (str. 23–31). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno 1. 5. 2014 s <http://www.zrss.si/pdf/Kriteriji-motenj-otrok-s-posebnimi-potrebami.pdf>

Magnani, L. (2005). An abductive theory of scientific reasoning. *Semiotica*, 153(1–4), 261–286.

Matematične naloge raziskave TIMSS (2013). V B. Japelj Pavešič (ur.), *TIMSS 2011 Slovenija. 4. in 8. razred. Mednarodna raziskava trendov znanja matematike in naravoslovja* (str. 8–12). Pridobljeno 25. 2. 2015 s http://www.pei.si/UserFilesUpload/file/raziskovalna_dejavnost/TIMSS/TIMSS2011/Matemati%C4%8Dne%20naloge%20raziskave%20TIMSS%2011.pdf

Mayer, R. E. in Hegarty, M. (1996). The process of understanding mathematics problems. V R. J. Sternberg in T. Ben-Zeev (ur.), *The nature of mathematical thinking* (str. 29–53). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Montague, M. (1992). The Effects of Cognitive and Metacognitive Strategy Instruction on the Mathematical Problem Solving of Middle School Students with Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 25(4), 230–248.

Montague, M. in Applegate, B. (1993). Middle School Student's Mathematical Problem Solving: An Analysis of Think-Aloud Protocols. *Learning Disability Quarterly*, 16(1), 19–32.

Montague, M. (1997). Cognitive Strategy Instruction in mathematics for Students with Learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 30(2), 164–177.

Orton, A. (2004). *Learning Mathematics. Issues, theory and classroom practice*. London: Continuum.

Pieters, S., Roeyers, H., Rosseel, Y., van Waelvelde, H. in Desoete, A. (2015). Identifying subtypes among children with developmental coordination disorder and mathematical learning disabilities, using model-based clustering. *Journal of Learning Disabilities*, 49(1) 83–85.

Plešec Gasparič, R. (2012). Pregled dejavnikov, ki vplivajo na učinkovitost pouka. V J. Vogrinc in I. Devetak (ur.), *Sodobne teme na področju edukacije* (str. 79–90). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Rosenzweig, C., Krawec, J. in Montague, M. (2011). Metacognitive Strategy Use of Eighth-Grade Students With and Without Learning Disabilities During Mathematical Problem Solving: A Think-Aloud Analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 44(6), 508–520.

Sfard, A. (1991). On the dual nature of mathematical conceptions: Reflections on processes and objects as different side of the same coin. *Educational Studies in Mathematics*, 22(1), 1–36.

Shalev, R. S., Auerbach, J., Manor, O. in Gross - Tsur, V. (2000). Developmental dyscalculia: prevalence and prognosis. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 9(2), 58–64.

Shin, M. in Pedrotty Bryant, D. (2015). A synthesis of mathematical and cognitive performances of students with mathematics learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 48(1), 96–112.

Sousa, D. A. (2008). *How the Brain Learns Mathematics*. Thousand Oaks: Corwin Press, Inc. A Sage Publications Company.

Štraus, M., Šterman Ivančič, K. in Štigl, S. (2013). *OECD PISA 2012. Program mednarodne primerjave dosežkov učencev: Matematična pismenost, Bralna pismenost in Naravoslovna pismenost*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Tall, D. (1991). The psychology of advanced mathematical thinking. V D. Tall (ur.), *Advanced mathematical thinking* (str. 3–21). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Venenciano, L. in Dougherty, B. (2014). Addressing priorities for elementary school mathematics. *For the learning of mathematics*, 34(1), 18–24.

Verschaffel, L., Greer, B. in De Corte, E. (2000). *Making sense of word problems*. Lisse: Swets & Zeitlinger.

Žakelj, A. idr. (2011). *Program osnovna šola. Matematika. Učni načrt*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno 25. 2. 2015 s http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_matematika.pdf

Wittmann, E. C. (2001). Development mathematics education in a systematic process. *Educational Studies in Mathematics*, 48(2), 1–20.

DEJAVNIKI, KI VPLIVAJO NA USTANAVLJANJE IN USPEŠNOST VRTCEV V PODJETJU

Tanja Klemenšek Rakun¹ in Tatjana Devjak²

¹JVIZ Mozirje, OE Vrtec Mozirje

²Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani

Povzetek

Vzgojno-izobraževalni proces v vrtcih – javnih in zasebnih – po mnenju različnih avtorjev in zakonodaje na tem področju pomaga staršem pri vzgoji otroka, razvoju njegove osebnosti in pri dvigu ravni kakovosti življenja v družini. V članku se avtorici osredinjata na dejavnike, ki vplivajo na razloge, zaradi katerih podjetja in ustanove ustanavljajo svoje vrtce. Analizirani dejavniki, kot so: pomoč zaposlenim pri usklajevanju delovnih in zasebnih obveznosti v družini oziroma partnerskih zvezah, prihranek časa za skupno družinsko življenje, večja čustvena povezanost med starši in otroki ob varstvu otroka znotraj podjetja, dvig ugleda podjetja ob ustanovitvi vrtca idr., lahko ključno vplivajo na ustanavljanje in uspešnost vrtcev v podjetjih. V raziskavi avtorici analizirata mnenja zaposlenih staršev predšolskih otrok v podjetju BSH (Bosch and Siemens Home Appliances Group) o dejavnikih, ki pomembno vplivajo na ustanovitev vrtca pri podjetju, in ugotavljata, katere so tiste prednosti vrtca pri podjetju, ki jim starši pripisujejo največji pomen. Na preučevanem vzorcu (N = 104) je bilo ugotovljeno, da dejavniki, kot so: boljša organizacija časa, zagotovljeno varstvo za otroka, manj bolniške odsotnosti, boljše možnosti za učenje in razvoj otrok ter manjša skrb za otroka med delovnim časom, po mnenju staršev pomembno vplivajo na vzroke, zaradi katerih bi podjetje odprlo svoj lastni vrtec. Prav tako pa so rezultati raziskave pokazali, da bi bili največji prednosti vrtca pri podjetju čas in odnos; anketirani starši namreč menijo, da bi tako več časa preživel s svojim otrokom in imeli kakovostnejši odnos s strokovnimi delavci vrtca.

Ključne besede: vrtec pri podjetju, predšolska vzgoja, kakovost, družina

Factors that affect the establishment and performance of day care centres in the company

Abstract

In the opinion of different authors and the law in this area, the educational process, in public or private preschool institutions, helps the parents in the upbringing of the child, in the development of children's personality and in raising the level of quality of life in the family. In the article the authors focus on the factors that influence the reasons for which the companies and institutions are establishing their own day care centres. Analysed factors such as assistance to employees in the coordination of work and private commitments in the family or partner relationships, saving time for the common family life, the greater emotional relationship between parents and children in the case of

caring for the child within the company, raising the reputation of the company when setting up the day care centre etc. can be a key influence on the creation and performance of day care centres in companies. In the research, the authors analyse the opinion of the working parents of preschool children in the company BSH (Bosch and Siemens Home Appliances Group) on the factors which have a significant impact on the establishment of the day care centres in the company and identify advantages of day care centres in the company, to which parents attach the greatest importance. In the opinion of the parents in the examined sample (N=104), factors, such as better time management, guaranteed care for the children, less sick leave, better chances for learning and development of children and less concern for the children during working hours, have an important influence on the causes, due to which the company would have established its own kindergarten. Also, the results of the research show that the biggest advantages of the day care centres in companies are time and relationships. The parents included in the research believe that they would have spent more time with their children and have a better relationship with the professional staff of the day care centre.

Key words: day care, preschool education, quality, family

Uvod

Predšolsko obdobje je v otrokovem življenju posebno občutljivo obdobje. Zavedamo se, da predšolska vzgoja lahko pomembno pripomore k celovitejšemu razvoju otrokovih osebnostnih potencialov na različnih področjih. V zgodovini predšolske vzgoje zaznamo različne poglede na otroštvo in vzgojo otrok. Zato se je tudi predšolska vzgoja, zlasti organizirana predšolska vzgoja, kot vsa druga področja človekove dejavnosti razvijala v odvisnosti od razvoja in sprememb v družbi, znanstvenih pristopih ter v pogledih na otroka in otroštvo. Do današnjih dni sta se izmenjevali dve nasprotni težnji, in sicer težnja po načrtnem, sistematičnem in po učinkovitem učenju otrok ter težnja, da se otrokom omogoči živeti brezskrbno in igrivo otroštvo (Battistič Zorec in Krnel, 2009). S prvimi ustanovami, namenjenimi predšolskim otrokom, se srečamo v Franciji leta 1769 pod imenom »pletilna šola«, ki jo je ustanovil Friderick Oberlin, presegel pa ga je Robert Owen na Škotskem s t. i. infant school (Vonta, 2009), današnji čas pa zaznamujejo »nove znanstvene podmene« (prav tam, str. 57), ki usmerjajo sodobno organizirano predšolsko vzgojo v smeri zagotavljanja kakovostne predšolske vzgoje, zagovornišva otrok in partnerskega pristopa z vsemi udeleženci procesa organizirane vzgoje predšolskih otrok. Med pozitivne premike pri organizirani skrbi za otroke štejemo tudi ustanavljanje vrtcev v sklopu podjetja.

Namen prispevka je predstaviti razloge, ki vplivajo na ustanavljanje vrtcev pri podjetjih, ter ugotavljati prednosti in slabosti takega načina predšolske vzgoje. Na podlagi empiričnih podatkov bomo analizirali poglede staršev

predšolskih otrok, zaposlenih v podjetju BSH (Bosch and Siemens Home Appliances Group), o pomenu ustanovitve takega vrtca pri njihovem podjetju.

Formalnopravni okvir delovanja ter naloge javnih in zasebnih vrtcev

Zakonodaja je osnova, na kateri mora temeljiti ustanovitev javnega ali zasebnega vrtca. Predšolsko vzgojo v Sloveniji urejata dva zakona, ki sta bila sprejeta leta 1996, in sicer: Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI, 1996, 2007) ter Zakon o vrtcih (ZVrt, 1996, 2005). Ta zakona podrobneje definirajo še podzakonski akti in predpisi, ki za delovanje vrtca predstavljajo formalnopravni okvir (Retuznik Bozovičar in Krajnc, 2010). Glede na vse to v Sloveniji ločimo javne in zasebne vrtce. Naloga enih in drugih (ZVrt, 1996, 2005) pa je predvsem pomoč staršem pri celoviti skrbi za otroke; trudijo se za izboljšanje kakovosti življenja družin in otrok ter ustvarjajo možnosti za otrokov celostni razvoj.

Javne vrtce ustanavljajo občine ali država. Po vpisu v sodni register je vrtec treba vpisati še v razvid za izvajanje javnoveljavnega programa vzgoje in izobraževanja (Predšolska vzgoja, 2013; ZOFVI, 40.–42. člen). Javni vrtci v Sloveniji izvajajo dejavnosti po javnoveljavnem programu, ki se imenuje Kurikulum za vrtce (Bahovec in Kodelja, 1999, str. 3–4). Javni vrtec je v Sloveniji financiran iz javnih sredstev, sredstev ustanovitelja, tj. občine, ki zagotavlja sredstva v višini razlike med ceno programov in plačil staršev, ter iz donacij in drugih virov (ZOFVI, 1996, 2007). Ceno programa (dnevni, poldnevni, krajši program, vzgojno-varstvena družina) določi občina glede na višino stroškov dela zaposlenih v vrtcu, materialnih stroškov, stroškov živil in drugih stroškov, potrebnih za izvajanje programa (prav tam).

V Sloveniji lahko zasebni vrtec ustanovijo domače in tuje pravne ali fizične osebe. Dejavnost se lahko začne opravljati šele po vpisu v razvid, ki ga vodi Ministrstvo za izobraževanje, znanost, kulturo in šport. Najpomembnejši pogoj, da vrtec začne delovati, je, da ga potrdi Strokovna komisija oziroma Svet RS za splošno izobraževanje (ZVrt, 1996, 2005). Poleg urejenih zakonodajnih pogojev je treba urediti tudi finančni vir, kadre in še ustrezne prostorske pogoje poslovanja (ZOFVI, 1999, 2007, 33. člen). Določi se višina sredstev, ki jih namenja občina in ki jih zasebni vrtci lahko dobijo pod določenimi pogoji, ki se opredelijo s posebno pogodbo o koncesiji (ZVrt, 1996, 2005, 34. člen). Zasebni vrtci brez koncesije niso dolžni upoštevati Pravilnika o metodologiji za oblikovanje cen programov. Zanje to pomeni, da določijo ekonomsko ceno samostojno, brez občine (Predšolska vzgoja, 2014).

Enaki normativi za oblikovanje oddelkov veljajo za javne in zasebne vrtce s koncesijo (Kako ustanoviti zasebni vrtec, 2014). V zasebnih vrtcih brez koncesije so oddelki po navadi manjši, oddelek pa kljub temu vodi ena vzgojiteljica ali po potrebi dve vzgojiteljici. Zanje sklep sprejme ustanovitelj oziroma pristojni organ vrtca (prav tam).

Vrtec pri podjetju: primeri dobre prakse v svetu in pri nas

Zgodovinsko gledano, so po besedah T. Vonta (2009) vrtci nastali prav iz prehoda manufakturne družbe v industrijsko družbo. Starši so takrat namreč ostajali brez varstva otrok in tako so se osnovali različni programi (npr. montessori). Etatična naravnost pedagogike je pripomogla k temu, da se je v začetku dvajsetega stoletja, ko je bila zaposlenost skoraj stoo odstotna, tudi država začela zanimati za ureditev vzgojno-izobraževalnega sistema (Vonta, 2009). J. Auerbach (1990) navaja, da je ustanovitev vrtca v podjetju s pomočjo delodajalca neke vrste aktivnost, ki upošteva različne dejavnike: 1) načelo enake finančne pomoči za vse svoje uslužbenke glede varstva otrok; 2) nudenje različnih predšolskih programov, ki ustrezajo staršem otrok in podjetju zunaj podjetja samega; 3) nudenje finančnih in drugih oblik pomoči staršem otrok/zaposlenim, kot na primer: zaposleni so deležni različnih bonusov ugodnosti, delitve delovnega časa, možnosti krajšega delovnega časa, delitve delovnega mesta s sodelavcem; 4) nudenje neposredne pomoči staršem otrok, zaposlenih v podjetju, tj. organiziranje varstva, vzgoje idr. znotraj podjetja. Preden podrobneje predstavimo možnosti takšnega varstva, si najprej oglejmo, kje in kdaj se je takšno varstvo sploh začelo.

E. Singer (1992, v Batistič Zorec, 2003) piše o prvih predšolskih ustanovah, ki naj bi otroke pripravljale na neposredno vključitev v industrijsko ali obrtniško delo. Nedvomno je začetnik družbeno organizirane predšolske vzgoje znotraj podjetja Robert Owen (1771–1858). Ker je zaposlovanje žensk povzročilo, da so otroci potrebovali varstvo, so tudi potrebe po ustanovah za varovanje z industrializacijo rastle. Robert Owen je menil, da bi morala družba prevzeti odgovornost za vzgojo otrok, zato je sam kot industrialec ustanovil *Inštitut za oblikovanje značaja*, in sicer za otroke od enega do štiriinajstih let (Batistič Zorec, 2003). Owen je poleg lastne predilnice z bombažem in s 500 zaposlenimi odprl tudi vrtec; tako je združil varstveno, vzgojno in izobraževalno funkcijo (prav tam). Eden izmed tistih, ki ga je posnemal in razvil idejo o družbeno organizirani vzgoji predšolskih otrok, je bil Pestalozzi-jev učenec Friedrich Wilhelm. S. Pavlič (1991), ki je v svojem delu Predšolske ustanove na Slovenskem 1834–1945 predstavila celovit zgodovinski pregled razvoja predšolskih otrok, omenja vrtec pri kočevskem premogovniku, ki ga je uprava odprla leta 1927 in ga »zalagala s kurivom, razsvetljavo in služiteljico« (prav tam, str. 92). Leta 1929 so se začeli premiki tudi na področju zakonodaje, ki je omenjala, da morajo »industrijska podjetja, ki zaposlujejo več kot 100 delavcev, med katerimi je vsaj 25 mater z majhnimi otroki, urediti v neposredni bližini tovarniškega obrata dnevno zatočišče« (prav tam, str. 116). Žal se realizacija zakona ni nikoli zgodila, je pa po 2. svetovni vojni (Batistič Zorec, 2003, str. 140) svoje vrtce odprlo precej podjetij, na primer Lek, Klinični center v Ljubljani in Ibi iz Kranja.

Stroka (Hein in Cassirer, 2010) različno poimenuje ustanovitve vrtca v podjetju. Večinoma to poimenujejo kot »Workplace nursery«, »Kita«, »daycare«, »childcare centre« in »onsite« ali »offsite« oziroma »nearsite daycare« (prav tam). Izraz »Onsite day care« ali varstvo v okviru podjetja, tj. na kraju, na katerem se podjetje nahaja, ni nov izraz. Raziskave, ki so jih naredili delodajalci, ki podpirajo takšne vrste varstva, kažejo, da izraz sega daleč nazaj v državljansko vojno v ZDA, ko so varstvo otrok na »kraju samem« nudili ženskam, ki so šivale za vojake (Miller, 1984; McIntyre, 2000; Jaffe, 1981, v Gilbert in Specht, 1981). Po končani vojni so bili programi ukinjeni in tako so otroci spet ostali brez ustreznega institucionalnega varstva (prav tam). Največji razcvet te oblike varstva (Mitchell, Stoney in Dichter, 2001) je bil v letih 1980–1990, ko je bilo veliko delodajalcev pripravljenih vlagati v svoja, zlasti manjša podjetja, in to predvsem zaradi nepovratnih sredstev, ki so jih lahko pridobili (prav tam). Izraz **»On-site daycare« se uporablja za programe za nego otrok, ki se pojavljajo v stavbah na kraju samem, tj. tam, kjer so starši zaposleni (Connelly, DeGraff in Willis, 2002).** O konzorcijskem vrtcu so že pisali L. Alvin in M. S. W. Sallee leta 1986 ter R. Oekermann leta 1997. R. Oekermann v svojem delu loči dva tipa konzorcijskega vrtca. Prvi je zaprt in je namenjen le za otroke zaposlenih, drugi tip pa je odprt; vanj se lahko vpišejo tudi otroci, katerih starši ne delujejo v tej družbi (prav tam). Za enega izmed prvoustanovljenih korporacijskih vrtcev velja podjetje Stride - Rite (Reeves, 2014). R. Oekermann (1997) poimenuje varstvo v sklopu podjetja kot »Direct care«, kar naj bi bil dnevni center za nego, obšolske programe in za poletne taborje. Drug izraz, ki ga omenja, je **»Indirect care« – podjetje prek obstoječega centra poišče varstvo za otroke zaposlenih (prav tam).** Omeni še »Emergency care« in »On-site childcare«, ki predstavljata vzgojo in izobraževanje na kraju, na katerem je prisoten delodajalec (prav tam). V tujini zasledimo kar nekaj primerov dobre prakse, kot so vrtci pri podjetju Nivea in pri Univerzi v Oslu ter Tetra Pak in VIPnet.

Podjetje Nivea Beiersdorf iz Nemčije je podjetje, ki je na področju nege kože med vodilnimi v svetu (Nivea, 2013). V letu 2008 je njihov vrtec praznoval že 70. obletnico delovanja in je danes najstarejša ustanova te vrste v Nemčiji. Ta je bila ustanovljena leta 1910 z Oskarjem Troplowitzem, ki je uvedel tako imenovani *Stillstuben* za mlade matere. Danes je v notranjem varstvu podjetja 56 otrok in zanje skrbi kar 12 dobro izobraženih zaposlenih, ki večinoma delujejo po waldorfski pedagogiki (Beiersdorf, 2013).

Tudi zaposleni na Univerzi v Oslu imajo možnost predšolskega varstva in vzgoje v sklopu Univerze (Universitetet i Oslo, 2014). Blindern Barnestuer je vrtec Univerze v Oslu, ki je začel prvotno delovati v letih 1967/68. Vrtec v sklopu univerze v takšni obliki obstaja že od leta 2007 in trenutno nudi 157 mest za otroke zaposlenih in študentov v dveh vrtcih (University Kindergarten, 2013). Vrtec v osnovi dela po državnem kurikulumu, vendarle pa ima

tudi veliko nadstandardnih dejavnosti, ki so brezplačne; med te dejavnosti se štejeta npr. šola smučanja in glasbena šola (prav tam).

Podjetje Tetra Pak je bilo ustanovljeno leta 1951, ko je dr. Ruben Rausing (ustanovitelj) začel preizkušati inovacijo, ki bi spremenila način, na katerega se hrana razpošilja po svetu (Vianello, 2012). Tetra Pak je v Italiji leta 2004 za zaposlene ustanovil tudi vrtec z imenom Stella (Riko, 2014). Reggio Emilia je zaradi Zinijeve pomoči glavna pedagogika, ki se odvija v vrtcu že od začetka gradnje (prav tam).

VIPnet pa je prvi zasebni mobilni operater na Hrvaškem in je del Telekom Avstrija (VIP, 2014). V podjetju VIPnet so v letu 2005 izvedli anonimno anketo glede odprtja vrtca v sklopu podjetja. Zaradi izjemnega zanimanja so začeli tesno sodelovati z vrtcem Grigor Vitez (Galić, 2007). Po predstavitvi programa potencialnim staršem in vodstvu so marca 2006 vrtec odprli. Ker starši ne zapolnjujejo vseh mest v vrtcu, so se odločili, da nekaj prostih kapacitet ponudijo tudi drugim otrokom, seveda pa imajo prednost otroci VIPneta. Odprte imajo štiri skupine za otroke od enega leta do vstopa v šolo (Galić, 2007).

V Sloveniji zasledimo tri vrtce v sklopu podjetij. Podjetje Halcom je bilo ustanovljeno leta 1992 in ponuja rešitve za finančne ustanove (Halcom, 2014). V Halcomu so v letu 2009 pristopili k odprtju vrtca – Zakladnica montessori. Najučinkovitejši med vsemi ukrepi, ki jih uporabljajo zaposleni, je po mnenju direktorja prav vrtec. V enoti delujeta dva oddelka otrok; izvajajo program montessori. Deluje kot organizacijska enota Zakladnice montessori, Zavoda za vzgojo in izobraževanje. Skladno s 34. členom Zakona o vrtcih (1996, 2005) program v Hiši otrok srečnih rok delno sofinancira lokalna skupnost (prav tam).

Lek je srednje velika farmacevtska družba, ki je med vodilnimi farmacevtskimi podjetji na 104. mestu (Lek, 2014). Leta 1974 so v Leku sklenili, da bodo zaradi prostorske stiske v vrtcih hišo ob Lekovi lokaciji uredili za potrebe vrtca in tako omilili skrbi staršev v Leku (prav tam). V več kot 30 letih, odkar vrtec deluje, so se leta 2008 odločili za gradnjo novega, sodobnejšega in prostornejšega vrtca, za katerega je Lek namenil 700.000 EUR (Najdihojca, 2014). Vrtec spada pod vrtec Najdihojca (Lek, 2014).

V dokumente vojne uprave Svobodnega tržaškega ozemlja se je 28. oktobra 1948 vpisala družba z omejeno zavezo, Istrabenz, trgovina na debelo in drobno s pogonskimi sredstvi (Istrabenz, 2014). V letu 2008 so se v podjetju Istrabenz odločili za ustanovitev prvega laičnega vrtca montessori v Sloveniji (Devjak idr., 2008). Skladno z metodo Marie Montessori so uvedli program varstva in vzgoje, ki temelji na umirjenosti, urejenosti, vedrini in na dejavnostih iz praktičnega življenja (prav tam). Stroške vrtca krijejo le s prispevki staršev in družbe, nameravajo pa pridobiti tudi koncesijo (Hafner, 2010).

Metodologija

S pomočjo raziskave smo želeli ugotoviti, kateri dejavniki glede na osebna mnenja zaposlenih staršev predšolskih otrok v podjetju BSH (Bosch and Siemens Home Appliances Group, ki je eno največjih zasebnih industrijskih podjetij na svetu z več kot 280.000 sodelavci in letnim prometom več kot 45 milijard evrov, pri nas deluje že od leta 1970 in ima trenutno prek 1.000 zaposlenih) so tisti, vplivajo na odločitev vodstva podjetja za ustanovitev vrtca pri podjetju. Postavili smo dva sklopa raziskovalnih vprašanj: 1) Kateri so tisti dejavniki, ki bi po mnenju anketiranih staršev predšolskih otrok v omenjenem podjetju vplivali na ustanovitev vrtca pri podjetju? 2) Katere so po mnenju anketiranih staršev prednosti vrtca pri podjetju?

Predvidevali smo naslednji hipotezi: H 1 – Dejavniki, kot so: boljša organizacija časa, manj bolniške odsotnosti, manj skrbi za otroka med delovnim časom in kakovostnejši osebni razvoj otroka so tisti ključni dejavniki, ki bi vplivali na ustanovitev vrtca pri podjetju; H 2 – Med poglavitne prednosti vrtca pri podjetju starši uvrščajo čas (več časa z otrokom, lažje usklajevanje službene in zasebne sfere) in odnos (kakovostne sprotne informacije, aktivno sodelovanje v vzgojnem procesu).

Empirična raziskava je zasnovana na kvantitativnem pedagoškem raziskovanju; uporabili smo deskriptivno in kavzalno-neeksperimentalno metodo. V raziskavo smo zajeli 104 starše predšolskih otrok iz podjetja BSH. Vprašalnik je bil deloma zaprtega, deloma odprtega tipa, zbiranje podatkov pa je potekalo marca 2014. Ti so bili obdelani s pomočjo računalniških programov SPSS (21.0) in MS Excel.

Interpretacija rezultatov

Dejavniki, ki vplivajo na ustanovitev vrtca pri podjetju

Najprej nas je zanimalo, kateri so tisti dejavniki, ki bi po mnenju staršev predšolskih otrok podjetja BSH ključno vplivali na to, da bi vodstvo njihovega podjetja ustanovilo lastni vrtec. Prav tako nas je zanimalo, ali se mnenja žensk in moških statistično pomembno razlikujejo; če se razlikujejo, nas je zanimalo, pri katerih dejavnikih. Glede na avtorico J. Auerbach (1990) smo nekoliko modificirali dejavnike, iz katerih bi izhajalo vodstvo podjetja pri ustanovitvi lastnega vrtca. Iz preglednice 1 je razvidno, da so anketiranci izražajo mnenje o šestih dejavnikih, ki po njihovem mnenju lahko vplivajo na to, ali bi podjetje ustanovilo lasten vrtec. To bi posledično pripeljalo tudi do pozitivnih sprememb v njihovem družinskem življenju. Starši so se pri vsakem dejavniku odločali, ali bi vplival ali ne na pozitivne spremembe v njihovem življenju.

Preglednica 1. *Dejavniki, ki po mnenju staršev vplivajo na ustanovitev vrtca pri podjetju (N = 102)*

Spremembe, če bi podjetje ustanovilo lasten vrtec.	MOŠKI				ŽENSKI				Rezultati 2ĭ – Kullbackov preizkus
	DA		NE		DA		NE		
	f	f (%)	f	f (%)	f	f (%)	f	f (%)	
Izboljšala bi se mi organizacija časa (logistično; iskanje parkirnega prostora ...).	29	28,4	21	20,6	31	30,4	21	20,6	2ĭ = 11,7 P = 0,165
Zvišal bi se mi osebni dohodek.	28	27,5	22	21,5	26	25,5	26	25,5	2ĭ = 11,488 P = 0,074
Vedno bi imel/-a zagotovljeno varstvo.	35	34,4	15	14,7	24	23,5	28	27,4	2ĭ = 10,609 P = 0,101
Potreboval/-a bi manj bolniške odsotnosti.	39	38,2	11	10,8	40	39,2	12	11,8	2ĭ = 13,344 P = 0,039
Otroci bi imeli več možnosti za učenje/razvoj.	28	27,4	22	21,6	38	37,3	14	13,7	2ĭ = 11,379 P = 0,077
Med službenim časom me ne bi več skrbelo, kaj počne moj otrok.	23	22,5	27	26,5	30	29,4	22	21,6	2ĭ = 10,075 P = 0,122

*g = 6

Očetje (moški) so kot prve tri dejavnike izbrali naslednje: potreboval bi manj bolniške odsotnosti (38,2 %), vedno bi imel zagotovljeno varstvo (skoraj 35 %), ženske (matere) pa so na prvo mesto postavile isti dejavnik kot moški oziroma njihovi možje (39,2 %), na drugo so postavile dejavnik, da bi imeli otroci več možnosti za razvoj (37,3 %), na tretje mesto pa dejavnik, da bi se jim izboljšala organizacija časa (logistika, iskanje parkirnega prostora ...) (30,4 %). Boljša organizacija časa bi privedla do pozitivnih sprememb po mnenju 28,4 % moških in 30,4 % žensk. Vrtec pri podjetju izboljšal dohodek zaposlenega; tako meni 27,5 % moških in 25,5 % žensk. Verjetno si predstavljajo, da bi podjetje sofinanciralo stroške delovanja vrtca in posledično bi bile cene zanje nižje. Da bi imeli v podjetju ob odprtju vrtca vedno zagotovljeno varstvo, meni 23,5 % žensk in 34,4 % moških. Manj bolniške odsotnosti bi po mnenju anketirancev koristilo 39,2 % žensk in 38,2 % moških. Večji odstotek žensk (37,3 %) se strinja s tem, da bi imeli otroci boljše možnosti za učenje in razvoj, manj skrbi med delovnim časom pa bi imelo 29,4 % žensk in 22,5 % moških.

V prostih odgovorih je eden od staršev zapisal: »Menim, da to ni dobra izbira, saj bi ob morebitni svoji bolezni otrok ostal brez varstva, saj ga ne bi mogel peljati 40 km daleč v vrtec.«

Iz dobljenih rezultatov lahko na podlagi izračunov prvo hipotezo (H 1)

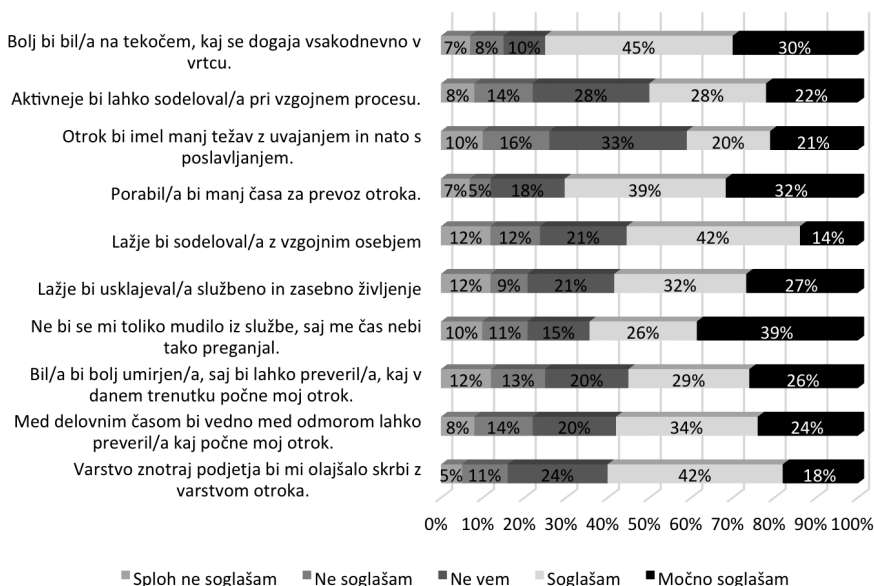
potrdimo in izjavimo, da bi po mnenju anketirancev do pozitivnih sprememb, če bi podjetje ustanovilo lasten vrtec, pripeljali dejavniki, kot so: boljša organizacija časa, večji osebni dohodek, zagotovljeno varstvo za otroka, boljše možnosti za učenje in razvoj otrok ter manjša skrb za otroka med delovnim časom. Mnenja mater in očetov se statistično pomembno razlikujejo le pri dejavniku, da bi potrebovali manj bolniške odsotnosti, kar kaže na veliko zavest obeh staršev, da otrok med boleznijo potrebuje okrevanje doma vsaj z enim od staršev.

Prednosti ustanovitve vrtca v podjetju

V nadaljevanju smo staršem zastavili vprašanje, katere so po njihovem mnenju prednosti vrtca pri podjetju. Spraševali smo jih, ali bi jim varstvo v sklopu podjetja olajšalo skrb glede varstva otroka, ali menijo, da bi tako med delovnim časom lažje preverili, kaj počne njihov otrok, ali bi bili bolj umirjeni, če se jim iz službe ne bi tako mudilo, ali bi lažje usklajevali službeno in zasebno življenje, ali bi lažje sodelovali s strokovnimi delavci vrtca, porabili manj časa z uvajanjem otroka v vrtec, aktivneje sodelovali pri procesu vzgoje in učenja ter ali menijo, da bi bili bolj na tekočem, kaj se dnevno dogaja v vrtcu.

Postavili smo hipotezo H 2 – Med pglavitne prednosti vrtca pri podjetju starši uvrščajo čas (več časa z otrokom, lažje usklajevanje službene in zasebne sfere) in odnos (kakovostne sprotne informacije, aktivno sodelovanje v vzgojnem procesu).

Prednosti ustanovitve vrtca v podjetju



Graf 1. Mnenja staršev o prednostih vrtca v podjetju

Z grafa 1 je razvidno, da so se pri prednostih, ki jih vidijo anketirani starši ob ustanovitvi vrtca v podjetju, pokazali naslednji rezultati: 75 % staršev soglaša, da bi bili bolj na tekočem, kaj se dogaja z njihovim otrokom, polovica staršev pa meni, da bi lahko aktivneje sodelovali pri procesu vzgoje svojega otroka. S trditvijo, da bi imel otrok manj težav z uvajanjem v vrtec, jih soglaša 41 %, da bi porabili manj časa za prevoz otroka, če bi imeli v sklopu podjetja vrtec, soglaša oziroma močno soglaša skoraj tri četrtine staršev (71 %). V prostih odgovorih najdemo zapise staršev, ki se vozijo na delo z javnimi prevoznimi sredstvi. Oni ne bi pridobili na času. Več kot dobra polovica staršev (56 %) soglaša ali močno soglaša, da bi lažje sodelovala z vzgojnim osebjem, 55 % staršev pa meni, da bi bili bolj umirjeni, če bi imelo njihovo podjetje lasten vrtec. Da bi staršem ustanovitev vrtca v podjetju olajšala usklajevanje službenih in zasebnih obveznosti, meni kar 61 % staršev. Anketiranci v 65 % soglašajo s trditvijo, da bi se jim manj mudilo iz službe, celo več – v prostih odgovorih so zapisali, da bi bila to (vrtec pri podjetju – op. avtoric) zares dobra izbira za starše, ki morajo po otroke vedno zelo hiteti iz službe. 58 % anketiranih staršev tudi meni, da bi ob odprtju vrtca v podjetju, v katerem so zaposleni, med odmorom preverili, kaj počne njihov otrok. Nekateri starši pa so bili glede te trditve tudi kritični. Ena izmed mamic je zapisala: »Problematično se mi zdi predvsem vprašanje glede vmesnega preverjanja, kaj otrok počne med tem, ko je v varstvu; to se mi ne zdi prav in otroka le zmede.« Da bi jim odprtje vrtca v podjetju olajšalo marsikatero skrb glede varstva otroka, pa meni 60 % anketiranih staršev.

Glede na rezultate raziskave drugo hipotezo (H 2) potrdimo. Starši med poglavitne prednosti vrtca v sklopu podjetja uvrščajo čas (več časa z otrokom, lažje usklajevanje službene in zasebne sfere) in odnos (kakovostne sprotne informacije, aktivno sodelovanje v vzgojnem procesu). Takšen rezultat je bil glede na podatke iz literature mogoče pričakovati. Otroci delovnih staršev namreč po mnenju Uleta (2003) preživijo vse več časa v javnem ali zasebnem varstvu in vzgoji, udeležujejo se številnih tečajev ali raznih interesnih dejavnosti. Vse manj časa tako zaradi preobremenjenosti z lastnimi obveznostmi otroci preživijo s starši (prav tam). Službe danes zahtevajo več časa, hkrati pa tudi fizične in psihične energije. Veliko staršev se bori, da bi uskladili življenje in delo, medtem ko bi otrokom zagotavljali kakovostno dnevno varstvo. To pa nemalokrat prinaša nasprotovanja in stres ter konflikte v družini (Bond, Galinsky in Swanberg, 1998). Če bi staršem uspelo uskladiti zasebno in poklicno življenje, pa bi se rezultati ankete lahko obrnili v čisto drugo smer.

Zaključek

V današnjem času, ko so spremembe v vzgoji in izobraževanju iz leta v leto večje, je na trgu dela tudi vse več ponudnikov varstva in vzgoje predšolskih otrok. Ena izmed oblik, ki prihaja tudi v Sloveniji počasi v ospredje, predstavlja varstvo in vzgojo otrok v sklopu podjetja. Podjetja, ki ponujajo svojim zaposlenim organizirano varstvo, vzgojo in izobraževanje predšolskih otrok, so si pridobila konkurenčno prednost. Z ustanovitvijo vrtca v podjetju pa vodstveni kader kaže, da jim je mar za družine zaposlenih. Ugotovili smo, da se mnjenja staršev glede na spol pri nujenju ugodnosti, kot so: finančna pomoč pri varstvu otroka, več dopusta, koriščenje bolniške odsotnosti, oprostitev opravljanja popoldanske/nočne izmene glede na vodstvo in druge zaposlene, statistično pomembno ne razlikujejo. Med pomembne prednosti ustanovitve vrtca v sklopu podjetja anketirani starši uvrščajo dejavnike, kot so: vsakodnevna seznanjenost glede vzgoje otroka, aktivnejše sodelovanje s strokovnimi delavci vrtca pri vzgojnem procesu, manj težav z uvajanjem otroka, lažje usklajevanje službenega in zasebnega življenja, časovne prednosti idr. Pozitivna ugotovitev, do katere smo prišli, je tudi spoznanje, da se starši zavedajo tudi nekaterih morebitnih »slabosti«, kot sta npr. oddaljenost od stalnega prebivališča družine (zlasti ob bolezni enega od staršev) in stalen »nadzor«, kaj otrok počne (zaradi bližine vrtca in delovnega mesta). Kljub vsemu pa so prednosti velike, kar kaže dobra praksa v tujini in tudi v Sloveniji. Raziskovana problematika je zelo pereča, saj z vlaganjem v kakovostne storitve zgodnjega otroštva lahko prav delodajalcem to prinese izboljšanje prihodnjega števila zaposlenih. Zato je visokoizobražen kader s področja predšolske vzgoje, ki v ustanovah vzgoje in izobraževanja suvereno zastopa področje predšolske vzgoje, še kako pomemben za dobro sodelovanje med podjetji in vrtci. Raziskave pa bi se lahko nadaljevale v smeri primerjave več večjih podjetij med seboj. Tako bi dobili širši vpogled v to področje in hkrati tudi več stikov za prihodnje delo.

Literatura in viri

- Auerbach, J. (1990). Employer-Supported Child Care as a Women-Responsive Policy Issue: The Impact of Workplace Family Policies. *Journal of Family Issues*, 11(4), 384–400.
- Bahovec, E. in Kodelja, Z. (1996). *Vrtci za današnji čas*. Ljubljana: Center za kulturološke raziskave pri Pedagoškem inštitutu.
- Batistič Zorec, M. (2003). *Razvojna psihologija in vzgoja v vrtcih*. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti.
- Biersdorf. Pridobljeno 13. 10. 2013 s <http://www.beiersdorf.com>
- Bond, J. T., Galinsky, E. in Swanberg, J. (1998). *The 1997 national study of the changing workforce*, No. 2. New York: Families and Work Institute.

Connelly, R., de Graff, D. S. in Willis, R. A. (2004). *Kids at Work: The Value of Employer-Sponsored On-site Child Care Centers*. Kalamazoo, M. I.: W. E. Upjohn Institute for Employment Research.

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

Galić, M. (2007). *Prednosti i nedostaci korporacijskog vrtića ter povezanost djetetovog pohanja korporacijskog vrtića s roditeljskim stresom i odanošću organizaciji kod zaposlenika vipnet-a*. Zagreb: Filozofska fakulteta.

Gilbert, N. in Specht, H. (1981). *Handbook of the Social Services*. New Jersey: Prentice Hall.

Hafner, J. (2010). *Stališča zaposlenih v podjetjih do vrtcev, ki jih podjetja ustanavljajo za otroke zaposlenih v podjetjih*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.

Hein, C. in Cassierer, N. (2010). *Workplace solutions for childcare*. Geneva, International Labour Office.

Istrabenz. (2014). *Naših 60 let*. Pridobljeno 8. 4. 2014 s <http://www.istrabenz.si/>

Kako ustanoviti zasebni vrtec? (2014). Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport. Pridobljeno 2. 5. 2014 s http://www.mizs.gov.si/si/delovna_podrocja/direktorat_za_pedsolsko_vzgojo_in_osnovno_solstvo/pedsolska_vzgoja/

Kurikulum za vrtce (1999). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport in Zavod RS za šolstvo in šport.

Lek. (2014). *Otroci že v novem Lekovem vrtcu*. Pridobljeno 7. 3. 2013 s <http://www.lek.si/si/o-nas/mediji/sporocila-za-javnost/495/>

Mitchell, A., Stoney, L. in Dichter, H. (2001). *Financing child care in the United States: An expanded catalog of current strategies*. 2001 edition. Kansas City, MO: Ewing Marion Kauffman Foundation.

Najdihojca. (2014). Pridobljeno 1. 4. 2014 s <http://www.v-vn.lj.edus.si/>

Nivea. Pridobljeno 13. 10. 2013 s <http://www.nivea.si>

Oekermann, R. (1997). Corporate-sponsored child care: benefits for children, families and employers. *Early Childhood Education Journal*, 25(2), 89–92.

Pavlič, S. (1984). Razvoj predšolskih ustanov na Slovenskem: 1834–1918. Šolska kronika. Zbornik za zgodovino šolstva in prosvete, 17, 37–52.

Pavlič, S. (1984). *150 let predšolskih ustanov na Slovenskem in 35 let srednje vzgojiteljske šole v Ljubljani*. Ljubljana: Slovenski šolski muzej.

Predšolska vzgoja (2014). MIZŠ. Pridobljeno 12. 2. 2014 s http://www.mizs.gov.si/si/delovna_podrocja/direktorat_za_pedsolsko_vzgojo_in_osnovno_solstvo/pedsolska_vzgoja/

Predšolska vzgoja (2013). Pridobljeno 4. 2. 2013 s http://www.mizs.gov.si/si/delovna_podrocja/direktorat_za_pedsolsko_vzgojo_in_osnovno_solstvo/pedsolska_vzgoja/#c17792

Reeves, L. (b. d.). *The History of Daycare in the Workplace*. Pridobljeno 7. 4. 2014 s <http://woman.thenest.com/history-daycare-workplace-4271.html>

Retuznik Bozovičar, A. in Krajnc, M. (2010). *V krogu življenja: Pedagogika in pedagoški pristop v predšolskem obdobju*. Velenje: Modart.

Riko. (2014). Reference. Pridobljeno 8. 4. 2014 s <http://www.riko.si/si/reference>

Ule, M. in Kuhar, M. (2003). *Mladi družina, starševstvo*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede 2003.

University Kindergarten (2013). Pridobljeno 10. 9. 2013 s <http://www.uio.no/english/for-employees/employment/welfare/kindergarten/>

Universitetet i Oslo. (2014). Pridobljeno 4. 4. 2014 s <http://www.uio.no/>

Vianello, M. (2012). *Tetra Pak, un pacchetto (anche) per donne*. Pridobljeno 7. 4. 2014 s <http://www.ingenere.it/articoli/tetra-pak-un-pacchetto-anche-donne>

Vonta, T. (2009). *Organizirana predšolska vzgoja v izzivih družbenih sprememb*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

VIP. (2014). *O VIPnetu*. Pridobljeno 8. 4. 2014 s <http://www.vipnet.hr/o-vipnetu>

Vrtec Stella Tetra Pak – Riko hiše (2014). Pridobljeno 4. 4. 2014 s <http://www.zertube.com/watch-WVHqaHltransrH4-vrtec+stella+tetra+pak+riko+hise>

Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja – ZOFVI (1996, 2007). Ljubljana: Uradni list Republike Slovenije.

Zakon o vrtcih (1996, 2005, 2008). Ljubljana: Uradni list Republike Slovenije.

OPOLNOMOČENJE UČENCEV S POSEBNIMI POTREBAMI ZA RAZVIJANJE STRATEGIJ ZA SOCIALNO VKLJUČENOST

Alenka Kolar¹ in Mojca Vrhovski Mohorič²

¹Center za usposabljanje, vzgojo in izobraževanje Janeza Levca

²Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani

Povzetek

Proces inkluzije omogoča učencem s posebnimi potrebami vedno večjo participacijo in osebno realizacijo v realnem življenjskem okolju. Kljub temu so lahko ti učenci socialno izključeni, zlasti če nimajo razvitih ustreznih strategij za soočanje z razvojnimi nalogami na osebni, odnosni in na šolsko-delovnem področju. Če bi želeli, da bi učenci zadovoljevali temeljne psihološke potrebe po povezanosti, avtonomiji in po kompetentnosti (Ryann, Decci in Edward, 2002) znotraj socialne sredine v inkluzivnem okolju, je treba pri njih poleg zagotavljanja sociokulturnih vidikov inkluzije, samoregulacije vedenja, samozagovornišva in samoodločanja (Agranin in Hughes, 2014) sistematično razvijati tudi področje opolnomočenja.

V prispevku bomo opredelili opolnomočenje, teorijo samoodločanja (angl. self-determination theory), aplikacijo teorije v procesu vzgoje in izobraževanja (konkretnije v udejanjanju individualiziranega programa (Konrad, 2008; Mason, McGahee-Kovac, Johnson in Stillerman, 2002; Test in Neale, 2004)) in področja, ki se navezujejo na učence s posebnimi potrebami. Opredelili bomo vidike odnosa, vzdušja in učnega procesa, ki promovirajo razvijanje opolnomočenja učencev. Posamezni avtorji (Martin, Marshal in Sale, 2004; Shogren in Turnbull, 2006; Test idr., 2004; Wehmeyer in Field, 2007) namreč navajajo, da sistematično razvijanje opolnomočenja pri učencu in v razredu pripomore k boljšim rezultatom na področju socialnega vključevanja, vodi k manj tveganim tranzicijam med stopnjami izobraževanja in pri prehodu v odraslost.

Ključne besede: inkluzivni procesi, konstruktivna socialna vključenost, nadomestne strategije, opolnomočenje učencev s posebnimi potrebami

The empowerment of students with special needs for the development of strategies for social engagement

Abstract

The process of inclusion enables students with special needs more participation and personal realization in a real-life environment. Despite this process, students can be socially excluded; especially if they have not developed the coping strategies for developmental tasks including personal, relationship and school-work environment. If they wish, students would satisfy their basic psychological needs for relatedness, autonomy and competence (Ryann, Decci, & Edward, 2002) within the socially inclusive environment. It is necessary for them, in addition to the provision of socio-cultural aspects of inclusion,

self-regulated behaviour, advocacy and self-determination (Agranin & Hughes, 2014), to systematically develop the area of empowerment. In contribution, we will define empowerment, self-determination theory, application theory in the process of education, more concrete in the realization of an individualized educational program (Konrad, 2008; Mason, Mcgahee-Kovac, Johnson, & Stillerman, 2002; Test & Neale, 2004), and areas, which connect students with special needs. We will define aspects of relationships, the atmosphere and learning process, which promotes the development of student empowerment. Individual authors (Martin, Marshal, & Sale, 2004; Shogren & Turnbull, 2006; Test et al., 2004; Wehmeyer & Field, 2007) namely indicate that the systematic development of student empowerment in the classroom contributes to a better result in the area of social inclusion, and leads to a less risky transition between the levels of education and transition to adulthood.

Key words: alternative strategies, constructive social engagement, empowerment of students with special needs, the inclusion process

Uvod

Sodobna družba po eni strani s svojimi priložnostmi, z izzivi za osebno realizacijo in po drugi strani s tveganji za socialno izključenost prinaša nove izzive na področja vzgoje in izobraževanja ter s tem posledično tudi v edukacijske procese otrok s posebnimi potrebami (v nadaljevanju: OPP), ki se odražajo v obliki inkluzije. Proces inkluzije omogoča vedno večjo participacijo in osebno realizacijo učencev s posebnimi potrebami (v nadaljevanju: UPP) v realnem življenjskem okolju (Ainscow, 2003), še vedno pa je prisotna nevarnost socialne izključenosti za UPP, če nimajo razvitih ustreznih strategij za soočanje z razvojnimi nalogami na osebni, odnosni in na šolskem-delovnem področju (Wehmeyer, 2004). Da bo učenec dejansko lahko razvil svojo enkratnost in neponovljivost (Frankl, 1959) in da bo lahko zadovoljeval temeljne univerzalne psihološke potrebe po povezanosti, avtonomiji in po kompetentnosti (Ryann, Decci in Edward, 2002) znotraj socialne sredine v inkluzivnem okolju, je treba poleg zagotavljanja sociokulturnih vidikov inkluzije v okolju tudi sistematično razvijati področje opolnomočenja. Za kakovostno razvijanje opolnomočenja pri OPP ali pa UPP se je treba zavedati paradigmatiskih premikov od medicinskega modela k pedagoškemu modelu, od osredinjenosti na motnjo in primanjkljaj k zmožnostim, sposobnostim in realnim potencialom ter preiti od obravnave izključno izobraževalnih potreb k celostnemu pogledu, ki vključuje biološke, psihološke in socialne potrebe (Worthington, 2003). Inkluzivni procesi se ne smejo razvijati izolirano, ampak znotraj socialne, kulturne, ekonomske in politične sredine, zato je treba vse vidike med seboj povezovati in biti v stiku z dogajanjem na družbenem, kulturnem, političnem, na ekonomskem področju in v vzgojno-izobraževalnem

procesu. Vse te spremembe posledično vodijo v spremenjeno vlogo strokovnega delavca in tudi OPP oziroma UPP.

V prispevku bomo poskušali povezati inkluzivne procese, ki omogočajo socialno vključevanje, z aplikacijami teorije samoodločanja, s strategijami opolnomočenja in z nadomestnimi strategijami, ki OPP zagotavljajo konstruktivno socialno vključenost. Naš namen je opozoriti na dejstvo, da je inkluzija večsmerni proces, ki omogoča socialno vključenost, vendar je sam po sebi ne zagotavlja. Pri tem je ključnega pomena, da oseba, kolikor je mogoče, samostojno, odgovorno, z zavedanjem in ustreznimi izbirami udejanja svoje osebne odločitve ali pa razvije aktivne spoprijemalne strategije, s katerimi se učinkovito vključuje v socialno sredino. Socialna sredina lahko posameznika sprejema ali pa zavrača – raziskave so pokazale, da je to odvisno tudi od ravni oz. kakovosti interakcij, ki jih lahko ustvari OPP (Suzić, 2008, v Hymel, Vallancourt, McDougall in Renshaw, 2002; Ladd, 2005). Poleg tega na kakovost socialnih interakcij vpliva tudi fizični in družbeni kontekst – individualne značilnosti in (inkluzivno) okolje (Suzić, 2008, v Odom idr., 2006).

Inkluzija v sodobni družbi ter sodobnih smernicah vzgoje in izobraževanja

Družba enaindvajsetega stoletja posamezniku ponuja veliko priložnosti in načinov za lastno realizacijo, ki so posledica razširitve demokratičnega družbenega reda v veliko državah pa tudi – širše gledano – najrazličnejših prizadevanj za uveljavljanje človekovih pravic (Lokar, 2003). Močno pa je zaznamovana tudi s procesom *individualizacije*, ki predstavlja velik preobrat v načinu socialnega vključevanja (Beck, 2000). Vse do moderne je bil posameznik vrojen v tradicionalno družbo in v vse, kar je sodilo zraven (npr. v družbeni stan, religijo ...). Za socialno vključenost v sodobni družbi pa se mora posameznik neprestano in konstantno aktivno angažirati, poznati svoje pravice in se tudi potegovati za omejeno količino virov. Vse to za posameznika lahko predstavlja hude psihične obremenitve (Beck, 2000). Sodobni sociologi (Beck, 2000) sodobno družbo opredeljujejo kot družbo tveganj na socialni in ekonomski ravni (Beck, 2000), kot družbo negotovosti, v kateri je vse bolj prisoten problem socialne izključenosti, ki je še posebej tesno povezan s problemom brezposelnosti (Beck, 2000). V prihodnosti pa se bo, kot kaže, kriza zaposlovanja še nadaljevala. Najbolj ogroženi pri tem bodo tisti posamezniki in skupine, ki ne bodo zmožni slediti vsem tem spremembam in zahtevam.

Da se bo učenec, odraščajoči in konec koncev vsak posameznik zmozel soočati s priložnostmi, z izzivi in tudi s tveganji ter z negotovostjo današnje družbe, bo poleg ustrezne poklicne usposobljenosti potreboval tudi druge sposobnosti in spretnosti za integracijo v socialni prostor (Lokar, 2003).

Dobro poznavanje samega sebe, zaupanje v svoje znanje in sposobnosti, večšine odločanja, poznavanje poti zbiranja informacij so znanja in spretnosti, ki bodo vedno bolj ključnega pomena za preživetje posameznika. Obenem pa bo potrebno, da bo ta obvladoval demokratična načela sodelovanja: strpnost, odgovornost in spoštovanje pravic drugega (Lokar, 2003).

Vzgojno-izobraževalni sistem se s tem posledično sooča z novimi nalogami in vsebinami, ki bodo mlademu rodu omogočile aktivno in odgovorno vlogo v družbenem življenju. V tem smislu Unescova komisija v priporočilih glede izobraževanja za enaindvajseto stoletje poudarja, da sta vzgoja in izobraževanje »ena glavnih in dosegljivih poti, ki vodijo h globljim in k skladnejšim oblikam človekovega razvoja ter s tem k zmanjševanju in preprečevanju revščine, izključevanja, zatiranja in vojn« (Delors, 1996, str. 13). Ob tem bo potrebno, da bo vzgojno-izobraževalni proces »izjemno individualiziran« ter da bo hkrati omogočal »proces gradnje medsebojnega sodelovanja« (Delors, 1996, str. 88) in bo osnovan na štirih stebrih: učiti se, da bi vedeli; učiti se, da bi znali delati; **učiti se, da bi znali živeti v skupnosti; učiti se biti** (Delors, 1996, str. 89).

Na področju vzgoje in izobraževanja OPP-vidik socialnega vključevanja najbolj celovito zajema inkluzija, ki ima za cilj, da s sistemskimi pristopi na vseh ravneh družbenega življenja poskuša delno ali v celoti vključiti OPP v socialne skupine in širše socialno okolje (Viola, 2006). Implementacija inkluzije je povsod po svetu zahteven in dolgotrajen proces, ki je usmerjen k raznolikim nalogam in ciljem: od obravnave raznovrstnosti, organiziranja šolskega okolja zaradi vključevanja OPP v večinske programe vzgoje in izobraževanja do vključevanja in enakopravnosti za vse otroke. Avtor Suzić (2008) navaja tri definicije inkluzije. Prva definira inkluzijo kot splošni pojem – kot proces ali pristop, ki opredeljuje posameznika kot del celote. Pogosto je lahko tako, da celota ne funkcionira brez posameznika, posameznik pa ni nujno ključen za celoto. Avtor opozarja, da bi morali biti zato previdnejši pri uporabi pojmov enakopravnost in enakost, ki lahko inkluzivno naravnost pretvorita v nasprotje. Druga definicija govori o inkluzivni vzgoji in izobraževanju, ki opredeljujeta aktivnost posameznika in družbe kot »proces učenja in poučevanja, v katerem pride do sorazmerno trajnih in progresivnih sprememb posameznika /.../ v pogojih socialne vključenosti« (Suzić, 2008, str. 11). Ta proces ne izvira samo iz šolskih situacij, čeprav se v obdobju odraščanja osredinja večinoma nanje. Lahko ga razumemo tudi kot spontano učenje, kot samoizobraževanje in samovzgajanje. Tretja temelji na humanem vidiku in definira inkluzijo kot proces primerne vključevanja OPP v večinske šole in družbeno življenje ter predstavlja pojmovno najpogostejši, najbolj uporabljen, vendar tudi najožji kontekst razumevanja inkluzije.

Inkluzivna šola vzpostavlja učno klimo in pedagoško kulturo, za kar je značilno širjenje komunikacije, sodelovanja, sodelovalno učenje, podpiranje

možnosti, da se učenci učijo drug od drugega (Ainscow, 2003). Pedagoško kulturo lahko namreč definiramo kot splošen del kulture, kot sposobnost posameznikov, da medsebojne odnose uredijo tako, da vzgoja in izobraževanje potekata v nenasilnem in svobodnem ozračju. Inkluzija je pomemben indikator pedagoške kulture (Suzić, 2008). Drugi pomemben poudarek inkluzivne šole pa je v tem, da je celostno naravnana, kar pomeni, da v vzgojno-izobraževalnem procesu upošteva učenčeve *biološke, socialno-emocionalne in posebne vzgojno-izobraževalne potrebe*. Tradicionalna šolska praksa pa najbolj poudarja izobraževalne potrebe in močno zapostavlja vpliv socialno-emocionalnih pogojev, ki pomembno vplivajo na uspešnost posameznika. UPP so veliko uspešnejši v vzgojno-izobraževalnem procesu, če se v njem upošteva celoten spekter njihovih potreb na biopsihološkem in socialnem področju (Wehmeyer, 2004). Po eni strani je torej inkluzija trend, ki ima pomemben vpliv na UPP (omogoča socialne interakcije, funkcionalno razvijanje sposobnosti na različnih področjih, podpira individualizacijo, stimulacijo, kompenzacijo); po drugi je lahko »novost, ki kvari »dobri, stari« sistem poučevanja v naših šolah« (Suzić, 2008, str. 13).

Rezultati posameznih raziskav (Suzić, 2008, v Guralnick idr., 1996, 1998) kažejo na to, da se UPP v primerjavi z drugimi učenci manj vključujejo v vrstniške interakcije, imajo manj prijateljskih vezi, nižje ocene pri medvrstniškem ocenjevanju in se nagibajo bolj k negativnim kot pozitivnim interakcijam. Učenci in dijaki s posebnimi potrebami, ki so najmočnejše izpostavljeni socialni izključenosti, šolskemu neuspehu in nezaposljivosti, se šolajo v nižjem poklicnem izobraževanju in deloma tudi v programih srednješolskega izobraževanja (Schmidt in Čreslovník, 2010). Pogosto se v nižje poklicno izobraževanje vpišejo učenci, ki so predhodno obiskovali osnovno šolo z nižjim izobrazbenim standardom ali pa so v večinski osnovni šoli doživljali velik neuspeh. Vprašanje, ki se postavlja, je, na kak način v inkluzivnem okolju preprečiti socialno izključenost. Poleg učenčevih ovir, motenj, primanjkljajev, zaradi katerih je oviran predvsem na socialnem in čustvenem področju (Vigotski, 1993), je treba pozornost usmeriti na učenčeve zmožnosti in sposobnosti ter razvijati *nadomestne strategije*, s katerimi bo v čim večji meri kompenziral oziroma nadomestil primanjkljaj, oviro oziroma motnjo ter se – kolikor je mogoče – aktivno in celovito udeleževal življenja v običajni socialni sredini. Ta koncept je uvedel že Vigotski (1993, orig. 1929), zdaj pa je močno izražen pri socialnem konstruktivizmu in tudi v aplikaciji teorije samoodločanja (angl. self-determination) za OPP. Pri tem je ključnega pomena poudarek na *konstruktivni socialni vključenosti*, da oseba – kolikor je mogoče – samostojno, odgovorno, z zavedanjem in ustreznimi izbirami udejanja svoje osebne odločitve. Nanaša se na aktivne spoprijemalne strategije (angl. *coping strategies*). Zelo pomembno se je izogniti »naučeni nemoči«, ki je posledica pasivizacije OPP in osredinjenosti na ovire in primanjkljaje ter

pomanjkljivega razvijanja zavedanja lastnih potencialov na biopsihološkem in socialnem področju (Wehmeyer, 2004). Kot protitež naučeni nemoči se je začelo poudarjati *opolnomočenje*, ki se nanaša na procese okrepitve motivacijskih in osebnostnih vidikov doživljanja in delovanja v smeri samozaupanja v lastne vire kompetentnosti, realizacijo lastno zastavljenih ciljev ter v razvijanje zmožnosti in sposobnosti za aktivno in konstruktivno uporabo strategij soočanja s svojimi nalogami in težavami, ne glede na zunanje ovire (Wehmeyer, 1999). Opolnomočenje sodi na področje kognitivne osebne učinkovitosti (Zimmerman, 1990) in v »funkcionalni model samoodločanja« (Wehmeyer, 1999). Najnovejše študije s tega področja o obravnavi OPP dajejo opolnomočenju zelo velik poudarek in ga tudi zelo sistematično razvijajo ter pri tem poudarjajo vlogo vsakdanjega življenja. Ugotavljajo, da so v restriktivnih življenjskih okoliščinah in ustanovah, ki OPP ločujejo, izolirajo, pogosteje povezana s šibko izraženimi veščinami samoodločanja. OPP, ki živijo in delajo v inkluzivnem okolju, pa izražajo višjo stopnjo samostojnosti in samoodločanja (Wehmeyer in Bolding, 2001). Druge raziskave navajajo podobne rezultate: dolgotrajna socialna izključenost med šolanjem se odraža v težavah pri šolskem uspehu (Suzić, 2008, v Ladd, Bush in Toop, 2002) in zmanjšuje možnosti za razvoj pozitivnih vrstniških odnosov (Suzić, 2008, v Bierman, 2004). Ugotovitve tudi kažejo, da spreminjanje restriktivnega delovnega ali življenjskega okolja v manj restriktivno okolje izboljšuje samoodločanje pri osebah s kognitivnimi primanjkljaji (Wehmeyer idr., 2001). Sklenemo lahko, da inkluzivna vzgoja in izobraževanje (oz. pedagoška kultura sama po sebi) v nasprotju s tradicionalno in segregacijsko omogoča socialno participacijo in vključevanje OPP, če so ti ustrezno opolnomočeni in če s primernimi ukrepi vplivamo na kakovost interakcij ter razvijamo veščine, ki so povezane s samoodločanjem. V nadaljevanju bomo opredelili teorijo samoodločanja in njene aplikacije, s pomočjo katerih OPP usvojijo veščine, ki omogočajo uspešne rezultate v socialnih interakcijah.

Opolnomočje OPP z vidika teorije samoodločenosti

Opolnomočenje oz. ‚krepitev moči‘ (angl. empowerment) je koncept, ki se v današnjem času zelo intenzivno uporablja in je odraz številnih procesov, kot sta deinstitucionalizacija (Ramon, 1992) ter poudarjanje perspektive moči (Saleebey, 1997) in participacije, ki implicira socialno vključenost in inkluzijo (Ainscow, 2003). Bistvena predpostavka opolnomočenja je, da so spremembe mogoče, da imajo posamezniki sami odgovore in rešitve, vloga strokovnega delavca pa je, da vodi, usmerja in podpira na poti iskanja mogočih rešitev (Barnes in Bowl, 2001). Čeprav je izraz široko rabljen in je v zadnjem obdobju tema številnih novih knjig, bi v literaturi težko našli splošno definicijo (Mesec, 2006). Opolnomočenje oz. krepitev moči je način

življenja in pristopa do življenja, ki poskuša zbuditi pomembne človeške kvalitete in uresničiti človeške potrebe. Schafer (2003) ga opredeli kot »kontinuiran, napredujoč proces, v katerem posamezniki razvijejo večji nadzor in odgovornost do pomembnih vidikov svojega življenja« (Schafer, 2003, str. 99). S tem posamezniki dobijo priložnost za prevzemanje odgovornosti za svoja dejanja in priložnosti za obnavljanje ali privzemanje novih vlog in možnost aktivnejše udeležnosti v socialnem življenju.

V najnovešem času pa kakovost opolnomočenja osvetljuje teorija samoodločenosti (self-determination theory) (Deci in Ryan, 2000), na osnovi katere je oblikovan tudi model samoodločanja in opolnomočenja za osebe s PP – »funkcionalni model samoodločanja« (Wehmeyer, 1999). Model je zelo odmeven v mednarodnem okolju, predvsem na področju inkluzivne vzgoje in izobraževanja ter socialnega vključevanja oseb s PP prek opolnomočenja z vidika teorije samoodločenosti. Wehmeyer je vrhunski strokovnjak, saj poleg izhajanja iz teorije samoodločenosti v svoj model vključi tudi zakonitosti razvojne psihologije in humanistično usmerjene terapevtske šole ter vedenjsko-kognitivne pristope. Omenjene vidike vrhunsko združuje v »organsko celoto«. Ker je v našem slovenskem prostoru še premalo poznan, ga bomo v prispevku poudarili in predstavili možnosti, ki jih odpira za opolnomočenje učencev s PP na področju socialnega vključevanja, še prej pa se bomo navezali na temeljne vidike teorije samoodločenosti, ki se nato odražajo v funkcionalnem modelu samoodločanja.

Deci in Ryan (1985) sta oblikovala teorijo, v kateri ima osrednjo vlogo *samoodločanje*, ki pomeni, da sta v vsaki osebi prisotni potreba in sposobnost, da izbira in dosega izbrano (Deci in Ryan, 1985). Pri tem posameznika usmerjajo tri osnovne psihološke potrebe, ki so univerzalne, lahko pa so zaradi poteka življenja in v različnih okoljih nekatere bolj, druge pa mogoče manj izražene (Deci, Edward in Ryan, 1991; Chirkov, Youngmee in Kaplan, 2003). Te temeljne psihološke potrebe so (Deci in Ryan, 2000):

- potreba po avtonomnosti (angl. autonomy): je osnovna človekova težnja, da odloča sam zase in deluje v soglasju s seboj, vendar to ne pomeni, da je neodvisen od drugih;
- potreba po kompetentnosti ali učinkovitosti: vezana je na učinkovitost pri doseganju zastavljenih ciljev;
- potreba po povezanosti (angl. social relatedness) ali navezanosti (angl. affiliation), ki se nanaša na potrebo po varnih in zadovoljujočih odnosih s posamezniki v socialnem okolju.

Notranji osebni potenciali se lahko razvijejo le v ustreznem socialnem okolju (Deci in Ryan, 2000), in če okolje ne omogoča izpolnjevanja osnovnih temeljnih potreb, so posledice izražene v negativnih oblikah človekovega doživljanja in vedenja. Te ugotovitve so pomembne tudi za dogajanje v šoli.

Avtorja sta ugotovila, da so v šolski klimi, v kateri prevladujejo zahteve, nadzor, pritiski in pretirana tekmovalnost, izrazitejši osip, slabo počutje učencev, občutki nepovezanosti, demotiviranost, zdravstvene težave idr. V šolski klimi, ki podpira osnovne psihološke potrebe, pa je med učenci prisotne več avtonomne samoregulacije, vztrajnosti, kakovostnega učenja, dobrega počutja in občutkov pripadnosti ter povezanosti. Raziskave so tudi pokazale, da so UPP, ki so med šolanjem izražali višjo stopnjo samoodločanja, tudi pozneje dosegali boljše rezultate na prehodu v odraslost (npr. finančna neodvisnost in zaposlitev) in več osebnega zadovoljstva (Lachapelle idr., 2005).

V šolski klimi, ki je sistematično razvijala sposobnost samoodločanja pri UPP, se je namenilo pozornost otrokovi/mladostnikovi perspektivi – kako opredeli svoje težave, kako se z njimi sooča, katere vire moči ima sam in katere ima v okolju, kako se sooča z neuspehi, katere strategije učenja mu najbolj ustrezajo itn. (Wehmeyer idr., 2000). Vse to so vidiki, ki so neposredno povezani z razvijanjem sposobnosti samoodločanja.

Učenec ali dijak, ki zmore ustrezno opredeliti omenjene vidike vprašanj ter skupaj s podajanjem predlogov in poslušanjem predlogov drugih učencev ali strokovnega delavca iskati rešitve, lahko izboljša učinkovitost »pomoči«, ki se mu jo nudi. Vloga strokovnjaka je v tem, da učenca/dijaka usmerja k odgovornosti, da upošteva rešitve problemov, ki jih predlaga učenec, in da se ne odloča namesto učenca.

OPP, ki usvojijo veščine, ki so povezane s samoodločanjem, imajo večjo sposobnost odločanja o svojem življenju in izoblikovane strategije, ki omogočajo uspešne rezultate v življenjskih nalogah, vezanih na odraslo življenje (Field, Sarver in Shaw, 2003). Vodilni avtor aplikacije modela samoodločanja za OPP je Wehmeyer (1999); v modelu je poudaril štiri ključne vidike samoodločanja: avtonomnost vedenja, samoregulacija, opolnomočenje in samorealizacija (Wehmeyer, 2004).

Avtonomnost vedenja pomeni, da posameznik izraža lastne izbire, zanimanja, sposobnosti; ta vedenja niso odraz zunanjih vplivov (Wehmeyer, 1999). Sem sodijo predvsem dejavnosti, vezane na skrb zase ali za skrb družine, na interakcije, ki so vezane na izpolnjevanje določenih obveznosti in dolžnosti. Omogočeni morata biti tudi lastna izbira načina preživljanja prostega časa in izbira poklicnih dejavnosti.

Samoregulacija vedenja je skupek veščin in odzivov, ki omogočajo izbiro možnosti odzivanja v okolju; pomeni izbrati vrsto odziva ali delovanja, zmožnost njegove korekcije in tudi refleksije delovanja ter ustreznosti izbire dejanja ali odziva. Samoregulacijsko vedenje vključuje več strategij: vodenje samega sebe (angl. self-monitoring), samoučenje (angl. self-instruction), samoevalvacijo (angl. self-evaluation), spodbujanje samega sebe (angl. self-reinforcement), ob tem pa vključuje še zastavljanje ciljev, reševanje problemov, odločanje in opazovanje učnih strategij (Wehmeyer, 1999). Ti vidiki so

zahtevni in se (pri določenih osebah) ne razvijejo samodejno – npr. pri osebah z znižanimi intelektualnimi sposobnostmi ali pa s težavami na področju čustvovanja je potrebnega veliko načrtnega dela in truda.

Opolnomočenje se nanaša na zaupanje v lastno moč in lastne vire moči. Odraža se tako, da oseba pridobiva občutek, da je zmožna odločati o svojem življenju, da lahko izbira in odločitve udejanja v vsakdanjem življenju. Pri tem se spodbuja realizacijo odločitev, ki jih je oseba sama izbrala. Obenem je pomembna tudi pomoč ali usmerjanje pri prepoznavanju možnosti, ki omogočajo realizacijo izbire in tudi realno prepoznavanje omejitev, ki izhajajo iz narave ovir ali pa so prisotne v okolju. Osebo je treba tudi naučiti sprejemati te ovire ter iskati možnosti in načine, ki omogočajo realizacijo v izbrani smeri. »V procesih učenja opolnomočenja se posameznik uči spoprijemati se s svojimi težavami ne glede na zunanje ovire, njegova moč raste, bolje vidi dane možnosti in nove rešitve, spozna, kaj resnično želi in kaj mu je pomembno (Wehmeyer, 1999).

Samorealizacija se odraža v težnji po oblikovanju posameznikovega življenja v smiselno celoto (Angyal, 1941, v Wehmeyer, 1999). Ključnega pomena je, da se oseba zaveda, katera so njena močna področja, katere dejavnosti počne dobro ter da skladno s tem tudi usmerja svoje dejavnosti in interese. Zaradi pogoste slabe samopodobe in slabega samospoštovanja je ključno, da zavestno razvija občutek realnih zmožnosti in zdravega samospoštovanja, predvsem s poudarjanjem in spodbujanem razvoja močnih področij (Wehmeyer, 1999).

Veščine, ki so povezane s samoodločanjem, se pri posamezniku in tudi pri OPP oblikujejo v daljšem časovnem obdobju, tekom let, zato je treba najrazličnejše vidike samoodločanja sistematično razvijati v razredni skupnosti in pri obravnavi v manjših skupinah učencev ali individualno. Sistematičen razvoj vpliva na to, da je oseba ob tranzicijah med stopnjami šolanja ali pa iz šole na delovno mesto zmožna udeležati veščine, vezane na samoodločanje. Zato je v inkluzivnem vzgojno-izobraževalnem procesu treba sistematično pripraviti in omogočiti veliko priložnosti, ki spodbujajo razvoj in oblikovanje veščin aktivnega odločanja, sposobnost izbiranja, vzpostavljanja pozitivnih medosebnih interakcij in sodelovanja ter veliko osebne vztrajnosti in truda (Powers idr., 1996). Raziskave (Wehmeyer idr., 2007) odkrivajo visoko korelacijo med kakovostjo usvojenih veščin samoodločanja in doseganjem pozitivnih rezultatov v obdobju zgodnje odraslosti, kot so npr. prehod na trg dela in samostojnost, sposobnost dostopanja do zdravstvenih storitev, finančna neodvisnost in samostojno življenje (Wehmeyer in Palmer, 2003). Sistematično razvijanje veščin samoodločanja, kot so npr. načrtovanje ciljev, odločanje, izbiranje, reševanje težavnih situacij, opolnomočenje, samorealizacija, samozagovornišvo, bi v določeni meri lahko izboljšalo strategije spoprijemanja s težavami, ki se pojavljajo ob tranzicijah

med stopnjami izobraževanja ali pa na prehodu v zaposlitev. Veliko dijakov s posebnimi potrebami se v teh tranzicijah zaznava kot manj učinkovite in kompetentne za soočanje z novimi učnimi in delovnimi obveznostmi ter odgovornostmi. Občutke frustracije in nemoči ob soočanju z zahtevami v novem okolju pogosto poglobijo še šibko ali pomanjkljivo razvite strategije avtonomnosti in samoregulacije (Schmidt in Čreslovnik, 2010). Mladi s slabšo kakovostjo poklicne usposobljenosti ali pa tisti, ki so brez poklicne usposobljenosti, veliko težje najdejo zaposlitev in jo obdržijo ter ob tem tvegajo socialno izključenost in so posledično potisnjeni na obrobje družbe (Jereb, 2011). Statistični podatki o brezposelnosti mladih z dokončano nižjo poklicno šolo kažejo, da bi bilo smotrno tudi v našem prostoru sistematično razvijati samoodločanje v razredu ter pri individualni obravnavi učencev in dijakov s posebnimi potrebami. Pri tem bo treba preseči ovire za razvoj in oblikovanje veščin samoodločanja ravno za dijake, ki so oz. bodo težje zaposljivi in ki bi te veščine nujno potrebovali (Skubic Ermenc idr., 2012).

Raziskave so tudi pokazale, da je učenje veščin samoodločanja zelo smotrno oziroma izjemnega pomena tudi pri osebah z znižanimi intelektualnimi sposobnostmi ali pri osebah z drugačnimi zmožnostmi izražanja izbir in interesov (Wehmeyer in Garner, 2003). Pri tem je ključna vloga strokovnega delavca, da spodbuja raziskovanje in izražanje interesov OPP, da upošteva njihove poglede, mnjenja, njihove dozdašnje izkušnje in tudi potrebe v prihodnosti. Pretirano poudarjanje pomoči strokovnih delavcev nehoti blokira razvoj in oblikovanje suverenosti in samoodločanja pri OPP (Peček, 1999), kar lahko pušči dolgotrajne posledice v smislu (ne)zaposljivosti, (ne)zadovoljstva, občutka (ne)sprejetosti, varnosti in osebne sreče (Schmidt in Čreslovnik, 2010).

Vloga strokovnega delavca je ključnega pomena za ustrezno zagotavljanje izkušenj, ki bodo v vzgojno-izobraževalnem procesu omogočale razvoj samoodločanja, predvsem pri oblikovanju učnih in osebnih ciljev, načrtovanju procesov učenja in samoevalvacije. Večletno opazovanje je potrdilo, da so bili UPP, ki so bili vključeni v program učenja veščin samoodločanja z uporabo funkcionalnega modela učenja, sposobni sami zastavljati učne in šolske cilje, spremljati lastne dosežke in jih evalvirati (Wehmeyer idr. 2000).

Čeprav se strokovni delavci zavedajo pomena samoodločanja za uspešnejši razvoj otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami, še vedno ne uporabljajo specifičnih metod za razvoj samoodločanja (Mason idr., 2004; Thoma idr., 2002; Wehmeyer idr., 2000). Najopaznejše je to pri načrtovanju individualiziranih programov, v katere se pogosto ne vključujejo cilji za razvoj samoodločanja (Wehmeyer in Schwartz, 1998). Razlogi za to so v šibkem poznavanju specifičnih metod, ki spodbujajo oblikovanje teh veščin. Nekateri strokovni delavci pa so še vedno usmerjeni na doseganje učnih dosežkov oziroma v ospredje postavljajo samo izobraževalne potrebe ali pa so celo pod pritiskom realizacije učnega načrta (Wehmeyer idr., 2000). Kljub perspektivnim rezultatom z

»dokazi podprte prakse« (angl. *evidenced based practice*) je dejansko aktivno vključevanje učencev v proces načrtovanja individualiziranega programa (v nadaljevanju: IP) še vedno zelo nizko (Agranin in Hughes, 2014). Učenci ne poznajo ciljev, ki so zastavljeni v IP, niti se o ciljih ne pogovarjajo (Agranin in Hughes, 2014) in tudi nihče izmed strokovnih delavcev učencev in dijakov sistematično ne uči veščin, povezanih z opolnomočenjem (Agranin in Hughes, 2014). V slovenskem prostoru so veščine samoodločanja že zastavljene v dokumentu *Koncept dela – Učne težave v osnovni šoli* (Magajna idr., 2008), strokovni delavci šole pa samoodločanje največkrat uporabljajo priložnostno in nenačrtovano; sistematično oblikovani cilji za razvoj samoodločanja se še ne pojavljajo v IP ali drugi dokumentaciji za načrtovanje vzgojno-izobraževalnega dela (Licardo in Schmidt, 2012). Ker področje samoodločanja prinaša številne ugodne rezultate na področju socialnega vključevanja, bomo nekoliko поблиže spoznali strategije, ki so se razvile v tujini in so se izkazale za učinkovite v vzgojno-izobraževalnem procesu in znotraj IP.

Aplikacija samoodločanja OPP v individualiziranem programu (IP)

Pri aplikaciji teorije samoodločenosti je ključnega pomena aktivna udeležnost učenca pri oblikovanju IP (Konrad, 2008; Mason idr., 2004; Test idr., 2004). Sistematično udeležanje tega pristopa z aktivno udeležbo ima pozitivne učinke in izboljšuje kakovost celotnega osebnega življenja učenca in osebno zadovoljstvo (Shogren in Turnbull, 2006; Wehmeyer in Field, 2007), povečajo se zaposlitvene možnosti (Martin, Marshal in Sale, 2004; Test in Neal, 2004). Aplikacija teorije samoodločenosti se je izkazala za primerno tudi za učence z učnimi težavami, motnjami vedenja in čustvovanja, z zdravstvenimi težavami (Lancaster idr., 2002). V tem procesu so določili tri ključne poudarke:

- sestanki, vezani na dokument IP-ja, v katere je aktivno udeležen UPP;
- vidiki samoodločanja;
- iskanje potencialov, ki so vezani na »zmožnost« (angl. *ability*) ob realnem upoštevanju omejitev, ki izhajajo iz motnje, primanjkljaja, ovire.

Na tej osnovi pa so oblikovali štiri temeljne strategije za promocijo samoodločanja, ki so jih nato še temeljiteje razdelali, kot je prikazano v preglednici 1. Strategije so usmerjene tako, da učenec pridobiva temeljne komunikacijske spretnosti za aktivno udeležbo na delovnem sestanku, da spozna in zna ubesediti svoje sposobnosti in kvalitete ter jih umestiti v določene cilje, da je usmerjen v osebno zavestno oblikovanje lastne prihodnosti z realnimi cilji in določitvijo opornih skupnosti v okolju, ki ga pri tem lahko podprejo. Vse te pa imajo za skupen cilj, da se učenec zave, da je zmožen doseči zanj realne cilje in da si je zanje treba aktivno prizadevati.

Prva strategija se nanaša na samousmerjanje učenca znotraj izvedbe sestankov glede individualiziranega programa (The Self Directed IEP; Martin idr., 1993). Cilj tega je, da učenec s PP usvoji temeljne komunikacijske veščine vzpostavljanja stika in »sodelovanja na delovnem srečanju. Na teh sestankih ima učenec »povezovalno« vlogo, saj pozdravi in predstavi vse navzoče, naredi uvod v pregled preteklih ciljev ter pri tem povabi vse navzoče k besedi in sprejema različnost mnenj. Navzoči skupaj zastavijo nove cilje in konkretizirajo vso podporo, ki je potrebna za izvedbo ciljev, nato pa učenec povzame cilje ter vodi zaključek srečanja in se pri tem vsakemu zahvali za udeležbo. Naloga strokovnih delavcev pa je, da na tovrstnih sestankih uporabljajo jezik, ki je razumljiv učencu s PP. Poleg povezovalne vloge, pri kateri je poudarek na bontonu, vzpostavljanju stika itn., je pomembno, da se učenec s PP na sestanku obnaša suvereno in sproščeno (primerno sedi, ima primeren in prijeten ton glasu, je sproščen, vzdržuje očesni stik, se aktivno udeleži pogovora).

Druga strategija se usmerja v pridobivanje samozagovorniških spretnosti (The Self Advocacy Strategy; van Reusen idr., 1994). Pri tem je ključnega pomena oblikovana realna samopodoba oziroma je treba imeti razvito realno pojmovanje samega sebe. To se razvija tudi tako, da se na sestankih izvaja »inventura, popis« učenčevih močnih področij, zanimanj, interesov, sposobnosti. Tudi tu ima učenec aktivno vlogo, saj pove svoje mnenje in povabi druge člane sestanka k besedi, in če je treba, tudi kaj vpraša. Nato skupaj razmislijo, kako bi s temi lastnostmi lahko oblikovali posamezne cilje.

Tretja strategija je usmerjena v osebno oblikovanje prihodnosti (Whose Future Is It Anyway; Wehmeyer idr., 2013). Glavni poudarek je v prepoznavanju lastnih zmožnosti in omejitev. Na osnovi tega se oblikuje odločitev glede posameznih prehodov (npr. šolanje, zaposlitev ...) ter se ob tem identificira varno podporno mrežo in skupnosti, ki bodo posameznika pri tem podprle. Cilje glede prehodov se skupaj zapiše in tudi evalvira.

Četrta strategija pa se usmerja v učenčevo zavedanje, da se je pomembno zavedati lastnih močnih področij in želja ter potreb in iskanja načinov za njihovo uresničitve (I Can Use Effort; Test in Neale, 2004; Neale in Test, 2010). To se dosega s pogovorom, z igro vlog v paru, v manjših skupinah in v razredu. Temu sledijo evalvacije vlog in ponovno učenje vlog ter vnašanje teh spretnosti v realen vzgojno-izobraževalni proces ter na sestanke za oblikovanje in evalvacijo individualiziranega programa.

Pri vsem tem je pomembno vzpostaviti kakovosten delovni odnos in sodelovanje med strokovnim delavcem in učencem s PP, ki temelji na zaupanju, medsebojnem spoštovanju in na odprti komunikaciji. Pri tem je bistveno, da strokovni delavci učence s PP vidijo kot tiste, ki kaj znajo in zmorejo. Vse to pa zahteva veliko angažiranost strokovnih delavcev.

Preglednica 1. Štiri strategije za promocijo samoodločanja

Samousmerjanje učenca in IP (The Self Directed IEP) (Martin idr., 1993)	Samozagovorniške strategije (The Self Advocacy Strategy) (van Reusen idr., 1994)	Oblikovanje prihodnosti (Whose Future Is It Anyway) (Wehmeyer idr., 2013)	Zmorem in si prizadevam za dosego cilja (I Can Use Effort) (Test in Neale 2004; Neale in Test, 2010)
Multimedijski paketni program			
Koraki:	»I PLAN«:	Spretnosti:	Koraki:
• začetek srečanja • predstavitev vseh prisotnih • pregled preteklih ciljev in njihova realizacija • vprašanja, ali je kaj nejasno • soočenje z različnimi mnenji • oblikovanje potrebne podpore in prilagoditev • povzemanje ciljev • zaključevanje srečanja, tako da se vsakemu zahvali za sodelovanje • izvajanje IP med celotnim letom	• »inventura« (pregled, popis) učenčevih zanimanj, močnih področij in osebnih ciljev • pregled ustreznih vedenj, ki omogočajo realizacijo ciljev • poslušanje in odgovarjanje • postavljanje vprašanj • poimenovanje ciljev	• zavedanje lastnih zmogljivosti in omejitev, ki izvirajo iz nezmožnosti • oblikovanje odločitev in strategij za prehode (šolanje, zaposlitev) • identifikacija in iskanje varne skupnosti, ki bo podprla prehode • zapis in evalvacija ciljev, vezanih na prehode • razvijanje samozagovorniških spretnosti	• pogovor z učencem o pomembnosti zavedanja močnih področij in potreb • predstavitev strategije »zmorem« in »v cilj usmerjenega vedenja« • implementacija teh ciljev v igro vlog; ponovni pregled potrebnih socialnih in komunikacijskih spretnosti, ponovno učenje v igri vlog, udejanjanje teh spretnosti v vzgojno-izobraževalnem procesu in sprejemanje povratne informacije od učitelja in vrstnikov

S pomočjo omenjenih strategij se operacionalizira način za doseganje ciljev na področjih avtonomije, samoregulacije vedenja, opolnomočenja in samorealizacije. Z zapisanimi smernicami in s shematičnim prikazom postane kompleksnost veščin, ki so vezane na samoodločanje, obvladljiva. Ob navedenih vidikih se učenec izkustveno usposablja za komunikacijske spretnosti, razvija spoštovanje in toleranco do drugače mislečih in ima s tem možnosti, da lahko razvija realno pozitivno samopodobo. Vse to pa so nujne veščine za proaktivno in konstruktivno vstopanje v socialno sredino in za osebno realiziranost ter zadovoljstvo, ki izhaja iz vzpostavitve medosebnih odnosov, občutka kompetentnosti in tudi samostojnosti oz. osebne avtonomije.

Zaključek

V priložnostih, ki jih omogoča proces inkluzije, in na drugi strani tudi ob realnih tveganjih za socialno izključenost smo poudarili teorijo samoodločanja in njen funkcionalni model samoodločanja za OPP. Če pogledamo z vidika inkluzivne vzgoje in izobraževanja, socialna vključenost gotovo ni sama po sebi umevna: vrstniki težko sprejmejo UPP, če je ta »nekomunikativen, plah, umaknjen, agresiven itn.«. V obdobju šolanja je socialna sprejetost vrednotena na osnovi sprejemljivosti in prijateljstva; OPP ni nujno priljubljen, pomembno zanj pa je, da je sprejet in da ima podporo. Omenjeni teoretično-praktični pristop dejansko omogoča opolnomočenje za učinkovito razvijanje nadomestnih strategij, s katerimi se kompenzira neki primanjkljaj ali ovira, tako da se OPP lahko konstruktivno in dejavno vključi v svoje okolje in v njem razvije tudi svojo mrežo odnosov na najrazličnejših ravneh. OPP mora imeti priložnost – tako kot drugi ljudje – občutiti prednosti in slabosti razumevanja in konfliktov v medsebojnih odnosih. Opolnomočiti OPP pomeni opremiti jih z veščinami, ki jim bodo omogočale čim večjo (kolikor je mogočo) samostojnost, kompetentnost (Ryann, Decci in Edward, 2002), učinkovitost, samorealizacijo, samoregulacijo (Wehmeyer, 2004), samozagovorništvo, samoodločanje (Agranin in Hughes, 2014). Spoprijemanje z lastnimi težavami, ki jih OPP bolj kot drugi ljudje izražajo oz. jih posamezniki (starši, vrstniki, strokovni delavci idr.) izpostavljajo; poznavanje sebe in svojih odzivov ter ovir v okolju lahko za posameznike predstavlja dolgotrajen proces, ki ga je treba sistematično razvijati in spodbujati. Glede na to, da posamezni že navedeni avtorji navajajo, da sistematično razvijanje opolnomočenja pri učencu in v razredu pripomore k boljšim rezultatom na področju socialnega vključevanja, vodi k manj tveganim tranzicijam med stopnjami izobraževanja in pri prehodu v odraslost, bi tudi v našem šolskem prostoru koristilo sistematično razvijati veščine, ki so povezane s samoodločanjem. Najprej bi lahko tak pristop udejanjili z aktivno udeležенostjo učencev pri oblikovanju IP (Konrad, 2008; Mason idr., 2004; Test idr., 2004) ter učenju strategij samoodločanja (Martin idr., 1993; Neale in Test, 2010; Test in Neale, 2004; van Reusen idr., 1994; Wehmeyer idr., 2013), še najintenzivneje ob tranzicijah v ravneh izobraževanja ali v zaposlitev. Najkoristnejše in najbolj potrebno pa bi bilo začeti na področju nižjega poklicnega izobraževanja, ker je pri tej populaciji največje tveganje za socialno izključenost.

Literatura in viri

Agranin, M. in Hughes, C. (2014). Promoting Self-Determination and Self-Directed Learning. *V Equity and Full Participation for Individuals with Severe Disabilities: A Vision for the Future* (str. 77–98). Baltimore, London, Sydney: Brookes Publishing.

Ainscow, M. (2003). *Developing inclusive education system: what are the levers for change? International conference on inclusive education*. Hong Kong: 16.–19. 12. 2003.

Barnes, M. in Bowl, R. (2001). *Taking Over the Asylum: Empowerment and Mental Health*. New York: Palgrave.

Beck, U. (2000). *La società dell'rischio. Verso una seconda modernità*. Roma: Carrocci.

Chirkov, V., Youngmee, K. in Kaplan, U. (2003). Differentiating autonomy from individualism and independence: A self-determination perspective on internalisation of cultural orientations, gender and well being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 97–110.

Delors, J. (1996). *Učenje skriti zaklad: poročilo Mednarodne komisije o izobraževanju za enaindvajseto stoletje, pripravljeno za UNESCO*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

Deci, E. L. in Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.

Deci, E. L., Edward L. in Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. V R. Dienstbier (ur.), *Nebraska symposium on motivation: Perspectives on motivation* (str. 237–288). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.

Deci, E. L. in Ryan, R. M. (2000). The 'what' and 'why' of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227–268.

Field, S., Sarver, M. D. in Shaw, S. F. (2003). Self-Determination, a Key to Success in Post secondary Education for Students with Learning Disabilities. *Remedial and Special Education*, 24, 339–349.

Frankl, V. E. (1959). *Man's Search for Meaning, Part One, "Experiences in a Concentration Camp"*, Viktor Frankl. Washington Square Press: Pocket Books.

Jereb, A. (2011). Ekonomske posledice učne neuspešnosti. V S. Pulec Lah in M. Velikonja (ur.), *Učenci z učnimi težavami – izbrane teme* (str. 52–67). Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.

Konrad, M. (2008). Involve students in the IEP process. *Intervention in School and Clinic*, 43(4), 236–239.

Lachapelle, Y., Wehmeyer, M., Haelewyck, M. C., Curbois, Y., Keith, K. D. in Schalock, R. (2005). The relationship between quality of life and self-determination: An international study. *Journal of Intellectual Disability Research*, 49, 740–744.

Lancaster, P. E., Schumaker, J. B. in Deshler, D. D. (2002). The development and validation of an interactive hypermedia program for teaching a self-advocacy strategy to students with disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 25, 277–302.

Licardo, M. in Schmidt, M. (2012). Samoodločanje v perspektivi inkluzije. V D. Hozjan in S. Marko (ur.), *Inkluzija v sodobni šoli* (str. 35–53). Koper: Univerza na Primorskem, Univerzitetna založba Annales.

Lokar, A. (2003). Šolske izkušnje in delo. V J. Bajzek (ur.), *Zrcalo odraščanja. Mednarodna sociološka raziskava o odraščajočih otrocih*. Radovljica: Didakta.

Magajna, L., Pečjak, S., Peklaj, C., Čačinovič Vogrinčič, G., Bregar Golobič, K., Kavkler, M. in Tancig, S. (2008). *Učne težave v osnovni šoli, problemi, perspektive, priporočila*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Magajna, L., Kavkler, M., Čačinovič Vogrinčič, G., Pečjak, S. in Bregar Golobič, K. (2008). *Koncept dela – učne težave v osnovni šoli*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Martin, J. E., Marshall, L. H., Maxson, L. in Jerman, P. L. (1993). *Self-Directed IEP: Teachers' manual*. Colorado Springs: University of Colorado at Colorado Springs, Center for Educational Research.

Martin, J. E., Marshall, L. H. in Sale, P. (2004). A 3-year study of middle, junior high, and high school IEP meetings. *Exceptional Children*, 70(3), 285–297.

Martin, J. E., Dycke, J. L. V., Christensen, W. R. in Greene, B. A. (2006). Increasing student participation in IEP meetings: Establishing the self-directed IEP as an evidenced-based practice. *Exceptional Children*, 72(3), 299–316.

Mason, C., Mcgahee - Kovac, M., Johnson, L. in Stillerman, S. (2002). Implementing student-led IEPs: student participation and student and teacher reactions. *Career Development for Exceptional Individuals*, 25, 171–192.

Mason, C., Field, S. in Sawilowsky, S. (2004). Implementation of self-determination activities and student involvement in IEPs: Practice and attitudes of educators. *Exceptional Children*, 70, 441–451.

Mesec, B. (2006). Očarani z močjo. *Socialno delo*, 45(3–5), 235–247.

Neale, M. H. in Test, D. W. (2010). Effects of the "I Can Use Effort" strategy on quality of student verbal contributions and individualized education program participation with third- and fourth-grade students with disabilities. *Remedial and Special Education*, 31(3), 184–194.

Peček, M. (1999). Od odvisnosti do odgovornosti – vključevanje učencev s posebnimi potrebami v procese odločanja. *Socialna pedagogika*, 4, 357–376.

Powers, L. E., Wilson, R., Matuszewski, J., Phillips, A., Rein, C., Schumacher, D. in Gensert, J. (1996). Facilitating Adolescent Self-Determination: What Does It Take? V D. J. Sands in M. L. Wehmeyer (ur.), *Self-determination across the lifespan: Independence and choice for people with disabilities* (str. 257–284). Baltimore: P. H. Brookes Publishing.

Ramon, S. (1992). *Beyond Community Care: Normalisation and Integration Work*. London: Macmillan.

Ryan, R. M., Deci, E. L. in Edward, L. (2002). An overview of self-determination theory. V E. L. Deci in R. M. Ryan (ur.), *Handbook of self-determination research* (str. 3–33). Rochester, NY: University of Rochester Press.

Saliebey, D. (ur.) (1997). *The Strengths Perspective in Social Work*. New York: Longman.

Schafer, T. (2003). Researching user empowerment in practice: Lessons from the field. V S. Ramon (ur.), *Users Researching Health and Social Care: An Empowering Agenda* (str. 97–110). Birmingham: Ventura press.

Schmidt, M. in Čreslovník, H. (2010). Učne navade dijakov s posebnimi potrebami v programu nižjega poklicnega izobraževanja. *Šolsko polje*, 21, 127–145.

Shogren, K. A. in Turnbull, A. P. (2006). Promoting self-determination in young children with disabilities – the critical roles of families. *Infants and Young Children*, 19, 338–352.

Skubic, E., K., Rutar Ilc, Z., Slivar, B., Milekšič, V., Klarič, T., Bauman, B. in Stolnik, K. (2012). *Z evalvacijo do sprememb*. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.

Suzić, N. (2008). *Uvod u inkluziju*. Banja Luka: XBS.

Test, D. W. in Neale, M. (2004). Using the Self-Advocacy Strategy to increase middle graders' IEP participation. *Journal of Behavioral Education*, 13(2), 135–145.

Thoma, C. A., Nathanson, R., Baker, S. R. in Tamura, R. (2002). Self-determination: What do special educators know and where do they learn it? *Remedial and Special Education*, 23, 242–247.

Van Reusen, A. K., Bos, C. S., Schumaker, J. B. in Deshler, D. D. (1994). *The self-advocacy strategy for educational and transition planning*. Lawrence, KS: Edge Enterprises.

Viola, S. (2006). *Inclusive education: A system level and classroom level approach*. Ministry

of Education Russian Federation. Pridobljeno 18. 3. 2007 s <http://www.umsi.edu/viola/publications.html>

Vygotsky, L. (1993). *The Fundamental Problems of Defectology*. Source: XMCA Research Paper Archive; First Published: 1929, Collected Works of L. S., Vygotsky. Volume 2, The Fundamentals of Defectology, Plenum Press 1993.

Wehmeyer, M. L. in Schwartz, M. (1998). The relationship between self-determination and quality of life for adults with mental retardation. *Education and Training in Mental Retardation and Development Disabilities*, 33, 3–12.

Wehmeyer, M. L. (1999). A functional model of self-determination: Describing development and Implementing Instruction. *Focus on autism and other developmental disabilities*, 14, 53–61.

Wehmeyer, M. L., Agran, M. in Hughes, C. (2000). A national survey of teacher's promotion of self-determination and student-directed learning. *Journal of Special Education*, 34, 58–68.

Wehmeyer, M. L. in Bolding, N. (2001). Enhanced self-determination of adults with intellectual disability as an outcome of moving to community-based work or living environments. *Journal of Intellectual Disability Research*, 45, 371–383.

Wehmeyer, M. L. in Palmer, S. B. (2003). Adult outcomes for students with cognitive disabilities three years after high school: The impact of self-determination. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 38, 131–144.

Wehmeyer, M. L. in Garner, N. (2003). The Impact of personal characteristics of people with intellectual and developmental disability on self-determination and autonomous functioning. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 16, 255–265.

Wehmeyer, M. L. (2004). Self-determination and the empowerment of people with disabilities. *American rehabilitation*, 28, 22–29.

Wehmeyer, M. L. in Field, S. L. (2007). *Self-determination: Instructional and assessment strategies*. Corwin, CA: Thousand Oaks.

Wehmeyer, M. L. in Abery, B. (2013). Self-determination and choice. *Intellectual And Developmental Disabilities*, 51(5), 399–411.

Worthington, A. (2003). *The Fulton special education digest. Selected resources for teachers, parents and careers*. London: David Fulton Publisher.

Zimmerman, M. A. (1990). Toward a theory of learned hopefulness: A structural model analysis of participation and empowerment. *Journal of Research in Personality*, 24, 71–86.

JAVNA ŠOLA, AVTONOMIJA IN PATERNALIZEM

Janez Krek

Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani

Povzetek

Besedilo obravnava starogrški in novoveški pojem avtonomije, sistemsko avtonomnost javnih institucij šolskega sistema, koncept strokovne avtonomije učitelja in vprašanje razvijanja avtonomije učenca. Zagovarja tezo, da avtonomija kot vzgojno-izobraževalni cilj, ki zahteva razvijanje in spodbujanje zmožnosti za svobodno uporabo lastnega uma in odločanja pri učencu, javnemu vrtcu in šoli nalaga, da se v vzgojnih ravnanjih v razmerjih do otrok oziroma učencev vzpostavi v svojem objektivno paternalističnem položaju, kar utemelji tudi na osnovi analize primera iz šolske prakse.

Ključne besede: avtonomija, javna šola, paternalizem, strokovna avtonomija, človekove pravice in dolžnosti

Public school, autonomy and paternalism

Abstract

The article analyses Ancient Greek and modern notions of autonomy, the systemic autonomy of public schools and kindergartens, the concept of the professional autonomy of teachers, and the question of developing the autonomy of the pupil. It argues that autonomy, as an educational goal requiring the development and support of the pupils' capacities for free exercise of the mind and for decision making, imposes the demand on the public school and kindergarten to establish themselves in their objectively paternalistic position in educational acts in relation to children or pupils. The thesis is also justified with an analysis of a school practice case.

Key words: autonomy, public school, paternalism, professional autonomy, human rights and responsibilities

Uvod: Avtonomija institucije in avtonomija posameznika

Avtonomija je v evropskem civilizacijskem prostoru eden osnovnih pojmov, na katerih so utemeljene evropske družbe in države, tako da izhodišče javnega vrtca, javne šole, vzgojiteljic in vzgojiteljev, učiteljev in učiteljic, ravnateljice in ravnatelja ter vseh strokovnih delavk in delavcev v vzgoji in izobraževanju mora biti glede avtonomije *dogmatično*: avtonomija je aksiom sodobnih družb.¹ Osnovno vprašanje glede pojma avtonomije v šolskem prostoru tako ni teoretično vprašanje utemeljitve pojma, ampak je praktično

1 Za drugačen pogled prim. Kroflič, 2005; za kritiko Kovač - Šebart, Krek, 2009, str. 125–153.

– in torej etično – vprašanje: kako se znamo in zmoremo na mesto avtonomije postaviti v pedagoški praksi.

Kaj pomeni avtonomija v kontekstu edukacije? V Sloveniji je bil *koncept avtonomije* nedvoumno postavljen kot eden osnovnih gradnikov šolskega sistema s šolsko zakonodajo leta 1996 in z njeno konceptualno podlago – *Belo knjigo o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji* (1995). Avtonomija po eni strani opredeljuje položaj javnih vzgojno-izobraževalnih institucij. V poglavju o avtonomiji vrtcev in šol je navedeno, da morajo *vrtni in šole* imeti avtonomijo v razmerju do države in struktur oblasti pa tudi v razmerju do zunajšolskih oblik vednosti in prepričanj. Dokument nadalje navaja, da mora biti avtonomija *javnih* vrtcev in javnih šol zagotovljena z načinom financiranja in zaposlovanja pedagoškega kadra, pri čemer je poudarjeno, da je pri zaposlovanju treba imeti nepristranske kriterije, ki so pod nadzorom javnosti.

Dodatno vprašanje, prek katerega je šolska zakonodaja načrtovala koncept *strokovne avtonomije* javnih vrtcev in javnih šol, zadeva vodenje teh institucij, predvsem s tem, da je določila tripartitno sestavo sveta javnega vrtca oziroma šole, ki ga zdaj sestavljajo trije predstavniki ustanovitelja, trije predstavniki delavcev in trije predstavniki staršev (ZOFVI, 46. člen). V šolski zakonodaji iz leta 1996 je bil nekoliko večji delež notranjih predstavnikov, ki je posamezni instituciji zagotavljal, da so v njej zaposleni strokovni delavci lahko v še večji meri vplivali na temeljne odločitve sveta, ki med drugim odloča, kdo bo vodil javni vrtec ali šolo. Ker tu gre za vprašanje moči in vpliva v šolah in vrtcih, je določanje teh razmerij zanimivo tudi za politiko, ki je sicer šolstvo kot tako ne zanima. A tripartitna ureditev lokalni skupnosti ali državi onemogoča, da bi samo po svoji – po definiciji politični – presoji nastavljala ravnatelje javnih vrtcev in šol, kar je eden ključnih vidikov zagotavljanja strokovne avtonomije javnega vrtca ali šole kot strokovne institucije.

Avtonomija javnih vrtcev in šol v razmerju do zunajšolskih oblik vednosti in prepričanj (Bela knjiga ..., 1995) pa je v Sloveniji nadalje opredeljena z zahtevo laičnosti javnega šolstva, ki pomeni, da javne šole in vrtni ne smejo biti pod monopolnim vplivom posameznih verskih skupnosti (cerkva), političnih strank ali svetovnonazorskih skupin. Ta ureditev je utemeljena tudi z ustavno določbo o ločitvi države in verskih skupnosti.² Z vidika šolskih sistemov v Evropi je – primerjalno gledano – takrat uvedeni pojem avtonomije s konceptom laičnosti javnega šolstva uvedel model šolskega sistema, ki je bil v tej točki najbližje francoski pa tudi ameriški ureditvi. *Laičnost* sistemska ureditev javnega šolstva zagotavlja s tem, da v programu javnih vrtcev in šol ni konfesionalnega verskega pouka, in z drugimi oblikami svojega delovanja kot *neodvisnih institucij* v razmerju do državnih organov. Pomemben

2 Ustava Republike Slovenije v 7. členu določa: »Država in verske skupnosti so ločene. Verske skupnosti so enakopravne; njihovo delovanje je svobodno« (Ustava ..., 1991).

element strokovne avtonomije na nacionalni ravni zagotavlja rešitev, da temeljna vprašanja in dokumente – kot so programi, predmetniki, učni načrti, učbeniki itn. (prim. ZOFVI, 25. člen) – obravnavajo ter potrjujejo pristojni strokovni sveti.

Seveda vse te sistemske rešitve ne pomenijo, da v šolskem sistemu ne more prihajati do anomalij ali napak, vendar vsaj v formalnem izhodišču zagotavljajo avtonomijo javnih vrtcev in šol s tem, da posamezni subjekti, ki imajo moč oz. oblast, nimajo absolutne moči pri sprejemanju svojih odločitev in da so temeljni postopki ter odločitve transparentni, torej podvrženi vnaprej postavljenim pravilom in nadzoru javnosti.

Že Bela knjiga iz leta 1995 pa kot del koncepta avtonomije v šolskem sistemu navaja tudi *avtonomijo posameznika*, ki zadeva učence in učitelje, kar se seveda tudi z drugo Belo knjigo iz leta 2011 ni spremenilo.³

Novoveški koncept avtonomije subjekta

Kot vemo, tudi slovenski izraz *avtonomija* izhaja iz stare grščine in pomeni »tisti, ki si sam postavlja svoj lastni zakon« (αὐτονομία *autonomia*, iz αὐτόνομος *autonomos*), beseda pa je sestavljena iz dveh besed: 1) αὐτο- *auto-* »sam« in 2) νόμος *nomos*, »zakon« ali »zavezujoči običaj«. Lahko razberemo paradoksní značaj koncepta avtonomije: po eni strani je očitno, da mora imeti posameznik *svobodo*, da lahko vlada nad samim seboj, da si postavlja lastni zakon, po drugi strani pa ta starogrški pomen *zakona*, ki je *zavezujoč*, kar zavezuje, pa je *običaj*, torej kulturna ali družbena norma, pokaže na drugo stran koncepta, ki pa je *nesvoboda*. Ni edukacije, ki bi – z vidika odraslega, ki vzgaja in izobražuje – lahko začela iz nič. Vsaka edukacija pri človeku izhaja in se mora opirati na polje simbolnega, na družbeno vzpostavljeno vednost, na znanje, ki ga je proizvedla človeška zgodovina. Mora se opirati tudi na norme in vrednote družbe oziroma določene kulture, na prepričanja, ki jih ima človek kot individualno bitje, itn. Če pogledamo

3 Naj tu navedemo nekoliko daljši odlomek iz druge bele knjige, ki povzame ta koncept avtonomije: »Oblikovanje samostojnega, razmišljujočega in odgovornega posameznika, ki se opira na kakovostno pridobljeno znanje in socialnih ter drugih spretnosti, je temeljni cilj vzgoje in izobraževanja. Vzgoja in izobraževanje v javni šoli in vrtcu morata zato slediti načelom objektivnosti, kritičnosti in pluralnosti. Avtonomija vključuje strokovno avtonomijo učiteljev in drugih strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju in avtonomijo institucij vzgojno-izobraževalnega sistema. Avtonomnost vrtcev in šol v razmerju do države, lokalnih oblasti in staršev mora biti zagotovljena z načinom financiranja, z zagotavljanjem strokovne avtonomije učitelja in načinom zaposlovanja pedagoškega, strokovnega in upravnega kadra. Pogoji institucionalne avtonomije so jasna in nepristranska merila njihovega delovanja ter nadzor javnosti, obenem pa avtonomija implicira prevzemanje odgovornosti. Avtonomnost šole in vrtca spodbuja spremljanje in zagotavljanje kakovosti šolskega dela. Javno šolstvo mora imeti avtonomijo v razmerju do države in struktur oblasti in v razmerju do vsakdanjih vednosti in prepričanj. Zahteva po avtonomnosti javne šole oziroma vrtca kot institucije je povezana z ločitvijo države in verskih skupnosti. Laičnost javnega šolstva in svetovnonazorska nevtralnost javnih šol in vrtcev mora biti zagotovljena z zakonskimi in drugimi predpisi. Delovanje šolskega sistema pa mora biti podvrženo analizi in reflektaciji ideoloških mehanizmov v šoli in vrtcu« (Bela knjiga ..., 2011, str. 13–14).

z vidika kulturne antropologije, je ta paradoks inherentni, neodpravljeni del človeškega obstoja. Zvezan je namreč z dejstvom, da je človek nujno simbolno in diskurzivno bitje, da si kot družbeno bitje sam vzpostavlja simbolni svet lastnega obstoja, ki pa posamezniku vselej predhodi in deluje onstran individualne svobode. Zato razcepa kot takega ni mogoče odpraviti. Lahko iščemo le različne rešitve – načelne pa tudi vsakokratne, konkretne – za ta izhodiščni in neodpravljeni razcep, ki je, kot rečeno, del *condition humaine*. Če posledico tega dejstva izrazimo sociološko in ugotovimo, da je človek bitje, ki ga je treba socializirati, vpeti v družbo, smo že v polju edukacije in pri njenem specifičnem paradoksu, kar zadeva pojem avtonomije, namreč da je edukaciji *naloženo*, da otroka, ki je neavtonomno, v začetku od staršev ali skrbnikov popolnoma odvisno bitje, vodi in privede do avtonomije. Edukacija je *proces*, v katerem je paradoks razcepa avtonomije nenehno na delu, dokler ni edukacija končana – kolikor sploh lahko smiselno govorimo o »koncu edukacije«.

Ali v procesu edukacije otroku in učencu omogočamo, da bo v danih okvirih simbolnega sveta kot odrasla oseba ta svet razumel, ga reflektiral in si lahko »sam postavljaj svoje zakone«? Svoboda posameznika in avtonomija družbenih institucij, kot sta denimo javni vrtec in javna šola, sta na dolgi rok odvisni od prepričanj ljudi, od tistih, ki vladajo. Ali edukacija pripelje mlade generacije, s katerimi se ukvarja, do točke, da ima oseba dovolj ustreznega znanja, da privzame družbene norme in vrednote tako, da je tudi avtonomna v razmerju do polja vednosti, vrednot in prepričanj? Kako vzgajati in kako izobraževati, da bo ta cilj dosežen?

Z vidika za vzgojo odgovornega bitja je edukacija nenehen proces iskanja in konstrukcije situacij ter sprejemanja odločitev, s katerimi ta otroka – neavtonomno bitje – postavlja pred novo nalogo, v nov, do določene mere zanj še neznan položaj, pred tveganje, ki je bistveno zvezano s tem, da pri tem odgovorna oseba – starš, vzgojitelj, učitelj – ne more *vedeti*, ali ga bo otrok, učenec idr. lahko obvladal. To lahko le predvideva, lahko deluje le v mejah verjetnosti. Kar posameznik zna, obvlada in zmora, mu daje moč – obenem pa ga vselej znova omejuje v njemu lastne okvire. Zato je edukacija nenehno *razpiranje* danih omejitev, nenehno »odpiranje vrat, ki so se že zaprla«. Je ponavljajoč se proces postavljanja otroka v položaj negotovosti svobode – seveda omejene, *določene* –, a s tem tudi otrokovega prevzemanja odgovornosti. To zahteva avtonomija kot vzgojno-izobraževalni cilj.

Vzgojitelj ali učitelj je etično in strokovno odgovoren za še neavtonomno bitje. Kljub temu ali pa prav zato ga *mora* postavljati v negotov, odprt položaj, v katerem naj bi se otrok oz. učenec vzpostavil v lastni avtonomiji na določenem področju, pri določeni nalogi itn. Kako se bo to učiteljevo oz. vzgojiteljevo predvidevanje izšlo, je v načelu odprto vprašanje – *in takšno tudi mora biti*. Pred tem dejstvom se vzgojitelj, učitelj, ravnatelj, starš ne bi

smel umikati v »varno zavetje«. To, da vzgojitelj/-ica, učitelj/-ica, ravnatelj/-ica vztraja na tem mestu svobode, odprtosti in negotovosti, kljub možnosti napak, kljub različnim vidikom in poskusom vplivanja vpletenih, npr. staršev itn., je obenem nujno in težavno v edukaciji.

Če želimo »razrešiti« ali »odpraviti« ta razcep avtonomije med *svobodo* in *nesvobodo*, se »kot izhod« prikažeta dve napačni, a sicer nasprotni si »rešitvi«: da razcep poskušamo ukiniti v »svobodi« ali »nesvobodi«.

Naj v kulturno-političnem kontekstu stare Grčije spomnimo na njihovo »rešitev« paradoksa avtonomije v polju političnega, namreč na dejstvo, da so imeli status avtonomnega državljan le odrasli moški, ki so bili gospodarji svoje *oikos*, ne pa tudi odrasle ženske in sužnji. S sodobnega vidika je ta politična »razrešitev« razcepa zgrešena, saj namesto priznanja subjektivnega razcepa, razcepa človeške subjektivnosti, razdeli in ločuje ljudi v realnosti tako, da določene osebe postavi v položaj svobode, druge v položaj *nesvobode*, pri čemer kriterij ni posameznikovo znanje ali zmožnost, ampak neka lastnost posameznika, na katero sam ni imel vpliva, npr. pripadnost ženskem spolu.

Danes imamo drugačen koncept državljanstva, koncept, v katerem imamo vsi svoboščine kot nosilci enakih pravic; načelno vsaka polnoletna oseba postane tudi enakopraven državljan oz. državljanica, z vsemi odgovornostmi, ki jih mora s tem prevzeti. To pa javno šolo postavlja v prav določen položaj, s številnimi posledicami. Mora si prizadevati, da otrokom to, kar je temeljna predpostavka družbe, omogoči postati – ta predpostavka pa je zdaj njihova *zmožnost razsojanja* v vseh položajih, v katerih nam je na mestih posameznih podeljenih pravic naložena tudi odgovornost. Svobodno državljanstvo za vse ima predpostavljene *kriterij* za pridobitev enakih pravic, in to je *zmožnost avtonomnega razsojanja*.

Pojem avtonomije danes ni le dedič starogrškega pojmovanja, po katerem je avtonomen »tisti, ki je sam svoj zakon« ali »ki si postavlja svoj lastni zakon«. Moderni pojem avtonomije se je vzpostavil z novoveško filozofijo in s konceptom znanosti od 17. stoletja naprej in odločilno v razsvetljenstvu 18. stoletja, ki v pojem avtonomije vpelje koncept resnice.

V slovitim spisu *Odgovor na vprašanje: Kaj je razsvetljenstvo* (1987 [1783]) Kant razsvetljenstvo opredeli s kratkim geslom, ki ga lahko parafraziramo kot »*drzni si vedeti*«. Če tako po eni strani vpelje geslo razsvetljenstva: »*Sapere aude! Bodi pogumen, poslušaj se svojega lastnega razuma ...*« (prav tam, str. 9), po drugi strani dodaja: »*Rezonirajte, kolikor vas je volja in o čemer hočete, toda bodite poslušni!*« (prav tam, str. 13). Osnova Kantove opredelitve razsvetljenstva je torej dojetje uma kot svobodnega v iskanju oziroma ugotavljanju resnice. V spisu *Spor fakultet* (1987 [1794]) Kant um opredeli kot »zmožnost, da presojamo avtonomno, tj. svobodno (v skladu z načeli mišljenja nasploh)« (prav tam, str. 24). Dokazuje, da je um po svoji

naravi svoboden. Za um je »kratkoterminalno nemogoče«, da bi imel neki nauk za resničnega, »zato ker je bilo tako ukazano ...« »Kajti tisti, ki se, kot pravi, hoče motiti, se v resnici ne moti in napačne sodbe v resnici ne jemlje za resnično, marveč se samo dela, kot da jo ima za resnično, medtem ko v njem te prepričanosti ni« (prav tam). Ko postane iskanje *resnice* (ali vednosti) v razsvetljenem pojmovanju inherentno ločeno od podreditve (ali *oblasti*), avtonomija ni več preprosto »vladanje samemu sebi«.

Kant vpelje koncept avtonomije prav kot razcep, ki je razcep mislečega bitja, razcep subjekta. Kako naj bi svobodno in brez omejitev razmišljali in se obenem pokoravali? To za Kanta ni v protislovju, ker je svobodna raba uma *javna*, »poslušnost« oziroma pokoravanje zakonu pa je *zasebno*. Ta »zasebnost« obsega pokoravanje, kot komentira Dolar (2015), vsem ideološkim in represivnim državnim aparatom (voja, cerkev ...), ki se jim moramo kot državljani pokoravati, vendar le tako, da nam taista država omogoča popolno svobodo naše javne rabe uma, brez vsakih omejitev – seveda pa je zadnje odvisno od vsakega posameznika. Javno šolstvo v celoti in vsi strokovni delavci v njem so tako v tem razcepu: po eni strani delujejo kot ideološki aparat države, v okvirih družbenih norm ter državne in evropske zakonodaje, po drugi strani pa je inherentni del tega delovanja vzgojno-izobraževalni cilj vzgojiti in izobraziti avtonomnega posameznika, posameznika, ki ima znanje in osebnost, ki mu ali ji omogočata reflektiran odnos do sodobne realnosti – torej tudi zmožnost, izstopiti iz ideologije.

Razsvetlenski koncept avtonomije ni tak, kot bi nemara narekoval t. i. zdravi razum: da si zasebno lahko mislimo kar koli, javno pa se moramo pokoravati. Nasprotno: kot privatne osebe, kot državljani, kot učitelji moramo upoštevati zakone države, kot umni posamezniki pa imamo pravico do javne rabe lastnega uma, da postavimo pod vprašaj vse zakone in predpise, ki smo jim zasebno podrejeni.⁴ Paradoks sodobnega razcepa avtonomije ni v tem, da bi bilo enim prepuščeno, da razmišljajo, drugim pa, da ne razmišljajo, ampak da poslušajo in se podrejajo. Vsakdo je subjekt avtonomije, torej zavezan obojemu.

V primerjavi s političnim ali z državljskim kontekstom Kanta v spisu o razsvetljenstvu lahko v smislu delitev na različne poklice v besedilu *Spor fakultet* (1987) dodamo, da sodobni koncept *strokovne avtonomije* (*vzgojitelja, učitelja* ...) kot dejanskosti, v kateri um uporabljamo zasebno (v Kantovem pomenu nesvobodne zasebne rabe uma), ne zahteva »preprosto« podreditve, ampak natanko mišljenje in delovanje, ki se *hkrati* postavlja na ti različni mesti: po eni strani, da se opiramo na znanstvena spoznanja, da

4 »Um kot javna instanca, ki naslavlja vse v svoji univerzalnosti, lahko dobi svojo veljavo le, kolikor je ločen od vsakršnih privatnih interesov, vključno s privatnimi interesi vsakokratne državne oblasti, in za Kanta je v tem pomenu tudi država svojevrstna privatna institucija, kolikor jo vodijo različni *raisons d'état*, državni razlogi, ki niso utemeljeni v umu« (Dolar, 2015).

izhajamo iz strokovnih norm, da sledimo zakonom države, in po drugi strani, da ohranjamo strokovnost mišljenja, kolikor je odvisno od ohranjanja svobodnega iskanja kot zmožnosti mišljenja, od »odprtosti duha«, ki sploh omogoča, da znanje in formalne okvire države ustrezno uporabimo – torej da si v konkretnih primerih prizadevamo slediti resnici in da ugotavljamo tudi omejitve lastnih norm in mišljenja. Princip strokovne avtonomije ne implicira poslušnosti samo *zaradi* poslušnosti, ampak zvestobo znanosti, formalno veljavnemu zakonu in resnici v sprejemanju odločitev. Zvestoba resnici nujno vključuje možnost izstopa – ne iz vnaprej danega simbolnega polja, ampak iz videza, da je vse vnaprej že določeno in da »nisem jaz« tisti, ki dejansko išče in sprejme strokovno odločitev.

Ker avtonomija kot cilj edukacije v javni šoli zahteva razvijanje uma kot zmožnosti, da presojamo avtonomno, tj. *svobodno skladno* z načeli mišljenja, je treba poudariti, da *razmišljati* ni mogoče na splošno, tako rekoč »brez zraka«. Mišljenje – konkretno in abstraktno – ima vselej neko osnovo, je simbolizirano mišljenje (ima neki objekt, mora imeti smisel kot pomen za drugega, biti mora prenosljivo), mišljenje neke osebe pa zahteva *znanje* in *etične zmožnosti*, ki nam omogočijo, da se postavimo na »neko drugo mesto« – mesto tistega, ki reflektira.

O vrednotni in vzgojni predpostavki avtonomije

V neodpravljenem razcepu med podreditvijo in svobodo, ki je temelj modernega koncepta avtonomije, se odpira eno ključnih vprašanj vzgoje in izobraževanja: kako otroku skozi podreditev odpreti možnost svobode v mišljenju in odločanju, kako ga podpreti v iskanju osebnega dobrega oziroma lastne izpolnitve. Edukacija je v na prvi pogled protislovnem položaju, da si mora prek nadrejenosti (ali drugače rečeno, paternalizma) staršev, vzgojitelja ali učitelja v odnosu do otroka oziroma učenca prizadevati za cilj, ki je v nasprotju s podrejenostjo: vzgojiti in izobraziti reflektirano in avtonomno, svobodno bitje.

Da bi lahko obravnavali vprašanje razmerja med *strokovno avtonomijo* in *paternalizmom* v edukaciji, moramo najprej orisati konceptualne in vrednotne predpostavke pojma avtonomije v evropskem državljskem kontekstu – a tu bo zadoščalo, če ta vprašanja le na kratko orišemo, saj smo koncept avtonomije kot eno temeljnih vrednot in norm, ki jo je treba premisliti in zasledovati v kontekstu vzgoje v javni šoli, brez katere si ni mogoče zamisliti doseganja njenih ostalih ciljev, že obširneje obravnavali na drugih mestih (prim. Kovač Šebart in Krek, 2009, str. 17–30, 71–101, 125–153, 155–168).

Sokrat je bil – in je še danes – izjemen v tem, kako je v mišljenje vpeljal mesto dvoma. Gledano z današnje perspektive, je bila starogrška družba tradicionalno zasnovana, v odnosu do norm (običajev) vendarle nemara bolj

kot sodobni civilizaciji podobna kulturam danes še živečih prvotnih ljudstev ali delovanju majhnih zaprtih skupnosti, kot je v ZDA npr. razvpita skupnost Amišev. Biti avtonomen v starogrškem kontekstu ni pomenilo, da je državljanska pravica avtonomnega posameznika postavljati pod vprašaj norme lastne kulture. Vendar je sodobni evropski vrednotni in državljanski kontekst tudi nekoliko drugačen od tistega v Združenih državah Amerike, kjer je bil koncept avtonomije v preteklih desetletjih teoretsko spodbijan (prim. Sandel, 1998 [1982]; Kymlicka, 1995, str. 154–163, in 2005) in tudi na sodiščih podvržen presoji, kot v znanem primeru *Wisconsin v. Joder* (pravica staršev oziroma skupnosti Amišev glede edukacije lastnih otrok, prim. Feinberg (2007 [1992])). Za evropski kontekst je na tem področju ključni dokument *Konvencija o varstvu človekovih pravic in temeljnih svoboščin* (1994), ki pravno zavezuje države podpisnice. Vrednote in norme, ki jih vključuje koncept človekovih pravic in dolžnosti, so – konkretno tudi prek zakonov – pravno in moralno zavezujoče tudi za posameznika. Ker so človekove pravice in dolžnosti temelj omenjene Konvencije, Ustave Republike Slovenije in vključene v zakonodajo, mora biti privzeto dejstvo, kot smo že poudarili (prim. Kovač Šebart in Krek, 2009, str. 125–132), da so človekove pravice in dolžnosti vrednotni temelj vzgoje v javnih vrtcih in šolah. Neodpravljeni del koncepta človekovih pravic in dolžnosti pa je tudi koncept avtonomije. Tako je avtonomija eden izmed pomembnih temeljev vzgoje v javni šoli.

Kako je pojem *avtonomije* navezan na strukturo človekovih pravic in dolžnosti? *Konvencija* vključuje vsaj naslednje pojmovne sklope, ki opredeljujejo avtonomijo subjekta: 1) s konceptom svoboščin (*freedoms*) vpeljuje svobodo v pomenu »svobode odločanja« in »vladanja nad seboj«; 2) s temeljno predpostavko o spoštovanju pravic *kot dolžnosti do pravic drugih* in s konceptom pravne države vpeljuje koncept *spoštovanja zakona* oziroma *podreditve zakonu* in predpostavlja vzgojo, katere cilj je tudi ponotranjenosti *dolžnosti*; 3) prek vsebin pravic in dolžnostmi, ki zadevajo svobodo mišljenja, vesti in vere, svobodo govora ter prepoved diskriminacije (*Konvencija ...*, 1994, čl. 9, 10, 14), vpeljuje koncept človeka kot reflektirajočega bitja. Refleksija ni povezana le s človekom kot mislečim bitjem, ki je tudi bitje verovanja, marveč – zaradi načela nediskriminacije – tudi z zahtevo, da je zmožen reflektirati svojo lastno identiteto (lastni odnos do identitete drugega). Kot je bilo že večkrat pokazano, odgovor na vprašanje, kako poučevati in vzgajati v družbi pluralizma vrednot, ob dejstvu, da znanje v javni šoli temelji na znanosti, prinaša spoštovanje kriterijev objektivnosti, kritičnosti in pluralnosti ter neindoktrinacije (prim. Kodelja, 1995, str. 5–31; Kovač Šebart in Krek, 2009, str. 155–168).

Moramo pa ponovno opozoriti na paternalistično vzgojno predpostavko, ki ji je treba slediti, če naj bo cilj vzgoje avtonomni subjekt: da starši, vzgojitelji in učitelji delujejo tako, da se pri otroku razvije ponotranjena instanca

simbolnega Zakona (ali vest) in da na tej osnovi razvijajo otrokov odnos do dolžnosti. Skladno s freudovsko-lacanovsko psihoanalitično teorijo namreč glede na izid teh procesov (ki jih ta teorija tematizira v okvirih kastracijskega in ojdipovega kompleksa) lahko pride do bistvene razlike v osebni strukturi in tako v odnosu, ki ga ima posameznik do simbolne matrice kot take, torej v njegovem dojemanju vrednot in norm ter tudi posledično v načinu, kako oseba svoje intelektualne zmožnosti uporabi v procesih refleksije in svojih ravnanjih. Kot je že pred tremi desetletji poudaril Žižek (1985, 1985a, 1987), se avtonomno, svobodno, odgovorno bitje, ki je zmožno samostojnega, avtonomnega delovanja, vzpostavi izključno na osnovi določenega heteronomnega, zunanjega pritiska. Avtonomija subjekta je tako rezultat *ponotranjene prisile oziroma simbolne identifikacije* z nosilcem te prisile. Kot poudari ta teorija, se »emancipatorični potencial« za posameznika (razvoj njegove avtonomije) skriva znotraj samega procesa podreditve določeni družbi oz. kulturi, »znotraj heteronomnega usmerjanja posameznika«, »znotraj hierarhične pedagoške interakcije« (Kovač Šebart in Krek 2009, str. 23). Kastracijski kompleks in ojdipski konflikt opisujeta procese, prek katerih otrok interiorizira in integrira, to je ponotranji pomen in norme (zahteve, pravila, prepovedi itn.), ki so del kulture, v katero ga vključujemo oziroma del katere postaja. Ključno vprašanje za tiste, ki vzgajajo, je, ali delujejo tako, da pri otroku *lahko* pride do tega, da se simbolna matrica vanj vgradi tako, da začne delovati na način notranje zavezujočih pravil, tj. **kot simbolni Zakon** (glas vesti) ali – s freudovskim izrazom – kot Ideal-Jaza.

Znotraj lacanovske teorije sprejetje kastracije, ki pri otroku vpelje ločitev od objekta, pomeni tudi ločitev od *jaza* kot izključnega, narcistično zasedenega objekta, katerega mesto zasedejo označevalci-pomena (S_2), ali drugače rečeno, Ideal-Jaza (prim. Krek, 2015). Sprejetje kastracije kot nekega konstitutivnega manka na mestu objekta omogoči otroku, da se vzpostavi kot subjekt želje, ki ni podrejena absolutnemu in izključno narcističnemu razmerju do objekta, saj označevalci-s-pomenom (S_2) postanejo gonilo želje in kot ponotranjene norme/pravila itn. tudi kriterij presoje in refleksije. To tudi pomeni, da že otrok postane zmožen sprejeti »lastno« nepopolnost v tem smislu, da ob dejstvu, da je storil napako, prenese to spoznanje, torej da si lahko prizna, da nečesa še ne zna, to pa je pogoj, ki na splošno omogoča učenje, saj je pogoj, ki generira željo po učenju, ki potem pripelje do znanja, prav zmožnost za priznanje »manka«, to je *sprejetje* spoznanja o tem, česar še ne znamo. Sprejetje napake kot spodbude za učenje predpostavlja, da je otrok v nezavednem subjekt želje, ki mu omogoča sprejeti in odpravljati »lastni manko«, določeno nepopolnost, ki jo implicira zmota (prim. prav tam).

Refleksija, ki poteka prek simbolnih kriterijev, pravil, ki jih subjekt dojame in ki zanj (tudi subjektivno) veljajo kot univerzalno veljavna, predpostavlja prav takšno privzetje jezika (oziroma Drugega). S tem otrok družbene

oziroma kulturne norme privzame na prav določen način, npr. tako, da razvije zmožnost empatije (ne le imitacijo kulturnih vzorcev empatije, ko ima od tega neko korist), postane občutljiv za nepravilno ravnanje z drugimi (ne le za »pravico«, ki njemu prinaša korist) itn. Lahko pa se pod vplivom vzgoje razvija takšna osebna struktura in privzetje jezika (Drugega), v katerih tudi jezik (Simbolno) stopi v službo ohranjenega oziroma neodpravljenega primarnega narcizma in podvrženosti ugodju. V tem primeru sicer otrok vse bolj intelektualno obvlada jezik in tudi razume vsebino pravil ter razume tudi, kaj pomeni univerzalnost kot princip. Kot subjekt želje pa otrok oziroma učenec v tem primeru dojame pravila ali razlike v vrednotah, kot je npr. »lastni interes« proti »skupnemu dobremu« in podobne, prav specifično. Vedno znova ponavlja en in isti vzorec, po katerem npr. določeno pravilo »razume« in »preoblikuje« tako, da sta zadovoljena predvsem njegovo lastno »primarno« ugodje in narcizem, le njegov »jaz«. Za takšno strukturo želje kulturna norma, določeno pravilo ali znanje nima notranje oziroma natančnejše – *avtonomne* vrednosti. Željo ob tem vodijo prizadevanja za kratkoročnimi ugodji ali narcisistična zahteva užitka, saj prevladujoče veljave nimajo ponotranjeni »označevalci pomena« (vrednote, norme itn.), ki bi prek simbolne identifikacije z od zunaj postavljenimi kriteriji vodili željo v prizadevanje za rezultati, ki so lahko le posledica individualne vztrajne dejavnosti učenca (prim. prav tam, str. 24).

Paternalizem v edukaciji kot pogoj strokovne avtonomije

Kako razvijati *avtonomijo* učenca – kot enega izmed temeljnih vzgojno-izobraževalnih ciljev javnega šolstva – potem postavlja vprašanje, kako otroku *skozi podreditev* odpreti možnosti za njegovo *svobodo* v mišljenju in odločanju v odraslosti. V zadnji instanci oboje: strokovna avtonomija učitelja in razvijanje avtonomije pri učencu nalagata odgovornost učitelju v njegovem delovanju, saj je razmerje med učiteljem in učencem, podobno kot med starši in otrokom, nesimetrično razmerje, razmerje neenakosti, razmerje paternalizma. Objektivni paternalistični položaj in strokovna avtonomija učitelju nalagata predvsem odgovornost za lastna ravnanja. Zakaj (oziroma kako) je privzetje paternalizma v edukaciji pogoj strokovne avtonomije?

Izraz paternalizem se velikokrat uporablja pejorativno, kot nekaj negativnega, in obravnavati ga kaže prav zato, ker je daleč od sprejetosti. Kljub domnevi, da v sodobnosti paternalistične predpostavke v edukaciji nikakor niso samoumevne, zagovarjamo tezo, da nam ravno avtonomija kot vzgojno-izobraževalni cilj, ki zahteva razvijanje in spodbujanje zmožnosti za svobodno uporabo lastnega uma in odločanja pri učencu pa tudi spodbujanje avtonomije v smislu različnih otrokovih »prav do izhoda«, nalaga, da jih artikuliramo.

Drerup (2015) – opirajoč se med drugim na Herbarta – izhaja iz teze, da je paternalizem v edukaciji »avtohtoni koncept« in pojem pedagoškega paternalizma opredeli takole:

»Pedagoški paternalizem določa spremenljiva, asimetrična konstelacija socialne ureditve, ki je umeščena v določen zgodovinski in družbeni kontekst, v katerem pedagoški dejavniki (ali organizacije) (X)

1. omejujejo avtonomijo naslovnikovega (Y) odločanja in dejanj ter svobodo na etično ustrezen ter časovno omejen način,
2. tako, da oblikujejo okvirne pogoje interakcije (sistemske ureditve, izbire, strukture spodbud itn.), ali s praksami, pravili itn. (oz. z njihovim opuščanjem), z vednostjo ali brez vednosti, a brez soglasja upravičenca,
3. s temeljnim ciljem, da delujejo v dobro upravičenca (ki je subjektivna ali objektivna dobrobit, avtonomija, potrebe, interesi, vrednote)« (Drerup, 2015, str. 67).

Po tej opredelitvi je vsak vzgojno-izobraževalni odnos paternalističen. Za kakšno drugo razpravo puščamo vprašanje, koliko so spolno opredeljeni izrazi sploh primerni za uporabo v kontekstu teorije vzgoje. Menimo, da je v kontekstu avtonomije kot cilja edukacije izraz paternalističen bolj ustrezen, kot bi bil izraz maternalističen. Izraz »materinski« odnos staršev do otroka se običajno uporablja za odnos starša do dojenčka oziroma do zelo majhnega otroka. Za vzgojni odnos, katerega cilj je avtonomni subjekt, se nam zato zdi v primerjavi s paternalizmom izraz *maternalizem* ali *maternalističen* manj primeren, saj evocira kontekst še bolj radikalne in nepremostljive podrejenosti in nadrejenosti v razmerju odraslega do dojenčka oziroma zelo majhnega otroka. Paternalizem res evocira kontekst nadrejenosti oziroma podrejenosti med staršem in otrokom, vendar v razmerju do otroka oziroma do mladostnika, ki je postal že samostojnejši, in s perspektivo, da ga vzgoja vodi v popolno neodvisnost. Drerup na nekem drugem mestu (2013) dokazuje, da si je težko predstavljati kakršno koli metaforo, s katero opredeljujemo razmerja v edukaciji, ki ne bi vsebovala paternalističnih predpostavk in utemeljitev, ter izpostavi, da tudi analiza novejših izrazov, ki se uporabljajo v pedagoških teorijah, kot so npr. ustvarjanje, usmerjanje, vodenje, skrb (care) itn., pokaže, da vse vključujejo neke vrste »paternalistični okvir« (Drerup, 2015, str. 69).

A zakaj bi bilo sploh lahko sporno, da razmerja v edukaciji vključujejo paternalistične predpostavke? – Feinberg v besedilu »Otrokova pravica do odprte prihodnosti« (2007 [1992]) prav tako govori o »paternalizmu«, ki naj bi ga uporabljali prijatelji otrokove pravice do odprte prihodnosti pa tudi njeni nasprotniki, pri čemer naj bi prvi izraz uporabljali kot obtožbo, uporabljali kot obtožbo, drugi pa apologetsko. Dodaja, da emocionalno nabita uporaba tega izraza ne more prinesiti drugega, kot da nas le še bolj oddalji od pravega

problema. Navaja, da je izraz »paternalizem« običajno obtožujoče uporabljen za dejanja avtoritet ali tistih, ki postavljajo pravila, ko obravnavajo odrasle, kot da so otroci – recimo ko država prepove vedenje ali dejanja, ki naj bi spadala v domeno našega lastnega odločanja, seveda z argumentom, da je prepoved ali zapoved »v našo dobrobit« (prav tam, str. 118).

Potem pa se vpraša, kako je mogoče, da bi bili lahko starši na podoben način »paternalistični« do svojih otrok. Izraz je po njegovem mnenju lahko uporabljen obtoževalno le zato, ker gre otrok v svojem razvoju skozi vrsto faz med popolno nemočjo in odvisnostjo na začetku in skoraj popolno samostojnostjo tik pred vstopom v odraslost. Paternalizem, ki ga je mogoče obsojati, je tisti, ko otroka v določeni fazi obravnavamo, kot da bi bil v drugi, predhodni fazi. Vendar je paternalizem pri otrokovem odraščanju nujen in neizogiben in torej popolnoma primeren strani države (oziroma šole) in staršev. To je tako zato, ker na določenih področjih celo starejši otrok še ne more v celoti vedeti, kaj je njegov lastni interes. Še več, otroci se ne rodijo z zgrajeno strukturo osebnosti, morajo biti socializirani, da bi postali funkcionalni člani odrasle skupnosti, in to je treba opraviti, tudi če je proti željam samih predsocijaliziranih otrok. Ker je otrok v položaju odvisnosti, neenakosti, nesamostojnosti, je paternalizem kot očitek upravičen le, če otroku glede na starost ne dajemo dovolj prostora za razvijanje njegove lastne odgovornosti in s tem ohranjamo otroka v odvisnosti (prim. prav tam).

Ne ohranjati otroka v odvisnosti – vzgoja avtonomne osebnosti – glede na naše predhodne utemeljitve od odgovornih za vzgojo zahteva najprej to, da vrtec ali šola za otroke ali učence vzpostavi transparentni in veljavni okvir norm in pravil ter s tem sploh *odpre simbolni prostor*, znotraj katerega se lahko otrok ali učenec začne vzpostavljati kot svobodno bitje s tem, da postopoma prevzema odgovornost za lastna ravnanja. Takšna vzgoja odgovornim osebam v javnem vrtcu in šoli nalaga, da delujejo tako, da se otroci ali učenci lahko *identificirajo* z ustreznimi ravnanji vzgojiteljev, učiteljev in ravnatelja kot nosilcev simbolnega Zakona. Ta ravnanja – vzpostavljanje simbolnega Zakona – v kontekstu javnega vrtca ali šole morajo biti formalno in vsebinsko ustrezna: da nosilci vrednote, norme in pravila uveljavljajo na določen način, to je tako, da enako (univerzalno) veljajo za vse otroke ali učence in da vsebinsko sledijo vsem normam in vrednotam, ki jih vključuje koncept človekovih pravic in dolžnosti. Seveda to ni lahka naloga, saj so vzgojne situacije velikokrat konfliktne; včasih je težko odkriti in v določenem kontekstu razpoznati vse dimenzije ravnanj posameznikov ter zasnovati ravnanja, ki sledijo prej opisanim zahtevam, ter na njih vztrajati. Prav zato, ker je vzgoja kompleksna, je koncept strokovne avtonomije nujen, obenem pa težavnost kot taka vendarle ne more biti razlog, ki bi ga ravnatelj, vzgojitelj ali učitelj lahko videli kot upravičenje, da popustijo glede lastnega uma in odgovornosti – torej v tistem, kar bi od njih zahtevala strokovna presoja.

Zato smo že opozorili, da v prepletu diskurzivnih praks in pod vplivom pritiskov družbe in staršev v šolskem sistemu generiramo *učinke popustljivosti* (Krek, 2013), ki so nedopustni, in nujno je, da bi jih začeli odpravljati. Eden izmed razlogov, da prihaja do učinkov popustljivosti v ravnanjih, ki se iztečejo v odločitve ter dejanja oziroma ravnanja, ki pomenijo, da učitelj ali starš ali šolski sistem v vzgoji popusti glede vzgojnega cilja oziroma glede vrednot in norm, ki naj bi jim po lastnih predstavah in zagotovilih sledil, je po našem mnenju tudi v tem, da se – če pustimo starše ob strani – tudi vzgojitelji, učitelji in ravnatelji zaradi različnih razlogov (prim. prav tam) ne postavijo na simbolno mesto, na katerem so v svojem objektivno paternalističnem, nadrejenem položaju v razmerju do otrok ali učencev, ali da v razmerju do staršev ne sledijo *strokovni* odgovornosti za ravnanja v vrtcu ali šoli. Seveda v razmerju šole do staršev ni razmerja nadrejenosti ali podrejenosti. Ker pa tudi to razmerje določajo objektivne in upravičene razlike v strokovnem znanju in odgovornosti vseh zaposlenih v instituciji, da sledijo tudi svojemu znanju, normativnim, vrednotnim in vsem drugim predpisanim okvirom, ki opredeljujejo delovanje javnega vrtca ali šole, se odgovornosti strokovnih delavcev razlikujejo od odgovornosti staršev, tako da v teh dveh pozicijah ni enakosti. Zato uklonitev zahtevam staršev, če te zahteve skladno s *strokovno presojo*, ki jo mora opraviti vrtec ali šola, niso upravičene, prav tako pomeni, da šola ravna neodgovorno, ker popusti, ne zaradi nestrokovnega razloga in kljub vednosti, kaj zahteva o njih *strokovno ravnanje*.

Menimo, da so lahko ena izmed ključnih ovir za kakovost dela in vir težav v šoli, v oddelku, za ravnatelja ali posameznega učitelja povsem osnovna vzgojna ravnanja: da v medosebnih odnosih zagotovijo spoštovanje osnovnih skupnih civilizacijskih vrednot in pravil, kot je recimo, da javna šola ne dopušča nasilja (trpinčenja) in da – ne glede na različne objektivne razlike med učenkami in učenci – nihče med njimi ni diskriminiran, nepravilno obravnavan ali izključen iz skupnosti (segregiran). Da bi za vzgojo odgovorna oseba oziroma institucija lahko zagotovila te temelje etike in vzgoje, se v družbi, v kateri obstaja pluralizem prepričanj, verovanj in vrednot, v kateri imajo starši nasprotujoče si predstave o tem, kaj je »dobra vzgoja«, šola nikakor ne sme postaviti v položaj, da bi popuščala ali se podrejala komur koli *samo* zato, ker je določen učenec nasilen ali ker je skupina staršev vplivnejša. Popuščanje nasilju, postavljanje samega sebe v podrejen, nepaternalističen, neavtoritativen položaj v razmerju do učencev, želja po ugajanju ne glede na veljavni skupni normativni okvir oziroma preprosto podrejanje vplivnejšim staršem itn. v principu lahko vodijo le v neskladne in nestrokovne odločitve in ravnanja, ki vodijo v takšno vzgojno delovanje javnega vrtca ali šole, ki ne sledi skupnemu vrednotnemu okviru človekovih pravic in dolžnosti, kar pa tudi pomeni, da vzgojno delovanje učiteljev, ravnatelja ali tudi drugih strokovnih delavcev ne daje ustreznega zgleda učencem. S tem spodnašajo

možnost simbolne identifikacije, prek katere bi učenci privzemali osnovne civilizacijske norme in vrednote, ki bi jim ravnatelj, učitelji in vsi drugi morali slediti in se zanje aktivno zavzemati. Učenci spoznajo, da ravnanja – nemara ne besede, ampak dejanskost – sledijo določenemu interesu, prepričanju, individualni koristi in podobno, ne pa veljavnim normam in vrednotam, ki naj bi jim vzgoja v javni šoli sledila.

Naj tezo pojasnimo na primeru, ki poudari nekatera značilna vprašanja sodobne vzgoje v javni šoli v povezavi z dejstvom, da paternalizem kot temeljni koncept edukacije nalaga staršem, vzgojiteljem, učiteljem, ravnateljem in drugim strokovnim delavcem, da v odnosu do otrok oziroma učencev *udejanjajo svoj položaj nadrejenosti*. Kako ravnati v tem položaju? – Brez dvoma se mora vsaka vzgojno-izobraževalna institucija spopadati tudi z nasiljem. Če je učenec (ali skupina učencev) odgovoren za nasilje, vrednotna matrica javni šoli nalaga, da ne sme dopustiti, da učenec oziroma učenci ravnanja šole lahko razumejo, kot da je njihovo nasilje nekaj dovoljenega ali samo toleriranega, »še dopustnega«. V sodobni družbi javne šole sprejemajo učence, ki s seboj prinašajo veliko razlik, saj ob vedno bolj heterogeni sestavi slovenske družbe k različnosti učencev v vseh šolah in v posameznih oddelkih prispeva tudi načelo inkluzije. Ne glede na številne razlike mora šola delovati vključevalno in aktivno navajati učence na spoštljiv in razumevajoč odnos do vseh sošolcev in sošolk. Javna šola tako sprejema učence, ki pridejo v Slovenijo iz tujine. Del uspešne vključitve učenca v vzgojno-izobraževalni proces je tudi občutek učenca, da je sprejet pri sošolcih in učiteljih. A vsak prihod novega učenca s seboj prinaša možnost konfliktov, saj se po njegovem prihodu med njimi na novo vzpostavljajo medosebni odnosi med posamezniki in v skupini. Prav zato pa morajo učitelji v oddelku in ravnatelj v šoli aktivno vzgojno delovati tako, da vzpostavljajo vključevalno kulturo oziroma vzdušje, ki – *upoštevajoč skupni vrednotni okvir človekovih pravic in dolžnosti* – vzgaja tako, da učenci spoštujejo lastne dolžnosti do pravic drugih, torej med drugim tudi, da do njih vsaj niso nasilni.

Pred časom je v eni izmed slovenskih šol⁵ prišlo do dogodkov, iz katerih je bilo po poročanju javnih medijev razvidno, da desetletni učenec tujec po prihodu ni bil ustrezno vključen v okolje osnovne šole oziroma v oddelk petega razreda. Začeli so se konflikti med sošolci in »prišlekom«. Iz besed

5 Merimo na dogajanje, ki se je odvijalo od začetka šolskega leta 2014/15 do aprila 2015 na Osnovni šoli Deskle; mediji so o zadevi začeli poročati od dogodka, do katerega je prišlo konec novembra 2014 (prim. Humar, 2014; B. G., 2014; Al. Ma., 2014; Carl, 2014; Dumančič, 2015; Merljak, 2015; S. S., 2015; Al. Ma., 2015; Rečnik, 2015; Merljak, S. in Ma. F., 2015). Kot so poročale Primorske novice (prim. Humar, 2014), je desetletni deček poleti 2014 z mamo in bratom prišel iz Bosne in jeseni v osnovni šoli postal žrtev ponavljajočega se trpinčenja sošolcev. Po besedah ravnatelja OŠ Deskle Vojka Simčiča se je dogodek, ki je vodil v prijavo nasilja nad učencem s strani zdravnika, zgodil »v četrtek, 27. novembra [2014], med odmorom po tretji šolski uri« (B. G., 2014). Pediatr je konec novembra po ogledu poškodb na glavi, prsih, trebuhu in na nogah o nasilju obvestil policijo.

svetovalne delavke na šoli⁶ in drugih izjav, tudi iz javne izjave vpletenih strokovnih delavcev,⁷ je razvidno, da nasilje skupine ali posameznih učencev v razredu, v katerega je bil vključen učenec, ni bilo le enkratni dogodek. Šola pa se je s problematiko nasilja v tem oddelku spopadala že vrsto let in pri tem kljub različnim ukrepom po izjavah samih strokovnih delavcev ni bila dovolj uspešna (Trampuš, 2014).

Iz javno dostopnih informacij lahko sklepamo, da strokovni delavci v šoli tudi pri ravnatelju niso našli ustrezne podpore za svoja vzgojna ravnanja. Verjetno je k temu prispevalo tudi ravnateljevo pomanjkljivo razumevanje celotnega položaja in tudi situacije, v kateri se je znašel ta učenec, otrok priseljencev. V tem konkretnem primeru so zaznane težave z nasiljem med drugim vodile v odločitev ravnatelja, da zato, ker je bil učenec izpostavljen različnim oblikam nasilja več sošolcev, dovoli njegovi materi, da prihaja v šolo za to, da bi ga med odmori zaščitila pred nasiljem.⁸ Sklepamo, da se je ravnatelj zavedal problematičnosti teh svojih ravnanj, saj v intervjuju za radio *Val 202* te svoje odločitve ni branil kot nekaj, kar bi bilo resnično potrebno ali ustrezno, ampak kot gesto dobre volje šole, da učencu omogoči, kot se je izrazil, »nadstandardno zaščito« (Rečnik, 2015), nekako v smislu, da je šola s tem naredila za zaščito učenca celo več, kot bi bilo treba. – Objektivno tak položaj pomeni, da je šola preložila odgovornost za dogajanja v šoli na

6 Po poročanju Mladine »Alenka Pegan Colja iz šolske svetovalne službe sicer odkrito priznava, da spor v razredu obstaja in da šola ni bila uspešna, saj so imeli s tem razredom, z nekaterimi posamezniki v njem, težave že dlje časa« (Trampuš, 2014).

7 Naj navedemo del »Izjave strokovnih delavcev Osnovne šole Deskle« z dne 21. 12. 2014, v kateri strokovni delavci OŠ Deskle med drugim zapišejo: »Želimo poudariti, da je bilo do sedaj veliko narejenega na področju medsebojnih odnosov – tako v razredu kot na šoli. Zato se nikakor ne moremo strinjati z očitki, da učitelji nismo ničesar naredili. / V prvih treh letih šolanja smo s starši in učenci sedanjega petega razreda opravili več individualnih in skupinskih razgovorov (socialne igre v razredu, sociogrami, mediacije, pogovori s svetovalno delavko, roditeljski sestanki ...) ter v primeru ugotovljenih kršitev ukrepali v skladu z veljavno šolsko zakonodajo. / V četrtem razredu so se težave stopnjevale, zato smo v reševanje problematike vključili še zunanje institucije, med drugim, v soglasju s starši, tudi center za socialno delo. Za pomoč pri nastali problematiki smo prosili tudi varuha človekovih pravic Republike Slovenije in tedanjega ministra za šolstvo in šport dr. Jerneja Pikala (oba decembra 2013). V nadaljevanju reševanja problematike smo dopolnili vzgojni načrt in ukrepali v skladu z veljavno zakonodajo. / V petem razredu so bili starši na začetku šolskega leta seznanjeni z všolanjem novega učenca, ki prihaja iz druge države in ne pozna jezika. Naprošeni so bili, naj se pogovorijo s svojimi otroki, da sošolcu pomagajo pri vključitvi v razredno skupnost, o čemer so se učenci pogovarjali tudi na uvodnih razrednih urah« (Petelin, 2014).

8 Po poročanju Mladine navajamo, kako je dogajanje po prihodu v Slovenijo opisala mati otroka: »Otroka so maltretirali že od samega začetka šolskega leta, kričali so nanj, zakaj je sploh prišel.« »Doma je govoril, kako ga je strah, kaj se mu dogaja, bili smo pri ravnatelju, na socialni, pri učiteljici, iskali smo pomoč, nihče nam ni zares pomagal. Prosila sem jih, pa so mi rekli, da je sin v problematičnem razredu, da mora potrpeti. Ne vemo, kaj bomo storili sedaj, čakamo, da se pozdravi, razmišljamo, da ga bomo vpisali v drugo šolo. Ti nasilneži so še vedno na šoli in otroka je strah, da bi se vrnil. Kam pa naj gre?« Kot piše Mladina, naj bi mati že prej nekaj časa med odmori pazila na sina, saj šola ni znala poskrbeti za varnost. »Že pred časom sem govorila s starši enega izmed teh, ki so maltretirali sina, imeli smo sestanek z učiteljico, nič ni pomagalo, zgodilo se je, kar se je. Ravnatelj je celo govoril, da so modrice, ki jih je imel otrok zaradi udarcev, posledica tega, da se je udaril v mizo. A eden je sina držal nazaj, drugi pa ga je tepel po prsih, trebuhu, nogah. Zdaj je sin doma, danes imamo pregled pri specialistu« (Trampuš, 2014).

mater kot osebo, ki v tej instituciji ni zaposlena in ki za dogajanje v šoli ne more nositi odgovornosti. Kot mati učenca je tudi osebno vpletena, obenem pa nima pristojnosti vzgojnih ravnanj v razmerju do drugih učencev, torej tistih, ki so bili, kot je videti iz javnih izjav, glavni pobudniki nasilja. Prelaganja odgovornosti s šole na mater – ki je seveda posledica neke konkretne odločitve, ki ima vzgojne posledice – ne moremo razumeti drugače kot sporočila vsem, najprej učencem, ki izvajajo nasilje, in tistemu, ki je žrtev nasilja, da se šola, ravnatelj oziroma pedagoški delavci, ne želijo ali ne zmorejo (?) zoperstaviti nasilju.

Vsaj od ravnatelja so bila v javnih medijih objavljena pojasnila, iz katerih lahko sklepamo, zakaj je dopuščal tak konfliktni položaj med učenci. Zakaj se mu ni odločneje zoperstavil? – Tu pridemo do vprašanja vzgoje v povezavi z avtonomijo. Vprašajmo se kot »hudičev advokat«: ali dopuščanje nasilja s strani šole pravzaprav ni celo upravičeno in to prav zato, ker se mora otrok sam vzpostaviti kot avtonomno bitje v razmerju do drugih?

Da se ravnatelju položaj matere, ki naj bi zagotavljala varnost lastnega otroka v šoli, ni zdel povsem ustrezen način zaščite učenca, je razvidno iz že omenjenega pogovora za radio *Val 202*. Na nadaljnje vprašanje novinarja je namreč povedal, da mati pravzaprav ni zagotavljala zaščite, vendar je svojo odločitev in misel o »nadstandardni zaščiti« pojasnil s tem, da naj bi bil ta otrok »občutljiv«, da je zahteval »zaščito vsako minuto«, in mami da so omogočili prihode v šolo le zato, da bi jo »malo pomirili«. Iz tega pojasnila in drugih pojasnil v pogovoru je razvidno, da je ravnatelj vprašanje nasilja minimiziral. Odgovornost za ponavljajoče se nasilje in sam dogodek – zaradi katerega je učenec šel na pregled k zdravniku – je vsaj deloma pripisal tudi samemu učencu kot posamezniku, ki je bil izpostavljen nasilju, ter njegovi materi, ki da je preveč zaščitniška. Po besedah ravnatelja osnovne šole »v šoli pride otrok v socialno okolje, kjer se mora učiti socialnih odnosov. Tu mu mama ne more pomagati. Menim, da bi se marsikdaj lahko enostavno umaknil ali določeno zadevo vzel kot normalno. On ni bil žrtev, to je bilo čisto navadno medvrstniško obračunavanje« (Rečnik, 2015). Po ravnateljevem mnenju je bilo torej nasilje, do katerega je prihajalo, nekaj »navadnega« in »normalnega«, kar se v slovenskih šolah dogaja vsak dan. Kot ravnatelj se mu ni odločno zoperstavil, ker to tudi ni bilo potrebno. – Ali bi se učenec torej moral sam braniti in se sam zoperstaviti drugim v takšnih situacijah?

Nasilje nad učencem tujcem je doseglo vrh v dogodku, zaradi katerega se je družina obrnila po zdravniško pomoč. Približno mesec dni ni hodil v šolo, potem pa so na željo staršev učenca, ki je bil v tem primeru žrtev nasilja več drugih učencev, na začetku leta 2015 premestili v drugo šolo (prim. Dumančič, 2015). Na vprašanje novinarja v pogovoru za *Val 202*, kaj s tem šola sporoča, je ravnatelj odgovoril, da šola s to premestitvijo nič ne sporoča, ker je prišlo do premestitve na željo matere. Za nekdanje učence, ki so jih ob tem

intervjuvali, je bilo sporočilo vendarle jasno: »zmaga za nasilne učence, da so sedaj nekaj več, ker so ga izgnali« (Rečnik, 2015).

Čeprav je ravnatelj s svojimi pojasnili zašel v protislovja,⁹ je bilo njegovo stališče glede problematike nasilja vendarle razvidno: nasilje, kakršno se je dogajalo na šoli, je nekaj normalnega in ne tako, da bi se morali v šoli z njim odločno spopasti. – Po poročanju medijev januarja 2015 je šolski inšpektorat pri izrednem nadzoru na OŠ Deskle ugotovil več kršitev šolske zakonodaje. »Inšpektorja sta presodila, da je ravnatelj malomarno opravljal svoje dolžnosti in ni dosledno izvrševal nalog, ki so predvidene z zakoni in drugimi predpisi, učencem v prostorih šole tudi ni zagotovil varnega in spodbudnega okolja, zato so v zavodu nastale hujše posledice. Inšpektorja sta zato svetu OŠ Deskle predlagala razrešitev ravnatelja« (S. S., 2015). Tudi po tem, ko je šolska inšpekcija predlagala ravnateljevo razrešitev, je na vprašanje, ali bo sam odstopil, to zavrnil: »Ne, ker se ne počutim popolnoma nič kriv« (Rečnik, 2015).¹⁰

Vrnimo se zdaj k vprašanju paternalizma z vprašanjem, *ali je mesto, na katero se je v opisanem primeru postavil ravnatelj, paternalistično*. Nikakor. Vsak pedagog je objektivno res v nadrejenem položaju v razmerju do drugega (otroka, učenca, študenta ...), vendar objektivna nadrejenost še ne pomeni, da je hierarhično nadrejeni položaj ustrezno uporabljen. Po Feinbergu je paternalizem, ki ga je mogoče obsojati, tisti, ko otroka v določenem obdobju obravnavamo, kot da bi bil v drugem, predhodnem obdobju. S tem, da je to ena izmed možnosti napačnega paternalizma, se lahko strinjamo, a obravnavani primer pokaže, da so v vzgoji vprašanja položaja, v katerem se nahaja določen otrok ali skupina otrok oziroma učencev, zapletenejša, saj se otrok ali učenec – *v vsakem obdobju starosti* – nahaja v določeni kompleksni *družbeno in individualno* določeni realnosti. Če te realnosti ne interpretiramo ustrezno, če določenega položaja ne presodimo strokovno ustrezno, tudi ne moremo pravilno ravnati. Paternalizem v edukaciji pomeni, da pedagog v svojem položaju objektivne nadrejenosti *ustrezno* ravna ali da si vsaj prizadeva in se v procesu sam uči ter *išče* ustrezna ravnanja in prevzema

9 Povzemamo pogovor na Valu 202 (v poševnem tisku so vprašanja novinarja, v navadnem pa odgovori ravnatelja): »*Ali kot ravnatelj obsojate nasilje?* Seveda obsojam nasilje, poznamo več vrst nasilja, a nobeno ni takšno, da bi ga odobral. – *Ali šola s svojimi ravnanji ni opravičila nasilja?* Nikakor ne. – *A se vendarle niste odločno postavili na stran žrtve?* Ne gre za to, da bi se postavili ali ne postavili odločno na stran žrtve – pravimo, da učenec ni bil žrtev. Bilo je povsem navadno medvrstniško obračunavanje, kakršno bi se lahko zgodilo in se dogaja vsak dan. – *Vsak dan se to dogaja?* Po Sloveniji na šolah kolikor hočete. – *Tudi na vaši šoli?* Ne, na naši šoli pa ne, na tej šoli je to prvi tak dogodek« (Rečnik, 2015).

10 Po poročanju Dela so bile v izrednem inšpekcijskem nadzoru ugotovljene kršitve, vezane na določbo 49. člena ZOFVI, ter določbe 2., 8., 31., 60. d- in 60. e-člena Zakona o osnovi šoli. Ravnatelj OŠ Deskle je med drugim opustil nadzorstvo nad izvajanjem nalog dežurnih učiteljev, še zlasti glede na določbe Hišnega reda OŠ Deskle in določbe Letnega delovnega načrta šole, prav tako ni poskrbel, da bi varno in spodbudno okolje v šoli zagotavljali (strokovni) delavci šole sami. Opustil je spremljavo dela razredničarke 5. razreda pri opravljanju nalog razredničarke, opustil je nadzorstvo oziroma spremljavo dela svetovalne službe pri opravljanju njenih nalog. Svet zavoda OŠ Deskle je ravnatelja razrešil 14. 4. 2015 (Merljak, S. in Ma. F., 2015).

odgovornost za lastna ravnanja. Menimo, da v obravnavanem primeru niti eno niti drugo šola pod vodstvom ravnatelja ni izkazala na ustrezni ravni. Z vidika človekovih pravic in dolžnosti kot osnove vzgoje se je pod vodstvom ravnatelja šola kot celota postavila v položaj nemoči v razmerju do deset let starih učencev (oziroma njihovih staršev), subjektivno pa je s svojimi ravnanji podelila in upravičila nedopustno nasilje ter diskriminacijo učenca priseljenca. Šola vzgaja na osnovi zgleda, sporočil, ki ga dajejo ravnanja šole kot vzgojitelja, zato je dolžna vzpostaviti okolje, v katerem se učenci lahko razvijajo v avtonomna bitja, vendar tako, da iz svojega okolja privzemajo ustrezne vrednote. Šolska kultura, ki dopušča boj za lastno »preživetje« v okolju nedopustnih vrednot in napačnih zgledov, tega ne omogoča.

Paternalizem v edukaciji izključuje avtoritarnost, vendar pa so paternalistična ravnanja nujno avtoritativna. Ali bi določena oseba lahko dopuščala nasilje zaradi lastne avtoritarnosti, ne zaradi *nepoznavanja* vrednot in družbenih norm, in zato ne bi prepoznala nekega konkretnega nasilja kot nečesa napačnega? Na splošno je to verjetno mogoče. A na osnovi dostopnih informacij v opisanem primeru sklepamo, da do dojetja nasilja v šoli verjetno ni prišlo zaradi slepe pege avtoritarnosti. Verjetneje se zdi natanko nasprotno: ravnatelj je šolo vodil tako (»dopuščajoč«), da kot celota načrtno *ni* nastopila *avtoritativno* in se odločno zoperstavila nasilju, ki so ga izkazovali določeni učenci v tem oddelku že v daljšem obdobju. Če ni podpore pri ravnatelju, v zadnji instanci nihče izmed strokovnih delavcev, tudi če poskuša, ne more avtoritativno vzgajati.

Trditev, ki je razvidna iz prej navedene odločne izjave, da učenec tujec v tem primeru ni bil žrtev, ampak le eden izmed udeležencev »čisto navadnega medvrstniškega obračunavanja«, z *vzgojnega vidika presojamo kot zgrešeno*. Dejstvo je, da ta učenec ni bil iz domačega kraja, ampak tujec in prišlek; iz izjav vpletenih je več kot verjetno, da je bil žrtev žalitev, izključevanj in nasilja prav zaradi svoje različnosti oziroma »drugačnosti«. Drugič, kot posameznik učenec verjetno ni bil pobudnik nasilja; postavljen je bil v neenakovreden položaj razmerja moči. Kot »izključeni tujec« je bil sam proti dvema ali več učencem, ki so se združili v nadlegovanju, trpinčenju in v fizičnem nasilju proti njemu. Tolerantnost do *nasilja* in *diskriminacije* pa ni paternalizem, nasprotno, v takšnih primerih, ko je strpnost nedopustna, mora paternalistična vzgoja vzpostaviti mejo. Čeprav je vzgojno razmerje objektivno paternalistično, se mora šola tudi *subjektivno* postaviti v paternalistični položaj. Paternalizem seveda zahteva napor razmisleka o resnici vzgojnega položaja in velik vložek energije v ravnanja. Prav takrat, ko gre za konflikt, v katerem se nemara strokovni delavci zavedajo, da bo ravnanja lastnih otrok na eni strani branilo več družin oziroma staršev slovenskih učencev, »domačinov«, na drugi strani pa sta en ali dva »neznanca«, starša učenca, ki je tujec, se mora biti šola zmožna etično postaviti v položaj, v katerem kljub mogočemu nasprotovanju staršev skupine učencev, ki izvaja nasilje, ugotovi

dejansko stanje in uveljavi vzgojne ukrepe, s katerimi se nasilju zoperstavi. V tem konkretnem primeru bi svoj paternalizem dokazala tako, da bi se *odločno* zoperstavila nasilju med učenci in diskriminaciji učenca tujca. Lahko sklenemo: strokovno znanje je pogoj paternalizma, a tudi obrnjeno, paternalizem – *odgovornost* in *odločnost* pri uveljavljanju skupnih civilizacijskih norm in ravnanj – v vzgojnih ravnanjih je pogoj strokovnosti vzgoje.

Literatura

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 (2011). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Dolar, M. (2015). *Sapere aude!* Pridobljeno 10. 1. 2015 s http://nsk-slo.si/index.php/odkrito_povedano/clanek/mladen_dolar_sapere_aude

Drerup, J. (2013). *Paternalismus, Perfektionismus und die Grenzen der Freiheit*. Paderborn, München, Wien, Zürich: Ferdinand Schöningh.

Drerup, J. (2015). Autonomy, Perfectionism and the Justification of Education. *Studies in philosophy & education*, 34(1), 63–87.

Feinberg, J. (2007). The Child's Right to an Open Future. V R. Curren (ur.), *Philosophy of Education. An Anthology* (str. 112–123). Oxford: Blackwell Publishing Ltd..

Kant, I. (1987). »Odgovor na vprašanje: Kaj je razsvetljenstvo«, in »Spor fakultet«. *Vestnik IMŠ SAZU*, 1, 9–37.

Konvencija o varstvu človekovih pravic in temeljnih svoboščin (1994). *Uradni list RS* (13. 6. 1994) MP, št. 7-41/1994 (RS 33/1994). Rim, 4. 11. 1950. Veljavnost: 3. 9. 1953. Podpis: 4. 5. 1993. Ratifikacija: 28. 6. 1994.

Kovač Šebart, M. in Krek, J. (2009). *Vzgojna zasnova javne šole* (Zbirka Obrazi edukacije, 11). Ljubljana: Center za študij edukacijskih strategij, Pedagoška fakulteta.

Krek, J. (2013). Ni drugega pedagoškega diskurza. V V. Pobežin (ur.), *Drugo pedagoškega diskurza: [znanstvena monografija]* (Digitalna knjižnica, ISSN 1855-9638, Dissertationes, 23) (str. 133–145). Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Krek, J. (2015). Two principles of early moral education: a condition for the law, reflection and autonomy. *Studies in philosophy & education*, 34(1), 9–29.

Kroflič, R. (2005). Je avtonomija še sprejemljiv vzgojno-socializacijski cilj javnega šolstva?. *Sodobna pedagogika*, 56(5), 8–26, Ljubljana.

Kymlicka, W. (1995). *Multicultural Citizenship*. Oxford University Press, Oxford.

Kymlicka, W. (2005). *Sodobna politična filozofija: uvod* (druga izdaja). Zbirka Temeljna dela. Ljubljana: Krtina.

Sandel, J. M. (1998 [1982]). *Liberalism and the Limits of Justice* (druga izdaja). Cambridge: Cambridge University Press.

Ustava Republike Slovenije in Ustavni zakon za izvedbo Ustave Republike Slovenije (1991). Celje: Mavrica.

Žižek, S. (1985). Pet predavanj o problemih teorije fetišizma iz šole Sigmunda Freuda. *Problemi teorije fetišizma: filozofija skozi psihoanalizo II*. Ljubljana: Analecta.

Žižek, S. (1985a). »Patološki Narcis« kot družbeno nujna forma subjektivnosti. *Družboslovne razprave*, II(2), 105–142.

Žižek, S. (1987). *Jezik, ideologija, Slovenci*. Ljubljana: Delavska enotnost.

Viri

Humar, V. (2014). V Desklah so učenci pretepli sošolca. *Primorske novice*. Pridobljeno 3. 1. 2015 s <http://www.primorske.si/Novice/Goriska/V-Desklah-so-ucenci-pretepli-sosolca>

B. G. (2014). Medvrstniško nasilje v OŠ Deskle: Petošolca topli, ker prihaja iz Bosne. *24ur.com*. Pridobljeno 3. 1. 2015 s <http://www.24ur.com/novice/slovenija/medvrstnisko-nasilje-v-os-deskle-petosolca-tepli-ker-prihaja-iz-bosne.html>

Al. Ma. (2014). Nussdorferjeva: Medvrstniško nasilje je treba skrbno preiskati. *24ur.com*. Pridobljeno 6. 1. 2015 s <http://www.rtvsl.si/crna-kronika/nussdorferjeva-medvrstnisko-nasilje-je-treba-skrbno-preiskati/353953>

Carl, E. (2014). Šola ni šala. Kolumna Eugenije Carl. *MMC RTV SLO*. Pridobljeno 9. 1. 2015 s <http://www.rtvsl.si/kolumne/sola-ni-sala/353994>

Petelin, M. (2014). Izjava strokovnih delavcev Osnovne šole Deskle. Deskle, 21. 12. 2014. Spletna stran Občine Kanal ob Soči. Pridobljeno 9. 1. 2015 s <http://www.mojaobcina.si/kanal-ob-soci/novice/solstvo/izjava-strokovnih-delavcev-osnovne-sole-deskle.html>

Trampuš, J. (2014). Ničelna toleranca. Zakaj dogodka iz Osnovne šole Deskle ne smemo razumeti kot navaden vrstniški pretep in prerivanje? *Mladina* 1. Pridobljeno 9. 1. 2015 s <http://www.mladina.si/163248/nicelna-toleranca/>

Dumančič, M. (2015). Pretepeni učenec nič več na OŠ Deskle. Je umik žrtve prava rešitev? *MMC RTV SLO/Televizija Slovenija*. Pridobljeno 9. 1. 2015 s <http://www.rtvsl.si/lokalne-novice/pretepeni-ucenec-nic-vec-na-os-deskle-je-umik-zrtve-prava-resitev/355284>

Merljak, S. (2015). Deskle: neznosna lahkotnost (ne)odgovornosti. *Delo*. Pridobljeno 9. 1. 2015 s <http://www.delo.si/znanje/izobrazevanje/deskle-neznosna-lahkotnost-ne-odgovornosti.html>

S. S. (2015). OŠ Deskle: inšpektorji ugotovili številne kršitve, zato predlagajo razrešitev ravnatelja. *24ur.com*. Pridobljeno 24. 1. 2015 s <http://www.24ur.com/novice/slovenija/os-deskle-inspektorji-ugotovili-stevilne-krsitve-zato-predlagajo-razresitev-ravnatelja.html>

Al. Ma. (2015). Združenje ravnateljev ostro protestira proti razrešitvi ravnatelja OŠ Deskle. *MMC RTV SLO*. Pridobljeno 14. 2. 2015 s <http://www.rtvsl.si/slovenija/zdruzenje-ravnateljev-ostro-protestira-proti-razresitvi-ravnatelja-os-deskle/356961>

Rečnik, G. (2015). Ravnatelj: »Fant je imel nadstandardno zaščito«. Ravnatelj OŠ Deskle. Epilog dogodka v OŠ Deskle. *RTV SLO, Val 202*. Pridobljeno 14. 2. 2015 s <http://val202.rtvsl.si/2015/01/ravnatelj-os-deskle-fant-je-imel-nadstandardno-zascito/>

Košak, K. (2015). Pred nasiljem. Tistih, ki so poznali peti razred osnovne šole v Desklah, pretep ni presenetil. *Mladina* 7. Pridobljeno 20. 2. 2015 s <http://www.mladina.si/164160/pred-nasiljem/>

Merljak, S. in Ma. F. (2015). Razrešili ravnatelja OŠ Deskle. Primer pretepenega fanta iz Deskel je javnost razburil, ker je šlo za priseljenca, pa tudi zaradi izredno neposrečenih pojasnil ravnatelja. *Delo*. Pridobljeno 27. 4. 2015 s <http://www.delo.si/znanje/izobrazevanje/ravnatelja-os-deskle-razresen.html>

Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI). *Uradni list RS*, št. 16/07 – uradno prečiščeno besedilo, 36/08, 58/09, 64/09 – popr., 65/09 – popr., 20/11, 40/12 – ZUJF in 57/12 – ZPCP-2D. Pridobljeno 15. 1. 2015 s <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO445>

POMEN STATISTIČNE PISMENOSTI V ČASU DRUŽBENIH SPREMENB

Nikolaj Lipič

Srednja poklicna in strokovna šola Bežigrad, Ljubljana

Povzetek

Turbulentno okolje, v katerem živimo, zahteva nenehne spremembe. Tudi na polju izobraževanja. Spremembe so edina stalnica dinamike družbenega, tehnološkega in ekonomskega razvoja. Če je bila nekoč dovolj samo njihova identifikacija na zaznavni ravni, pa današnji čas zahteva proaktivno delovanje z namenom ustvarjanja izobraževalnega okolja, ki bo iskalo nove kreativne in inovativne ideje. Ta večplastna proaktivnost je ključna za proces spreminjanja, ki ima svoj začetek v okolju, če hočemo spremembo izvesti učinkovito in uspešno, s ciljem izboljšanja učinkovitosti vzgojno-izobraževalnega procesa. Spremembe v okolju se dogajajo z dinamiko, ki je hitrejša od dinamike odzivov, s katerimi poskušamo slediti priložnostim in se izogibati nevarnostim, ki jih prinašajo družbene in tehnološke spremembe v izobraževalno okolje.

Paradigma vseživljenjskega učenja poudarja posameznikovo aktivno participiranje v vseh sferah družbenega življenja. Posebno pozornost namenja novim kompetencam, med katere poleg matematične sodi tudi statistična pismenost. Danes se pomen statistične pismenosti vse bolj krepi v družbi, tehnoloških in raziskovalnih okoljih pa tudi na področju izobraževanja. V informacijski družbi se prav zaradi naraščanja števila informacij, njihove uporabe in razumevanja vse večji pomen pripisuje razvoju statistične pismenosti učencev na vseh ravneh izobraževanja.

Razširitev matematičnega kurikulumu z vsebinami statistike v zadnji kurikulumski reformi je zahtevna za učitelje. Pred njimi je v luči krepitve pomena statistične pismenosti odgovorna didaktična naloga. Dileme in vprašanja, povezana s poučevanjem statistike in krepitvijo pomena statistične pismenosti, zahtevajo strokovne, znanstvene in pedagoške odgovore, saj se potreba po statističnem izobraževanju in statistični pismenosti kaže kot immanentna potreba družbe. Razumevanje statistične pismenosti v današnji družbi doživlja točko preobrata.

Ključne besede: statistika, statistična pismenost, matematika, matematična pismenost, vseživljenjsko učenje

The importance of statistical literacy in times of social changes

Abstract

The turbulent environment, which we live in, demands constant changes, also in the field of education. Changes are the only constant in the dynamics of social, technological, and economic development. If once only their identification on the perceptual level was enough, today changes require a proactive activity in order to create an educational environment that will search new creative

and innovative ideas. Such multi-layered proactivity is the key for the changing process which has its beginning in the environment if we want to implement the change effectively and successfully, and with the aim of improving the efficiency of educational process. Environmental changes occur with a dynamic, faster than the dynamic of responses, with which we try to follow the opportunities and avoid danger brought into the educational environment by social and technological changes.

The paradigm of lifelong learning emphasizes an individual active participation in all the spheres of social life. It pays particular attention to new competencies which besides mathematical literacy include statistical literacy as well. Nowadays, the importance of statistical literacy is growing more and more in the society, in technological and research environments, as well as in the field of education. In the information society, due to the growing amount of information, their use, and understanding, we attribute greater and greater importance to development of statistical literacy of students on all levels of education.

The expansion of mathematical curriculum that includes statistical content of the last curricular reform is demanding for teachers. In the light of strengthening the importance of statistical literacy, the teachers are facing a responsible didactic task. The dilemmas and issues related to teaching statistics and enhancing the importance of statistical literacy require professional, scientific, and pedagogic responses, as the need for statistical education and statistical literacy is seen as an immanent societal necessity. The understanding of statistical literacy in today's society is reaching a turning point.

Key words: statistics, statistical literacy, mathematics, mathematical literacy, lifelong learning

Uvod

Če je 20. stoletje obdobje družbenih sprememb, naj bi 21. stoletje zaznamovale družbene in politične inovacije (Drucker, 1996, str. 238). Tudi na področju šolstva, kjer so spremembe postulat razvoja. Musek (2004) trdi, da spremembe v šolstvu lahko široko in dolgoročno vplivajo na celotno družbo, saj so nove generacije v izobraževanju prihodnje nosilke celotnega družbenega dogajanja. Delanty in Rumford (2008) dodajata, da družbene spremembe od državljanov zahtevajo, da svoje znanje dopolnjujejo skladno z njihovimi cilji, delovanjem in s prednostnimi nalogami. Tukaj ni izvzeto tudi znanje statistike in matematike. Prav zato v prispevku obravnavamo pomen statistične pismenosti v razvoju posameznika, vlogo učitelja v procesu razvijanja statistične pismenosti in njen pomen v času družbenih sprememb.

Teoretična izhodišča

Dinamika družbenih in tehnoloških sprememb zahteva hitro odzivnost znanosti – tudi matematične – z inovativnimi matematičnimi rešitvami in s kakovostnim sistemom matematičnega izobraževanja. Konkurenčno prednost posamezne organizacije predstavlja tudi matematični intelektualni kapital. V uspešnih organizacijah matematični intelektualni kapital posameznika prerašča v strukturni kapital in intelektualno premoženje organizacije.

Družbene spremembe v zadnjih nekaj desetletjih v delovnih okoljih kažejo premik od rutinsko-fizičnega dela do dela, ki temelji na upravljanju visokorazvitih tehnologij. Vse več poklicev temelji na nujnosti vključevanja matematičnega razmišljanja, to pa temelji na procesu matematizacije (Repež, Drobnič Vidic in Štraus, 2008). Hodnik Čadež (2004) pojasnjuje, da si v procesu učenja matematike učenec pridobiva znanje o matematičnih pojmi in simbolih, matematične veščine in matematične strategije.

Nova paradigma vseživljenjskega učenja poudarja človekovo aktivno participiranje v družbi znanja in ekonomiji – na trgu dela in na delu. Poseben pomen pripisuje novim kompetencam (Devjak in Vogrinc, 2006). Celostno učenje in poučevanje se morata vse bolj osredinjati na krepitev kompetentnosti udeležencev izobraževanja. Med ključnimi kompetencami vseživljenjskega učenja, ki so opredeljene kot kombinacija znanja, spretnosti in odnosov, ustrežajočih okoliščinam, so tudi matematična kompetenca ter osnovne kompetence v znanosti in tehnologiji (Žakelj, 2007). Dokument Evropske kompetence iz leta 2006 še naprej pripisuje pomembno vlogo matematičnim kompetencam, ki so opredeljene kot sposobnosti matematičnega mišljenja in njegove uporabe pri reševanju širokega spektra problemov iz vsakdanjega življenja (Manfreda Kolar, Pavlekovič, Perič in Hodnik Čadež, 2011, str. 190). Slovenski učni načrti matematike za srednje poklicne in srednje strokovne šole (v posameznih programih so jih začeli uvajati med letoma 2004 in 2009) poudarjajo razvoj matematične pismenosti kot eno izmed temeljnih kompetenc, ki jih razvijamo pri pouku matematike (Magajna, 2009, str. 35).

In kako bi opredelili pismenost? Možina (2012, str. 11) navaja, da različne opredelitve razlagajo pismenost kot konstrukt, ki obsega vsaj spretnosti branja in pisanja, pogosto pa še računanje in različne druge, t. i. življenjske spretnosti. Druga pomembna značilnost pismenosti je, da je bila razumljena kot potencial, ki daje posamezniku moč, da se prilagodi pričakovanjem in zahtevam družbe, ali pa mu omogoča, da uresniči svoja pričakovanja in povzroči družbene spremembe. Za celostno razumevanje pismenosti danes je treba vedeti, da jo preučujejo različne stroke, ki se ukvarjajo s posameznimi vidiki pismenosti, na primer z razvojnimi, s sociokulturnimi, z jezikovnimi in izobraževalnimi vidiki.

Pojem matematična pismenost (ang. numeracy) je prvi uporabil Jarman leta 1960 in vključuje sposobnosti za reševanje sofisticiranih kvantitativnih problemov, temeljna razumevanja znanstvenih metod in sposobnost komunicirati z drugimi o vsakdanjih kvantitativnih zadevah, vprašanjih in dvomih (Cochran, 2011, str. 1258).

Sodobna družba zahteva matematično pismenega človeka, ki mora biti sposoben reševanja realističnih problemov oziroma razreševanja vsakdanjih problemskih situacij. Zaradi tega je treba v učenje matematike vključevati tudi otrokove predhodno pridobljene izkušnje. Tako reševanje realističnih problemov oziroma razreševanje problemske situacije vodi k višanju ravni matematične pismenosti, saj otroci izgrajujejo strategije reševanja problemov in sproti osmišljajo pridobljena znanja (Cotič in Felda, 2011, str. 83). Matematično pismenost bi lahko opredelili kot zmožnost posameznika, da prepozna matematiko v situacijah iz realnega sveta in da zna svoje matematično znanje v teh situacijah uporabiti tako, da bo zadovoljil svoje potrebe. Matematično opismenjevanje je pomemben cilj poučevanja matematike, kjer želimo razvijati pisno in ustno izražanje učencev (Pavleković, Perić, Hordnik Čadež in Manfreda Kolar, 2009, str. 40).

Poleg matematične pismenosti pa je v okviru osnovnošolske in srednješolske matematike treba posebno pozornost posvečati tudi razvoju statistične pismenosti, ki je bila v kalejdoskopu celostnega razvoja pismenosti posameznika v preteklosti pogosto spregledana oblika. Vzrokov je gotovo veliko. Ključne so verjetno sistemske pomanjkljivosti, saj je bila tema obdelava podatkov vključena v osnovnošolski učni načrt matematike sorazmerno pozno; po podatkih, ki jih navajajo Cotič (1999) ter Magajna in Žakelj (2000), šele leta 1998. Drugi vzrok so bili tudi izsledki mednarodnih primerjalnih raziskav iz matematike, ki pri naših učencih identificirajo pomanjkanje problemskega znanja in znanja o obdelavi podatkov (Cotič, Magajna in Žakelj, 1998). Tretji vzrok pa lahko pri uvedbi vsebinskega sklopa obdelava povezujemo tudi s precejšnjim nasprotovanjem dela učiteljev in dela strokovne javnosti (Magajna, 2002).

Mills (2003, str. 56) opozarja na povečan pomen učenja in poučevanja statistike v zadnjih letih, ki se odraža tudi v kurikularnih spremembah statističnega izobraževanja na primarni, sekundarni in terciarni stopnji. Zato veliko držav zdaj intenzivno vključuje in poudarja smernice statističnega razmišljanja v svojih kurikulumih. Magajna in Žakelj (2011) ugotavljata, da so na uvajanje novosti v osnovnošolski pouk matematike – tudi delo s podatki – pomembno vplivala nacionalna preverjanja znanja iz matematike kot oblika zunanjega preverjanja znanja ob koncu osnovne šole v Sloveniji.

Namen učne vsebine obdelava podatkov je po eni strani razvijati matematično misel, po drugi strani pa učence matematično opismenjuje. Učni cilji so usmerjeni v zbiranje, prikazovanje in interpretiranje podatkov ter v

pridobivanje spretnosti, ki jih sodobni čas determinira kot nujne. Ob vsem tem pa si učenec pridobiva tudi kritični odnos do informacij iz različnih medijev. Ob vsem tem pa je ključnega pomena vloga usposobljenega učitelja, ki bo znal prisluhni učencu, ga motivirati za učenje in pripraviti za učenca ustrezne problemske oziroma učne situacije (Cotič in Hodnik Čadež, 2002).

Aktualna priporočila pri poučevanju statistike, ki veljajo tudi za osnovnošolsko izobraževanje, sugerirajo pristop, ki je usmerjen v podatke, kjer se od učencev pričakuje oblikovanje raziskav, formuliranje raziskovalnih vprašanj, zbiranje podatkov na osnovi stališč, raziskav in eksperimentov, opisovanje in primerjanje nizov podatkov ter predlaganje in utemeljevanje sklepov in napovedi na osnovi podatkov. Pričakuje se tudi, da se učeči se ukvarjajo s podatki v signifikantnih situacijah ter da zavzamejo kritično stališče pri analizi in interpretaciji podatkov in še posebej pred morebitnimi zlorabami podatkov in statistik. V številnih kurikulumih poleg samega statističnega znanja v ospredje vstopata tudi statistično razmišljanje in sklepanje (Batanero, Burrill in Reading, 2011, str. IX).

Obdelava podatkov kot matematična vsebina v zgodnjih letih osnovnošolskega šolanja povezuje matematiko z drugimi vsebinami (s spoznavanjem okolja, slovenskim jezikom ...) in s tem sooblikuje podobo celostnega pouka (Cotič in Hodnik, 1995) ter povezuje matematiko tudi s problemskimi znanji (Žakelj, 1999). Delo s podatki je sicer pomembna, a pri pouku matematike ne najbolj pomembna tema, kar pomeni, da ji moramo odmeriti ustrezen (ne velik) del ur – a te tudi izvesti (Magajna in Žakelj, 1999). Z izborom nalog iz poklicnih in tudi življenjskih situacij, povezanih z obdelavo podatkov, dijaki bogatijo transfer znanja, ki ga bodo lahko uporabili pri opravljanju svojega poklica ali nadaljnjem izobraževanju (Lipič, 2014, str. 212).

Občasno delo s podatki vključimo tudi v druge vsebine pouka matematike ali v medpredmetne projekte. Pri njih je smiselno tudi sodelovanje učiteljev matematike. Da dijake opolnomočimo z matematičnimi vidiki empiričnega preiskovanja, je smiselno vključevanje teh aktivnosti v pouk matematike (Magajna, 2008).

Čeprav je obdelavi podatkov v učnih načrtih za matematiko v osnovni šoli namenjenih razmeroma malo ur, gre vse prej kot za zanemarljivo tematiko. Obdelava podatkov namreč zahteva drugačno razmišljanje, kot smo ga sicer vajeni pri osnovnošolski matematiki, saj se med drugim srečamo z empiričnimi podatki, s slučajnimi pojavi in z verjetnostjo (Magajna in Žakelj, 2000, str. 7).

Garfield (2011, str. 1439) opredeljuje, da se statistična pismenost obravnava kot ključna sposobnost, ki se pričakuje od državljanov v informacijskih družbah, in je pogosto promovirana kot pričakovani rezultat šolanja ter je potrebna komponenta pismenosti in matematične pismenosti (ang. numeracy) odraslih. Statistična pismenost pomeni razumevanje ter uporabo

osnovnega jezika in orodij statistike: vedeti, kaj pomenijo osnovni statistični izrazi, razumeti uporabo preprostih statističnih simbolov, prepoznavati in znati interpretirati različne predstavitve podatkov.

Z naraščajočo vlogo statistike v informacijski družbi se povečuje pomen statistične pismenosti, opredeljene kot sposobnost uporabnikov, da uporabljajo in posredujejo statistične informacije na ustrezen in strokovno primeren način. Statistične pismenosti kot kompleksnega koncepta ni mogoče izboljšati, ne da bi upoštevali elemente, ki jo opredeljujejo, in konkretnih značilnosti posameznih specifičnih skupin uporabnikov (Bregar in Bavdaž Kveder, 2003, str. 21).

Gal (2000, 2002) pri opredelitvi statistične pismenosti poudarja vidik uporabnika podatkov, zato je statistična pismenost sposobnost razumeti, kritično ovrednotiti in komunicirati o statističnih informacijah in sporočilih. Gal (2002) trdi, da statistično pismeno vedenje temelji na skupnem aktiviranju petih medsebojno povezanih baz znanja (pismenost, statistična baza znanja, matematična baza znanja, kontekst in kritičnost), skupaj s skupino podpornih dispozicij in razpoložljivih prepričanj.

Na kak način stališča vplivajo na statistično pismenost? Odnos do statistike oblikuje vzorec posameznikovega vedenja do statistike. Manifestacija obnašanja bo gotovo odvisna od specifične situacije. Na primer: študentova pripravljenost in motiviranost za študij statistike spodbujata njegov pozitivni odnos in ovirata negativnega. Prav tako si bodo na eni strani zaposleni ljudje s pozitivnim odnosom prizadevali, da si bodo pri svojih odločitvah pomagali s statistiko, in če nimajo dovolj statističnega znanja in spretnosti, se bodo odločili za poslovno svetovanje ali dodatno usposabljanje. Na drugi strani pa bodo drugi iskali izgovore za zanemarjanje znanja statistike iz znanih klišejev, ki izvirajo iz Disraelovega slogana o statistiki (kot največji laži) in ne bodo upoštevali priložnosti, da izboljšajo svoje znanje in usposobljenost (Bregar in Bavdaž Kveder, 2003, str. 23–24).

Raziskava, ki jo predstavljajo Newton, Dietiker in Horvath (2011, str. 12), je v ameriškem šolskem prostoru pokazala, da je treba v šolah okrepiti spodbujanje statističnega sklepanja in doseči take okoliščine, da bodo študentje izvajali statistične postopke, ki so nedvomno pomemben del statističnega znanja.

In kak pomen se statistiki v okviru pouka matematike pripisuje v slovenskih srednjih šolah? Raziskava Lipiča (2014), ki je temeljila na analizi sedemindvajsetih pisnih izpitnih pol poklicne mature iz matematike v obdobju 2004–2013, opozarja, da samo šest od sedemindvajsetih pisnih izpitnih pol poklicne mature iz matematike v preučevanem obdobju ni vključevalo nobene naloge iz obdelave podatkov. Predvsem ključni pa sta naslednji ugotovitvi: v preučevanem obdobju ugotavljamo blagi upad zastopanosti vsebine obdelave podatkov v pisnem delu poklicne mature in krčenje predvsem

obsega nekoliko zahtevnejših učnih ciljev, ki pa so gotovo temeljni za kompleksno in poglobljeno empirično raziskovanje.

V večini držav je v osnovnih in srednjih šolah isti učitelj odgovoren za poučevanje matematike in statistike. Glede na stopnjo izobraževanja se pričanja učiteljev o odnosu med matematiko in statistiko spreminjajo. Statistika je po navadi vključena v učni načrt matematike. Neuradno je zaznati, da osnovnošolski učitelji na primer ne smejo razmišljati, da učijo statistiko, ampak jo razumejo kot uporabno delo s števili (Pierce in Chick, 2011, str. 155).

Izobraževanje učiteljev v statistiki se spoprijema s številnimi izzivi. Perspektivnejše cilje statističnega izobraževanja, izboljšanje procesov kurikularnega razvoja v statistiki in odpravljanje težav, povezanih z učenjem učencev, lahko dosežemo z odmikom od tradicionalnih procesov usposabljanja učiteljev, ki temeljijo na transmisijskih modelih, ki so znani kot zelo neučinkoviti v razvoju učiteljevega strokovnega znanja in spodbujanja sprememb v pedagoški praksi. Nove smernice izobraževanja učiteljev v statistiki upoštevajo specifične procese razvoja učitelja in so prilagojene potrebam, virom in kulturi vsake posamezne šole v vsaki posamezni državi (Ponte, 2011, str. 308).

Empirična raziskava

Namen raziskave

Namen raziskave je med slovenskimi učitelji, ki poučujejo matematiko na primarni in sekundarni ravni izobraževanja, identificirati pomen statistične pismenosti v času družbenih in tehnoloških sprememb ter pomen statistične pismenosti v slovenskih šolah in v konceptu vseživljenjskega učenja. V raziskavi smo si postavili naslednje vodilno raziskovalno vprašanje: »Kakšen pomen učitelji, ki poučujejo matematiko, pripisujejo statistični pismenosti v času aktualnih družbenih sprememb?« Poleg tega nas je zanimalo tudi, ali in na kak način se ocena statistične pismenosti pomembno razlikuje glede na ključne razlikovalne lastnosti učiteljev, ki smo jih opredelili kot: trajanje delovnega staža na splošno, trajanje staža poučevanja statistike, dejstvo, ali so učitelji med svojim študijem poslušali tudi predavanja iz statistike ter ali poleg matematike poučujejo še kak predmet.

Raziskovalna metoda

Raziskava temelji na kvantitativni raziskovalni paradigmi. Uporabljena je deskriptivna metoda pedagoškega raziskovanja. Z metodo kompilacije smo povzemali ugotovitve drugih avtorjev. Z raziskavo smo želeli identificirati stanje na področju pomena in razvoja statistične pismenosti v okviru pouka matematike v osnovnih in srednjih šolah ter gimnazijah. Raziskavo smo izvedli v mesecu januarju 2015. Pri obdelavi podatkov smo uporabili metode deskriptivne in analitične statistike. Podatke smo obdelali s programom SPSS.

V raziskavi smo kot merski instrument uporabili spletni anketni vprašalnik, ki spada med kvantitativne metode in tehnike zbiranja podatkov. Ključni del vprašalnika predstavlja nabor trditev o pomenu statistične pismenosti v družbi na splošno. **Te so anketiranci ocenili s pomočjo 5-stopenjske lestvice** strinjanja. Trditve v anketnem vprašalniku se kontekstualno nanašajo na raziskovanje pomena statistične pismenosti v današnji družbi, v slovenskih šolah in pri tehnološkem razvoju ter umestitve statistične pismenosti v koncept vseživljenjskega učenja.

Poleg teh spremenljivk smo z vprašalnikom zbrali tudi podatke o spolu, starosti, doseženi izobrazbi anketiranih učiteljev matematike, o tipu šole, na kateri učijo, in spremenljivke, ki smo jih opredelili kot pomembne za iskanje razlik v dojemanju statistične pismenosti med učitelji.

V anketiranju je skupaj sodelovalo 111 učiteljev matematike, od tega jih je 27 oddalo neustrezne in 19 le delno izpolnjene ankete. V raziskavo smo vključili le v celoti izpolnjene ankete, zato je končni vzorec obsegal 66 učiteljev, ki poučujejo matematiko v osnovnih in srednjih šolah ter na gimnazijah. Skoraj tri četrtine anketiranih je bilo žensk (74,2 %), dobra četrtina pa moških (25,8 %). Slaba tretjina jih je starih do 35 let (31,8 %), nekaj več kot 30 odstotkov jih je v starosti med 36 in 45 let (30,3 %), preostali so starejši. Povprečna starost anketirancev je 42 let. Skoraj devet desetin anketiranih je doseglo visoko ali univerzitetno stopnjo izobrazbe (87,9 %), desetina oziroma sedem anketiranih ima magisterij ter le eden ima doktorat znanosti.

Glavne ugotovitve

Najprej predstavljamo ključne neodvisne spremenljivke, ki so predstavljale osnovo za vse primerjave, ki smo jih opravili v nadaljevanju (preglednica 1). Največji delež anketiranih (56,1 %) poučuje matematiko na srednjih poklicnih in strokovnih šolah, petino imamo takšnih, ki jo poučujejo na osnovnih šolah, in slaba četrtina je učiteljev na gimnaziji. Več kot dve tretjini anketiranih učiteljev poučujejo samo matematiko in le slaba tretjina jih poleg matematike poučuje še enega ali več drugih predmetov. Največ anketiranih učiteljev (40,9 %) ima skupaj več kot 20 let delovne dobe na področju vzgoje in izobraževanja, 34,8 % anketiranih ima do 10 let in slaba četrtina anketiranih med 11 in 20 let delovne dobe na področju vzgoje in izobraževanja. Glede na to, da so se vsebine statistike začele uvajati v pouk osnovnošolske matematike šele s spremembo učnega načrta za matematiko leta 1998 in v srednješolsko matematiko šele s kurikularno prenovi po letu 2003, pričakovano tudi več kot polovica anketiranih učiteljev (54,5 %) statistiko poučuje do 10 let, dobre tri desetine anketiranih med 11 in 20 let ter le dobra desetina več kot 20 let. Le dva učitelja (3 %) sploh ne poučujeta statistike. Dobri dve tretjini anketiranih učiteljev navajata, da je njihov študij

vklučeval predavanja iz vsebin statistike, in le malo manj kot tretjina anketiranih vsebin statistike ni imela vključenih v predmetnik študija.

Preglednica 1. *Osnovne značilnosti anketiranih učiteljev matematike*

		<i>f</i>	%
Tip šole zaposlitve	Osnovna šola	13	19,7
	Srednja poklicna in strokovna šola	37	56,1
	Gimnazija	16	24,2
Koliko predmetov poučujete poleg matematike?	Poučujem samo matematiko	43	67,2
	Poučujem matematiko in enega ali več dodatnih predmetov	21	32,8
Koliko let delovne dobe imate skupaj na področju vzgoje in izobraževanja?	Do 10 let	23	34,9
	Od 11 do 20 let	16	24,2
	Več kot 20 let	27	40,9
Koliko let že poučujete vsebine statistike v okviru pouka matematike?	Do 10 let	36	54,5
	Od 11 do 20 let	20	30,3
	Več kot 20 let	8	12,1
	Je sploh ne poučujem.	2	3,0
Ali je vaš študij vključeval tudi predavanja iz vsebin statistike?	Da	45	68,2
	Ne	21	31,8

Večina trditev o statistični pismenosti je ocenjena z visoko povprečno oceno, ki je blizu oceni 4 (preglednica 2). Stopnja strinjanja je najvišja pri trditvah, da je statistična pismenost pomembna za tehnološki razvoj ($M = 3,95$), da je razvijanje statistične pismenosti vseživljenjski proces učenja ($M = 3,94$) in da pomen statistične pismenosti v družbi narašča ($M = 3,92$). Rezultati naše raziskave so spodbudni, saj so učitelji matematike prepoznali, da je statistična pismenost pomembna za tehnološki razvoj in da pomen statistične pismenosti v družbi narašča. To pa predstavlja ključno izhodišče prizadevanj učiteljev za kakovostno načrtovanje in izvajanje pouka statistike na eni ter izboljšanje statističnega opismenjevanja učencev in dijakov na drugi strani. Treba je poudariti tudi vedno večje pripisovanje aplikativne vrednosti statistike v družbenem in tehnološkem razvoju. Rezultati naše raziskave potrjujejo, kar ugotavljata že Bregar in Bavdaž Kveder (2003, str. 21), da se z naraščajočo vlogo statistike v informacijski družbi povečuje pomen statistične pismenosti.

Z nekoliko nižjo povprečno oceno sta bili ocenjeni trditvi, ki odražata dejansko implementacijo statistične pismenosti v prakso. Gre za trditvi, da koncept vseživljenjskega učenja spodbuja razvijanje statistične pismenosti ($M = 3,63$) in da pomen statističnega izobraževanja v šolah narašča ($M =$

3,62). Rezultati so pričakovani glede na to, da se je družbenemu pomenu vseživljenjskega učenja in z njim vzporednemu razvoju številnih novih kompetenc na eni strani (Devjak in Vogrinc, 2006) ter uvajanju vsebin statistike oziroma obdelave podatkov po kurikularni osnovnošolski in srednješolski prenovi na drugi strani (Cotič, 1999; Magajna in Žakelj, 2000, 2011; Mills, 2003) veliko strokovne pozornosti namenjalo zadnji dve desetletji. Za učitelje matematike te spremembe niso novost in so jih že pred časom sprejeli in implementirali v svoje pedagoško in raziskovalno delo.

Anketiranci se niso strinjali s trditvijo, da je statistična pismenost nov pojem ($M = 2,20$). Rezultat je spodbuden, saj kaže na sprejetost pojma statistične pismenosti, na visoko strokovno usposobljenost učiteljev matematike ter razumevanje usmeritev statističnega opismenjevanja na primarni in sekundarni stopnji izobraževanja. Ponte (2011) meni, da nove smernice izobraževanja učiteljev v statistiki upoštevajo sodobne pristope poučevanja statistike in statistične pismenosti.

Preglednica 2. Ocena pomena statistične pismenosti z vidika anketiranih učiteljev matematike

	N	M	SD
Statistična pismenost je pomembna za tehnološki razvoj.	66	3,95	0,793
Razvijanje statistične pismenosti je vseživljenjski proces učenja.	66	3,94	0,742
Pomen statistične pismenosti danes v družbi narašča.	66	3,92	0,730
Statistična pismenost je pomembna za razvoj družbe.	66	3,82	0,802
Razvijanje statistične pismenosti je treba nadaljevati tudi po končanem formalnem izobraževanju.	66	3,79	0,775
Koncept vseživljenjskega učenja spodbuja razvijanje statistične pismenosti.	66	3,63	0,821
Pomen statističnega izobraževanja v šolah narašča.	66	3,62	0,873
Statistična pismenost je nov pojem.	66	2,20	1,140

Rezultati analize variance nam pokažejo, da v odgovorih med učitelji v različnih šolah (osnovna šola, srednja poklicna in strokovna šola, gimnazija) ni razlik v ocenah. Glede na to, da se študij matematike na slovenskih fakultetah izvaja primerljivo in ne selekcionirano glede na stopnjo izobraževanja učencev je rezultat pričakovan. Prav tako ni razlik glede na to, ali učitelji poučujejo samo matematiko ali poleg matematike še kak predmet ali več

predmetov, glede na število let delovne dobe oziroma na število let poučevanja statistike ter glede na to, ali je njihov študij vseboval predavanja iz vsebin statistike. Pierce in Chick (2011, str. 155) menita, da se glede na stopnjo izobraževanja spreminjajo prepričanja učiteljev o odnosu med matematiko in statistiko.

Zaključek

Danes vlada precejšnje soglasje o tem, da ljudje potrebujemo uporabno znanje; kaj drugega je odveč ali razkošje. V skrajnih primerih lahko slišimo, da šole ne bi smele učiti nič takega, kar ne bi bilo »uporabno« in »koristno«. Če bi šlo pri tem za kritiko zastarelih šolskih metod ali pa omejenega dostopa do izobraževanja, bi bilo tako stališče verjetno mogoče podpreti. Problematično postane tisti trenutek, ko se interpretira tako, kakor da v šolskem kurikulumu pa tudi v neformalnih načinih učenja ne bi smelo biti nič takega, kar ni neposredno »uporabno« in kar neposredno in v »vseživljenjski perspektivi« ne zadovoljuje nekih povsem parcialnih, individualnih in/ali zasebnih potreb in interesov (Zgaga, 2008, str. 63).

In v takšno pojmovanje »(ne)uporabnosti« znanj neredko v različnih (ne) strokovnih razpravah zapade tudi znanje matematike, še pogosteje pa znanje statistike. Prav zadnjemu je v času nenehnih družbenih sprememb in hitrega tehnološkega razvoja treba pripisati pomembno vlogo tudi v procesu izobraževanja v šolah. Nosilci razvoja matematične in tudi statistične pismenosti so v naših šolah predvsem učitelji matematike, ki so prav zaradi tega pred odgovorno pedagoško in didaktično nalogo. Prav zato smo v raziskavo o vlogi in pomenu statistične pismenosti v času družbenih sprememb, na ktere se mora proaktivno odzivati tudi šolski prostor, vključili osnovnošolske in srednješolske učitelje matematike ter gimnazijske učitelje matematike.

Rezultati raziskave kažejo, da je stopnja strinjanja učiteljev matematike najvišja pri trditvah, da je statistična pismenost pomembna za tehnološki razvoj, da je razvijanje statistične pismenosti vseživljenjski proces učenja in da pomen statistične pismenosti v družbi narašča. Nekoliko nižjo stopnjo strinjanja namenjajo trditvama, da koncept vseživljenjskega učenja spodbuja razvijanje statistične pismenosti in da pomen statističnega izobraževanja v šolah narašča. Učitelji pa se ne strinjajo s trditvijo, da je statistična pismenost nov pojem. Rezultat je spodbuden, saj kaže na sprejetost pojma statistične pismenosti, visoko strokovno usposobljenost učiteljev matematike ter na razumevanje usmeritev statističnega opismenjevanja na primarni in sekundarni stopnji izobraževanja.

Raziskavo o pomenu statistične pismenosti bi bilo v prihodnje smiselno s polja učiteljev premakniti še na polje drugih deležnikov v izobraževanju, saj celostno razumevanje vloge in pomena statistične pismenosti v družbi

zahteva še dodatne strokovne, znanstvene in pedagoške odgovore, ker se danes potreba po statističnem izobraževanju in statistični pismenosti kaže vse bolj kot imanentna potreba družbe. Razumevanje statistične pismenosti v današnji družbi doživlja točko preobrata.

Literatura in viri

Batanero, C., Burrill, G. in Reading, C. (2011). Preface. V C. Batanero, G. Burrill in C. Reading (ur.), *Teaching Statistics in School Mathematics-Challenges for Teaching and Teacher Education: A Joint ICMI/IASE Study* (str. IX–XVI). New York, NY: Springer.

Bregar, L. in Bavdaž Kveder, M. (2003). Survey on student's attitude to statistics: lessons for educators and producers of statistics. V B. Tkačič (ur.), *Statistika kot orodje in vir kreiranja znanja uporabnikov* (str. 21–33). Ljubljana: Statistični urad Republike Slovenije, Statistično društvo Slovenije.

Cochran, J. J. (2011). Role of Statistics in Advancing Quantitative Education. V M. Lovric (ur.), *International Encyclopedia of Statistical Science* (str. 1258–1262). Berlin, Heidelberg: Springer.

Cotič, M. in Hodnik, T. (1995). O pouku matematike na začetku šolanja v novi osnovni šoli. *Matematika v šoli*, 3(3), 143–157.

Cotič, M., Magajna, Z. in Žakelj, A. (1998). Ne le hitrost, pomembna je tudi smer. Šolski razgledi, 49(8), 7.

Cotič, M. (1999). *Obdelava podatkov pri pouku matematike 1–5. Teoretična zasnova modela in njegova didaktična izpeljava*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Cotič, M. in Hodnik Čadež, T. (2002). Teoretična zasnova modela sprememb začetnega pouka matematike v devetletni osnovni šoli. *Sodobna pedagogika*, 53/119(2), 8–23.

Cotič, M. in Felda, D. (2011). Zavedanje potreb po matematični pismenosti v vrtcih in šolah. V V. Medved Udovič (ur.), *Projekt kulturna zavest in izražanje: izzivi prihodnosti* (str. 83–86). Koper: Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta.

Delanty, G. in Rumford, C. (2008). *Nov razmislek o Evropi: družbena teorija in pomeni evropeizacije*. Ljubljana: Sophia.

Devjak, T. in Vogrinc, J. (2006). Pogledi slovenskih učiteljev in učiteljev v državah jugovzhodne Evrope o nadaljnjem izobraževanju in usposabljanju. V P. Zgaag (ur.), *Posodobitev pedagoških študijskih programov v mednarodnem kontekstu* (str. 147–162). Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.

Drucker, P. F. (1996). *Managing in a Time of Great Change*. (XII). Oxford: Butterworth – Heinemann.

Gal, I. (ur.) (2000). *Adult numeracy development: theory, research, practice*. Cresskill, NJ: Hampton Press.

Gal, I. (2002). Adults' Statistical Literacy: Meanings, Components, Responsibilities (including discussion). *International Statistical Review*, 70(1), 1–51.

Garfield, J. (2011). Statistical Literacy, Reasoning, and Thinking. V M. Lovric (ur.), *International Encyclopedia of Statistical Science* (str. 1439–1442). Berlin, Heidelberg: Springer.

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.

Lipič, N. (2014). Obdelava podatkov – izzivi za poučevanje v srednješolskem izobraževanju. V

T. Devjak (ur.), *Sodobni pedagoški izzivi v teoriji in praksi* (str. 203–217). Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.

Magajna, Z. (2002). Obravnava primanjkljajev matematičnega znanja slovenskih učencev v učnem načrtu osnovnošolske matematike. *Sodobna pedagogika*, 53/119(2), 162–180.

Magajna, Z. (2008). Pasti empiričnih preiskav. *Matematika v šoli*, 14(2008), 176–187.

Magajna, Z. (2009). Ovire pri razvijanju matematične pismenosti v poklicnih šolah. V S. Starc in N. Razpet (ur.), *Pismenost na vseh stopnjah izobraževanja: izvlečki* (str. 35). Koper: Pedagoška fakulteta.

Magajna, Z. in Žakelj, A. (1999). Ali sodi obdelava podatkov k pouku matematike?. *Obzornik za matematiko in fiziko*, 46(4), 113–119.

Magajna, Z. in Žakelj, A. (2000). *Obdelava podatkov pri pouku matematike 6–9*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Magajna, Z. in Žakelj, A. (2011). Primerjalna analiza zunanjega preverjanja znanja iz matematike ob koncu devetletke v Sloveniji med obdobjema 2002–2005 in 2006–2010. *Sodobna pedagogika*, 2(2011), 134–156.

Manfreda Kolar, V., Pavleković, M., Perič, A. in Hodnik Čadež, T. (2011). Matematična pismenost z vidika razumevanja pojma neskončnosti pri študentih razrednega pouka. V M. Cotič, V. Medved Udovič in S. Starc (ur.), *Razvijanje različnih pismenosti* (str. 188–201). Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče Koper, Univerzitetna založba Annales.

Mills, D. J. (2003). A Theoretical Framework for Teaching Statistics. *Teaching Statistics*, 25(2), 56–58.

Možina, E. (2012). Izobraževanje odraslih za pismenost. V P. Javrh in M. Kuren (ur.), *Temeljne zmožnosti odraslih: priročnik za učitelje* (str. 10–23). Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

Musek, J. (2004). Znanje kot vrednota. V D. Macura in J. Babšek (ur.), *Kakšna bo šola prihodnosti?* (str. 60–70). Radovljica: Didakta.

Newton, J., Dietiker, L. in Horvath, A. (2011). Statistics Education in the United States: Statistical Reasoning and the Statistical Proces. V C. Batanero, G. Burrill in C. Reading (ur.), *Teaching Statistics in School Mathematics-Challenges for Teaching and Teacher Education: A Joint ICMI/IASE Study* (str. 9–13). New York, NY: Springer.

Pavleković, M., Perič, A., Hodnik Čadež, T. in Manfreda Kolar, V. (2009). Matematična pismenost z vidika razumevanja pojma neskončnosti pri študentih razrednega pouka. V S. Starc in N. Razpet (ur.), *Pismenost na vseh stopnjah izobraževanja: izvlečki* (str. 40). Koper: Pedagoška fakulteta.

Pierce, R. in Chick, H. (2011). Teachers' Beliefs About Statistics Education. V C. Batanero, G. Burrill in C. Reading (ur.), *Teaching Statistics in School Mathematics-Challenges for Teaching and Teacher Education: A Joint ICMI/IASE Study* (str. 151–162). New York, NY: Springer.

Ponte Da, J. P. (2011). Preparing Teachers to Meet the Challenges of Statistics Education. V C. Batanero, G. Burrill in C. Reading (ur.), *Teaching Statistics in School Mathematics-Challenges for Teaching and Teacher Education: A Joint ICMI/IASE Study* (str. 299–309). New York, NY: Springer.

Repež, M., Drobnič Vidic, A. in Štraus, M. (2008). *Izhodišča merjenja matematične pismenosti v raziskavi PISA 2006*. Ljubljana: Nacionalni center PISA, Pedagoški inštitut.

Zgaga, P. (2008). Ambivalentnost v konceptu: med ekonomijo in utopijo. V P. Javrh (ur.), *Vseživljenjsko učenje in strokovno izrazje* (str. 55–65). Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Žakelj, A. (1999). Obdelava podatkov pri urah aktivnosti. V A. Zupan (ur.), *Zbornik prispevkov/*

Simpozij: Modeli poučevanja in učenja (str. 95–99). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Žakelj, A. (2007). Kurikul kot proces in razvoj – Načela in cilji posodabljanja kurikula. V A. Žakelj (ur.), *Kurikul kot proces in razvoj. Zbornik prispevkov posveta* (str. 8–17). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

NEFORMALNO FORMATIVNO PREVERJANJE ZNANJA PRI POUKU MATEMATIKE

Adrijana Mastnak

Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani

Povzetek

Namen prispevka je prikazati, kakšne so deklarativne predstave bodočih učiteljev matematike o neformalnem formativnem preverjanju znanja pri pouku matematike ter ali so med študenti matematike razlike glede na letnik študija. Vzorec raziskave je zajemal študente 2. in 4. letnika dvopredmetnega študija matematike. Podatki so bili zbrani z anketnim vprašalnikom. Rezultati raziskave so pokazali, da se študentje zavedajo, da je preverjanje znanja pri pouku lahko nenačrtovano, nenapovedano in da poteka neprestano. Študentje prepoznajo neformalne načine ugotavljanja znanja, premalo pa se zavedajo njihove subjektivnosti ter ne razlikujejo uporabe posameznih načinov glede na obravnavano snov. Študentje 4. letnika v primerjavi s študenti 2. letnika poznajo več različnih načinov neformalnega ugotavljanja znanja in kakovostneje interpretirajo informacije, pridobljene z razgovorom pri pouku matematike. Na osnovi rezultatov raziskave lahko rečemo, da študentje med študijem pridobijo nekaj znanja na področju neformalnega ugotavljanja znanja. Še vedno pa bi med študijem morali posvetiti nekoliko več pozornosti razgovoru kot načinu neformalnega ugotavljanja znanja, saj so se na tem področju pokazali največji primanjkljaji.

Ključne besede: matematika, neformalno formativno preverjanje znanja, opazovanje, razgovor, reševanje nalog

Informal formative assessment during mathematics classes

Abstract

The purpose of this article is to show the stated notions of future mathematics teachers on informal formative assessment during mathematics classes, and whether any differences exist between mathematics students in relation to their year of study. The study sample included students of second- and fourth-year of two-course mathematics studies. Data was gathered with a questionnaire. Study results show that students are aware that knowledge assessment during classes may be unplanned, unannounced and performed constantly. Students recognise informal methods of knowledge assessment, but are not sufficiently aware of subjectivity of such assessments, and do not differentiate between uses of specific methods in relation to the subject matter. In comparison to second-year students, fourth-year students know more different methods of informal knowledge assessment and can better interpret information obtained by discussion during mathematics classes. Based on study results, we can conclude that students obtain some knowledge in the field of informal knowledge assessment during their studies. However, more

of their study time should be dedicated to discussions as a form of informal knowledge assessment, as this segment showed the greatest deficits.

Key words: mathematics, informal formative assessment, class observation, discussion, problem solving

Uvod

Razvoj koncepta preverjanja znanja se je skozi zgodovino spreminjal in tako danes najdemo veliko različnih opredelitev oz. pomenov, ki ga ima. V najširšem pomenu ga lahko razumemo kot integralni del vsakodnevnih učnih dejavnosti (Zupanc, 2004), prek katerih učitelj pridobiva informacije o znanju učencev, učenci pa informacije o svojem lastnem znanju in napredku v znanju. V naši raziskavi želimo ugotoviti, kako na deklarativni ravni vidijo preverjanje znanja študentje pri pouku matematike. Učiteljeva usposobljenost za preverjanje in ocenjevanje namreč predstavlja eno izmed temeljnih učiteljevih kompetenc, domače in tuje raziskave pa opozarjajo, da gre za kompleksno spretnost, ki je za učitelje (zlasti začetnike) izjemno zahtevna (Kagan, 1992, Valenčič Zuljan idr., 2007, Veenman, 1984, v Vogrinc idr., 2011). Vse to, kot pravijo Vogrinc idr. (2011), za izobraževalce učiteljev predstavlja pomembne izzive. Ker je na področju raziskav o preverjanju in ocenjevanju zadnjih nekaj desetletij aktualno predvsem proučevanje formativnega preverjanja znanje in hkrati rezultati več raziskav (Black in William, 1998a; Ruiz Primo in Furtak, 2004; Bell in Cowie, 2001) kažejo, da poznavanje in način izvajanja tega pomembno vplivata na učenje učencev in njihove učne dosežke, se bomo osredinili predvsem na preučevanje deklarativnih predstav študentov o formativnem preverjanju v najširšem pomenu, torej formalnem in neformalnem. Še posebno pozornost nameravamo posvetiti raziskovanju predstav o neformalnem formativnem preverjanju znanja, saj so nekatere tuje raziskave pokazale (Mavrommatis, 1997; Ruiz Primo, 2011), da pogosto tudi učitelji tovrstnih načinov preverjanja znanja nimajo ozaveščenih, čeprav pomembno vplivajo na kakovost učnega procesa. V slovenskem prostoru raziskav na področju neformalnega formativnega preverjanja znanja ni. Zelo poudarjeno in aktualno pa je raziskovanje bolj formalnih načinov formativnega preverjanja znanja.

V literaturi je pojem formativnega preverjanja znanja precej široko uporabljen in nima ozke definicije (Black in William, 1998a). Vsem opredelitvam je nekako skupno, da je formativno preverjanje znanja namenjeno sprotnemu zbiranju in interpretiranju informacij o učenčevem znanju ter odzivanju nanje z namenom napredovanja učenca v učenju (Bell in Cowie, 2001; Black in William, 1998a; Sadler, 1998; Torrance in Pryor, v Hargreaves, 2005). Pomembno vlogo v procesu formativnega preverjanja znanja ima tako

predvsem povratna informacija, s katero učenec izve, kaj že zna, kje ima še vrzeli v znanju in kako naj jih premosti. Učitelju pa povratna informacija o učenčevem znanju pomaga, da bolje razume učenje učencev, si lažje ustvarja sliko o njihovem znanju in napredovanju v znanju. Na tej osnovi učitelj tudi učinkoviteje prilagaja že načrtovane dejavnosti ob sami izvedbi in načrtuje nadaljnje učne dejavnosti za dosego zastavljenih ciljev. Predvsem učiteljevo sprotno prilagajanje učnega procesa, ki ga najpogosteje zasledimo pod izrazom učiteljeva fleksibilnost pri pouku, kaže na to, da formativno preverjanje ne poteka le občasno kot načrtovano preverjanje znanja pred ocenjevanjem, ampak se lahko zgodi v vsakem trenutku pri izvajanju vsakodnevnih učnih dejavnosti, na podlagi katerih učitelj in učenci zbirajo informacije o delu učencev in razumevanju učne snovi ter jih nato uporabijo z namenom izboljšanja poučevanja in učenja. V povezavi s tako širokim razumevanjem formativnega preverjanja znanja zasledimo tudi izraz »učiteljevo preverjanje«, ki ga Gippsova (1994, v Skribe Dimec, 2007) opiše kot neformalno dejavnost, pri kateri lahko učitelji zastavljajo učencem vprašanja, opazujejo dejavnosti in evalvirajo učenčeve izdelke. To lahko izvajajo sistematično, formalno ali pa nenačrtno, neformalno. Pri nekaterih drugih avtorjih najdemo podobne opredelitve za t. i. neformalno formativno preverjanje znanja. To je zasnovano na ideji, da večino stvari, ki jih učitelj in učenci počnejo v razredu, lahko opišemo kot potencialne priložnosti za preverjanje znanja oz. zbiranje informacij o učenčevem razumevanju snovi (Assessment Reform Group, 2002, v Ruiz Primo, 2011; Black, 2003; Jordan in Putz, 2004; Leung in Mohan, 2004). Rowntree (1987, v Skribe Dimec, 2007) pa v svoji opredelitvi neformalnega preverjanja znanja posebej poudari kriterij načrtovanosti. Pravi namreč, da je formalno preverjanje tisto, ki ga učitelj načrtuje, vendar njegov namen ni neposredno usmerjen v učenje, ampak v zbiranje informacij o znanju učencev. Učenci večinoma vedo za njegov namen. Neformalno preverjanje pa je tisto, ki ga učitelji izvajajo za to, da vedo, kaj učenci delajo, je del dejavnosti v razredu in se ga učenci posebej ne zavedajo. Grimisonova (1992) pa poudarja faktor neprekinjenosti učnega procesa kot glavno značilnost neformalnega preverjanja znanja. Pravi, da je preverjanje formalno, kadar učitelj prekine proces poučevanja in preveri znanje, medtem ko neformalno poteka hkrati s poučevanjem. Razliko med formalnim in neformalnim preverjanjem znanja podobno opredelijo še nekateri drugi avtorji (Bell in Cowie, 2001; Duschl, 2003; Shavelson, Black, Coffey in William, 2003), ki pravijo, da se formalno formativno preverjanje znanja kaže v učenčevem izvajanju neke dejavnosti, ki jo učitelj vnaprej načrtuje oz. izbere z namenom natančnejšega zbiranja informacij o učenčevem znanju, neformalno pa v izvajanju vsakodnevnih učnih dejavnosti, prek katerih učitelj zbira informacije o znanju učencev. Pri formalnem preverjanju tako učitelj preverjanje načrtuje že pred poukom (pripravljen ustni test ali 10 kratkih vprašanj za vse

učence na začetku ure) in ima po pouku čas, da ga analizira in interpretira zbrane informacije. Pri neformalnem formativnem preverjanju znanja pa se učitelj med poučevanjem sproti odziva na informacije o učenčevem znanju. Informacije pridobiva prek interakcije z učenci (verbalne in neverbalne). Dogodek, kot je npr. učenčevo vprašanje ali nepredviden napačen odgovor na učiteljevo vprašanje, predstavlja situacijo neformalnega formativnega preverjanja znanja (Ruiz Primo in Furtak, 2004). Ruiz Primova (2011) še dodaja, da učiteljeva interpretacija ob tem zunanjemu opazovalcu, npr. učencu, pogosto ni vidna. O neformalnem preverjanju znanja pri pouku matematike govori Watsonova (2000), ko pravi, da učitelji za pridobivanje znanja o učenčevih matematičnih dosežkih in potencialih uporabljajo razredno interakcijo (verbalno in neverbalno) ter interpretacijo kot mehanizem za ustvarjanje pomenov. V tem kontekstu pomeni označujejo konstrukte učno šibkih in močnih matematikov. Ti konstrukti vključujejo učiteljeve sodbe o učenčevi motivaciji, naporu, razumevanju in o potencialu, in sicer poleg drugih stvari, ki so učitelju posredovane glede na njegov vrednostni sistem, kako je to učitelju posredovano, kako učenec interpretira in izraža tisto, kar je učitelju pomembno, kako se učitelj na to odziva itn. V več različnih opredelitvah neformalnega formativnega preverjanja znanja tako zasledimo, da je to vezano na interakcijo v razredu. Bell in Cowie (1999) prav tako pri opredelitvi neformalnega formativnega preverjanja znanja izhajata iz interakcije in ga tudi poimenujeta kot interaktivno preverjanje znanja. Poudarila sta tudi nekaj njegovih ključnih značilnosti (Bell in Cowie, 1999):

- V interaktivno formativno preverjanje so po navadi hkrati vključeni le nekateri učenci in ne vsi, kar je pogosto značilno za formalno preverjanje.
- Interaktivno formativno preverjanje je odvisno od učiteljevih spretnosti vzpostavitve interakcije z učenci in odnosa, ki so ga vzpostavili z učenci.
- Interaktivno formativno preverjanje je načrtovano v okviru načrtovanja različnih interakcij med poukom.

Shavelson (2006) v primerjavi z drugimi avtorji ne govori samo o tem, da je preverjanje formalno ali neformalno, ampak pravi, da se formativno preverjanje znanja razteza v kontinuumu od formalnega k neformalnemu, odvisno od formalnosti sredstev, ki jih uporabljamo za izražanje učenčevega znanja (Slika 1).



Slika 1. Kontinuum formativnega preverjanja znanja (Shavelson, 2006)

Iz različnih opredelitev neformalnega formativnega preverjanja znanja razberemo, da se to lahko zgodi kadar koli in da pri tem vključuje celoten razred, manjšo skupino ali posameznika. Čeprav v opredelitvah zasledimo, da neformalno preverjanje ni načrtovano, ker se lahko zgodi kadar koli in v ta namen učitelj ne oblikuje specifične dejavnosti za učence, je še vedno mogoče, da se učitelj vnaprej pripravi za ta način preverjanja, predvsem v smislu načrtovanja priložnosti med poukom, ki mu omogočajo preverjanje učenčevega razumevanja snovi (načrtovanje več razgovora z učenci, skupinske diskusije ali neformalno opazovanje učencev). Informacije, ki jih učitelj pri tem dobiva, so prehodne, npr. učenčevi komentarji, vprašanja in odgovori, in večinoma niso zapisane (Bell in Cowie, 2001).

Na osnovi več različnih opredelitev neformalnega formativnega preverjanja znanja (Bell in Cowie, 2001; Duschl, 2003; Furtak, 2005; Ginsburg, 2009; Ruiz Primo, 2004; Shavelson, 2006; Zupanc, 2004) lahko določimo kriterije, na podlagi katerih se odločimo, ali je neko preverjanje znanja formalno ali neformalno. Ti kriteriji so: stopnja načrtovanosti, stopnja formaliziranosti (v smislu eksplicitnosti instrumentarija) in osnovni namen dejavnosti med ugotavljanjem znanja. Formativno preverjanje znanja je formalno, če ga izvajamo načrtovano kot dejavnost preverjanja in z oblikovanim instrumentarijem. Če način preverjanja znanja odstopa od tega, bomo rekli, da je preverjanje (bolj ali manj) neformalno.

Neformalno formativno preverjanje znanja vključuje vse načine preverjanja znanja, ki jih lahko učitelj preprosto vključi v vsakodnevne učne dejavnosti in pri tem ne prekine učnega procesa (Navarete, Wilde, Nelson, Martinez in Hargett, 1990). Black in William (1998b) pri opisovanju neformalnega formativnega preverjanja znanja omenjata tri načine ugotavljanja znanja: diskusijo v razredu, učiteljevo opazovanje in pregledovanje pisnih izdelkov. Ginsburg (2009) podobno kot Black in William (1998b) med načini zbiranja informacij o znanju učencev omenja še reševanje nalog, ki je lahko bolj (pisni preizkusi) ali manj formalno, ter klinični intervju, pri katerem se učitelj pogovarja o reševanju naloge individualno s posameznim učencem.

National Research Council (2009) podobno pri opisu neformalnega formativnega preverjanja opredeli tri načine tovrstnega ugotavljanja znanja: opazovanje, naloge in intervjuji oz. razgovori učitelja z učenci. Eisenkraft (2008, v Ruiz Primo, 2011) je opredelil načine neformalnega preverjanja znanja z opisom oblike, v kateri so informacije, ki jih učitelj zbira, izražene. Eisenkraft (2008, v Ruiz Primo, 2011) tako razlikuje naslednje oblike zbiranja informacij o znanju učencev:

- ustna oblika (učenčeva vprašanja in odgovori, poslušanje razgovora učencev v manjših skupinah, učiteljev pogovor z učenci);
- pisna oblika (učenčevi zapisi v zvezke, delovne zvezke, na učne liste);
- grafična oblika (risbe, grafi, miselni vzorci);

- praktična oblika (opazovanje učencev pri izvajanju praktične dejavnosti);
- neverbalna oblika (različne oblike neverbalne komunikacije, npr. telesna govorica, mimika obraza).

Iz navedenih oblik zbiranja informacij o znanju učencev lahko prav tako razberemo osnovne načine neformalnega formativnega preverjanja znanja, ki so: opazovanje, razgovor in naloge. Še posebej pri pouku matematike prevladuje način preverjanja, ki vključuje učenčovo reševanje nalog v različnih oblikah (reševanje nalog na tablo, v zvezke, pregled domačih nalog). Za vse tri načine ugotavljanja znanja tudi lahko rečemo, da lahko nastopajo v formalni in neformalni obliki. O neformalnem opazovanju govorimo takrat, ko učitelj pomembne in relevantne informacije o učenčevem znanju pridobi nepričakovano, po naključju znotraj različnih učnih dejavnosti. Pri načrtovanem opazovanju pa učitelj že v fazi načrtovanja učne ure načrtuje, kaj in koga bo pri uri opazoval, in si tovrstne informacije po navadi tudi zapisuje na poseben list (npr. ček lista). Pri razgovoru pogosto prihaja do prehajanja med formalnim in neformalnim ugotavljanjem znanja. Gotovo učitelj razgovor v razredu do določene mere načrtuje (npr. katera vprašanja bo učencem zastavil), a vendar ne more načrtovati povsem, kakšne odgovore bodo učenci podali, ali bodo ob tem tudi sami zastavili kakšno vprašanje itn. Tudi reševanje nalog lahko poteka bolj ali manj formalno. Če učitelj učencem poda naloge, ki jih rešujejo, nato pa jih oddajo in jih učitelj pregleda, lahko rečemo, da je preverjanje formalno. Učitelj se namreč v tem primeru sproti ne odziva na učenčovo reševanje nalog, ampak se bo odzval šele v naslednji uri, na osnovi pregleda rešenih nalog. Večinoma pa pri pouku poteka reševanje nalog neformalno, saj učitelj sproti spremlja delo učencev in na tej osnovi vzpostavlja interakcijo z njimi že med samo uro. Skladno s tem tudi prilagaja učni proces.

Vsi predstavljeni načini ugotavljanja znanja imajo določene prednosti in pomanjkljivosti ter se med seboj dopolnjujejo. Če si torej želi učitelj ustvariti čim bolj celovito sliko o znanju učencev, je potrebno, da pozna različne načine preverjanja znanja – formalne in neformalne – ter jih tudi pri pouku neprestano uporablja. Hkrati pa se mora zavedati, da na njegovo ustvarjanje slike o znanju učencev vpliva še vrsta drugih dejavnikov, ki zmanjšujejo objektivnost tovrstnih ocen o učenčevem znanju. Učitelj lahko objektivnost pri preverjanju znanja poveča že s tem, da se tovrstnih načinov ugotavljanja znanja zaveda, da z njimi pridobljene informacije o znanju učencev pri pouku zazna, prepozna in ustrezno interpretira ter uporabi pri nadaljnjem vodenju pouka. Če želimo, da bi bili bodoči učitelji matematike na tem področju čim bolj kompetentni, je smiselno, da najprej raziščemo njihove predstave o neformalnem formativnem preverjanju znanja in da na tej osnovi oblikujemo smernice za oblikovanje študijskega programa, ki bo študentom omogočal,

da na tem področju postanejo čim bolj kompetentni.

Skladno z zastavljenim raziskovalnim problemom smo si zastavili naslednja raziskovalna vprašanja: 1) Kakšne so predstave bodočih učiteljev matematike (v nadaljevanju: študentov) o neformalnem formativnem preverjanju znanja na deklarativni ravni? 2) Kako se predstave študentov matematike razlikujejo glede na letnik študija?

Raziskovanje predstav bo vključevalo: *kakšen pomen dajejo študentje neformalnemu formativnemu preverjanju znanja v odnosu do formalnega, katere načine poznajo, kakšno pomembnost jim pripisujejo in kako vidijo izvajanje posameznih načinov ugotavljanja znanja.*

Metoda

V raziskavi smo uporabili deskriptivno in kavzalno-neeksperimentalno metodo pedagoškega raziskovanja ter kvantitativni pristop raziskovanja.

Vzorec

V raziskavo je bilo vključenih 62 študentov Pedagoške fakultete v Ljubljani, ki so v študijskem letu 2012/13 obiskovali 2. (40 študentov) ali 4. letnik (22 študentov) študijskega programa dvopredmetni učitelj, smeri matematika z vezavami.

Merski instrumentarij ter postopek zbiranja in obdelave podatkov

V empirični raziskavi so bili podatki zbrani z anketiranjem. V ta namen smo izdelali potreben instrumentarij, in sicer anketni vprašalnik. Vprašalnik obsega sedemnajst vprašanj in dve lestvici (lestvica stališč in ocenjevalna lestvica). Vsebinsko je razdeljen na štiri sklope. S prvim vsebinskim sklopom smo zbrali osnovne podatke o anketirancih (spol, letnik študija). Drugi vsebinski sklop vprašanj je bil namenjen ugotavljanju predstav študentov na deklarativni ravni o pomenu neformalnega formativnega preverjanja znanja v odnosu do formalnega preverjanja. Predvsem nas je zanimalo stališče, ali je primerno, da si učitelj ustvarja sliko o znanju učencev že med poučevanjem, ali je primerno, da to sliko upošteva pri vodenju pouka, kako pogosto naj bi učitelj ugotavljal znanje učencev in kateri načini pridobivanja informacij o učenčevem znanju – formalni in neformalni – so primernejši za ustvarjanje slike o znanju učencev. Peto vprašanje v vprašalniku predstavlja 4-stopenjska lestvica stališč strinjanja s triindvajsetimi trditvami. Za vsako trditev je moral anketiranec obkrožiti stopnjo strinjanja s trditvijo (pri tem je 1 pomenilo sploh se ne strinjam in 4 popolnoma se strinjam). S tretjim vsebinskim sklopom vprašanj smo ugotavljali poznavanje načinov

neformalnega formativnega preverjanja znanja ter kakšno pomembnost za vodenje pouka in ustvarjanje slike o znanju učencev jim anketiranci pripišejo. Štirinajsto vprašanje je v obliki 4-stopenjske ocenjevalne lestvice, ki vsebuje petnajst trditev o tem, kako pogosto bi kot učitelji uporabili posamezen način neformalnega ugotavljanja znanja pri pouku. Pri tem so študentje za vsako trditev označili pogostost uporabe (nikoli, redko oz. enkrat mesečno, občasno oz. enkrat tedensko, redno – vsako uro). Četrty vsebinski sklop vprašanj nam je omogočil vpogled v to, kako študentje vidijo izvajanje posameznih načinov formativnega preverjanja znanja za čim bolj učinkovito vodenje pouka.

Uporabljen merski inštrumentarij zadošča merskim karakteristikam, in sicer objektivnosti, občutljivosti, zanesljivosti in veljavnosti. Objektivnost smo zagotovili z enotnimi, natančnimi navodili, jasnimi, nedvoumnimi vprašanji, uporabo 4-stopenjske ocenjevalne lestvice in z zaprtimi tipi vprašanj v vprašalniku. Reševanje vprašalnika je bilo anonimno. Zanesljivost vprašalnika smo preverili z metodo notranje konsistentnosti v vprašalnik vključenih lestvic. Za prvo lestvico, s katero smo ugotavljali stališča študentov o pomenu neformalnega ugotavljanja znanja, je bila izvedena faktorska analiza. Zanesljivost te lestvice smo preverili po posameznih faktorjih (Cronbach alfa za prvo lestvico se je gibal med 0,60 in 0,88). Za drugo lestvico pa je bil Cronbach alfa 0,69. Vsebinsko veljavnost vprašalnika je ocenil strokovnjak za področje didaktike matematike. Konstruktno veljavnost smo potrdili s faktorsko analizo.

Anketni vprašalnik so študentje izpolnili pri vajah na fakulteti. Pazili smo, da smo vse podatke pridobili, preden so študentje 2. letnika v okviru predmeta osnove didaktike matematike, obravnavali vsebine, ki so povezane s preverjanjem in z ocenjevanjem matematičnega znanja. Zbrane podatke smo obdelali z uporabo opisne in inferenčne statistike (frekvence, odstotki, aritmetične sredine, standardni odkloni, hi-kvadrat, t-test, faktorska analiza).

Rezultati

Pomen in primernost neformalnega preverjanja za ustvarjanje slike o učenčevem znanju

Pri preučevanju deklarativnih predstav študentov o neformalnem formativnem preverjanju znanja v odnosu do formalnega preverjanja znanja smo želeli prek nabora triindvajsetih manifestnih spremenljivk (podanih v lestvici stališč), ki to opisujejo, z analizo povezav med spremenljivkami oblikovati manjše število latentnih spremenljivk/faktorjev, ki predstavljajo mogoča videnja oz. razumevanja neformalnega formativnega preverjanja znanja (krajše: NFPZ) v odnosu do formalnega za učiteljevo ustvarjanje slike

o učenčevem znanju. S faktorsko analizo ($KMO = 0,62$; Bartletov test sferičnosti: $hi\text{-}kvadrat = 775,55$, $df = 253$, $p = 0,00$) smo dobili osem faktorjev, ki smo jih vsebinsko razdelili na tri sklope: stališča študentov o osnovnih značilnostih neformalnega formativnega preverjanja, primernost posameznih načinov neformalnega preverjanja za ustvarjanje slike o učenčevem znanju in kakovost neformalnega preverjanja v primerjavi s formalnim preverjanjem znanja. Vsebinski opis posameznih sklopov z dobljeni faktorji je razviden iz preglednice 1.

Preglednica 1. *Vsebinski sklopi dobljenih faktorjev s faktorsko analizo*

Stališča študentov o osnovnih značilnosti NFPZ
Preverjanje znanja naj se izvaja stalno, tudi med poučevanjem.
Preverjanje znanja naj bo vedno napovedano.
Preverjanje znanja naj bo vedno načrtovano.
Primernost posameznih načinov NFPZ za ustvarjanje slike o učenčevem znanju
Opazovanje učencev med obravnavo snovi je primeren način NFPZ.
Razgovor med obravnavo je primeren način NFPZ.
Opazovanje pri reševanju nalog in pregledovanje nalog sta primerna načina NFPZ.
Kakovost NFPZ v primerjavi s formalnim preverjanjem
S pisnimi preizkusi izvemo več o znanju učencev kot z NFPZ.
Predhodne ocene učencev povedo več o znanju učencev kot NFPZ.

Z analizo faktorjev prvega vsebinskega sklopa smo na podlagi izračuna aritmetičnih sredin in t-testa za analizo razlik ugotovili, da se študentje pretežno ne strinjajo, da preverjanje znanja poteka le nenačrtovano ($M = 2,00$, $SD = 0,67$) in nenapovedano ($M = 1,56$, $SD = 0,67$) ter da se pretežno strinjajo, da poteka stalno med poučevanjem ($M = 3,40$, $SD = 0,77$). Med študenti je statistično pomembna razlika v faktorju, ki pravi, da naj bo preverjanje znanja napovedano ($t = 2,011$, $P = 0,049$). V povprečju se s trditvami, ki se nanašajo na ta faktor, študentje 2. letnikov pretežno ne strinjajo ($M = 1,75$, $SD = 0,76$), študentje 4. letnikov pa nikakor ne strinjajo ($M = 1,37$, $SD = 0,57$). Nenapovedanost je pomembna lastnost NFPZ; rezultat torej kaže, da se študentje 2. letnika bolj nagibajo k formalnemu, napovedanemu preverjanju učenčevega znanja.

Z analizo rezultatov drugega vsebinskega sklopa smo ugotovili, v kolikšni meri se zdijo študentom neformalni načini ugotavljanja znanja primerni za učiteljevo ustvarjanje slike o učenčevem znanju. Študentje se v povprečju pretežno strinjajo, da so opazovanje neverbalne komunikacije ($M = 2,91$, $SD = 0,68$), razgovor ($M = 3,39$, $SD = 0,59$), opazovanje ob reševanju nalog in pregled domačih nalog ($M = 3,15$, $SD = 0,71$) primerni načini preverjanja

znanja, na podlagi katerih si učitelj ustvarja sliko o znanju učencev. Med študenti je statistično pomembna razlika v faktorju, ki pravi, da je razgovor med obravnavo snovi primeren način NFPZ ($t = -2,498$, $P = 0,016$). V povezavi s trditvami, ki opisujejo ta faktor, se študentje 4. letnika popolnoma strinjajo ($M = 3,53$, $SD = 0,50$), študentje 2. letnika matematike pa pretežno strinjajo ($M = 3,24$, $SD = 0,68$), da naj učitelj pri pouku prek razgovora z učenci ugotavlja njihovo znanje in si na podlagi tega tudi ustvarja sliko o znanju učencev.

Z analizo faktorjev tretjega vsebinskega sklopa smo raziskali mnenja študentov o tem, s katerim načinom (s formalnim/z neformalnim) izvemo več o znanju učencev. Študentje se pretežno strinjajo ($M = 2,50$, $SD = 0,78$), da s pisnimi preizkusi izvemo več o znanju učencev kot z NFPZ. Študentje pa se pretežno ne strinjajo ($M = 2,01$, $SD = 0,70$), da predhodne ocene učencev povedo več o znanju učencev kot NFPZ. Med študenti so razlike blizu statistične pomembnosti ($t = 1,772$, $P = 0,082$) v faktorju, ki pravi, da učitelji več izvedo o znanju učencev na podlagi pregleda pisnega preizkusa kot z NFPZ. V povezavi s trditvami, ki se nanašajo na ta faktor, se študentje 2. letnika v povprečju pretežno strinjajo ($M = 2,64$, $SD = 0,82$) s trditvami, ki se nanašajo na 2. faktor, študentje 4. letnika pa se pretežno ne strinjajo ($M = 2,35$, $SD = 0,74$). Rezultati kažejo na to, da se študentje 2. letnika v povprečju bolj nagibajo k temu, da učitelji izvedo več iz pregleda matematičnih pisnih preizkusov o znanju učencev kot iz razgovora z učenci med poučevanjem ali na podlagi opazovanja učencev pri reševanju nalog. Študentje 2. letnika se tudi nekoliko bolj strinjajo s tem, da je neformalno preverjanje znanja subjektivno in da lahko vodi do napačnih sklepov o učenčevem znanju.

Načini neformalnega preverjanja

Z analizo odgovorov v anketnem vprašalniku smo ugotovili, katere načine neformalnega preverjanja znanja študentje poznajo in kakšno pomembnost jim pripisujejo za vodenje pouka in ustvarjanje slike o učenčevem znanju. V ta namen smo jih postavili v več hipotetičnih situacij pri pouku matematike in jih vprašali, kako bi v danih situacijah ugotavljali znanje učencev. Za ilustracijo bomo predstavili eno hipotetično situacijo, saj so bili rezultati tudi v preostalih situacijah podobni. Študentje so za obravnavano vsebino primerjanje ulomkov po velikosti morali zapisati, kako bi ugotavljali znanje pred obravnavo, med njo in po njej. Vprašanje je bilo odprto. Na osnovi analize odgovorov smo oblikovali kategorije načinov ugotavljanja znanja, prikazane v preglednici 1. Študentje so lahko podali tudi več načinov ugotavljanja znanja. Zaznali smo do tri navedene načine v posamezni etapi učnega procesa. Več jih tudi ni bilo navedenih pri posameznem študentu. Kategorija odgovarjanje na vprašanja vključuje npr. odgovore: *Naključne učence bi poklicala, da glasno razložijo. Učenca bi prosila, da ponovi razlago. Učenci bi si v paru razlagali. Učence bi spraševala.* Kategorija Učenec gre skozi naloge/

dejavnost vključuje npr. odgovore: *Učenci bi reševali učne liste. Izvedla bi kviz. Reševanje nalog v delovnem zvezku, pred tablo.* Pod kategorijo Drugo smo uvrstili načine, ki so bili redkeje navedeni, tj. učenci postavljajo vprašanja, opazovanje ob reševanju nalog in neverbalne komunikacije (npr. *Hodila bi po razredu in učence opazovala pri reševanju nalog. Gledam učence, ali sledijo razlagi*). Iz Preglednica 2 je razvidno, da bi študentje v največjem deležu ugotavljali znanje pri pouku matematike, tako da bi dali učencem reševati nalogo. Izbira načinov ugotavljanja znanja pri pouku matematike je odvisna od letnika študija; to pomeni, da smo s hi-kvadrat testom ovrgli ničelno hipotezo o neodvisnosti spremenljivk (hi-kvadrat = 6,320, $g = 2$, $P = 0,042$). Na osnovi rezultatov opisne statistike in hi-kvadrat preizkusa lahko sklepamo, da študentje 2. letnika dajejo večji poudarek uporabi razgovora za ugotavljanje znanja pri pouku matematike v primerjavi s študenti 4. letnika. Izbira načina ugotavljanja znanja pri pouku je torej odvisna od letnika študija. Če pogledamo izbiro načina ugotavljanja znanja v posameznih etapah učnega procesa, pa ta ni odvisna od letnika študija.

Preglednica 2. Pogostost posameznih načinov ugotavljanja znanja v različnih etapah učnega procesa

Načini ugotavljanja učenčevega znanja v posameznih etapah učnega procesa		Skupina				Skupaj	
		Matematika z vezavo 2. L		Matematika z vezavo 4. L			
		f	f (%)	f	f (%)	f	f (%)
Ugotavljanje predznanja	Odgovarjanje na vprašanja	21	51,2	5	22,7	26	41,3
	Učenec gre skozi naloge/dejavnost	16	39,0	13	59,1	29	46,0
	Drugo	4	9,8	4	18,2	8	12,7
	Skupaj	41	100,0	22	100,0	63	100,0
Ugotavljanja znanja med obravnavo	Odgovarjanje na vprašanja	26	51,0	9	31,0	35	43,8
	Učenec gre skozi naloge/dejavnost	15	29,4	13	44,8	28	35,0
	Drugo	10	19,6	7	24,1	17	21,2
	Skupaj	51	100,0	29	100,0	80	100,0
Ugotavljanja znanja po obravnavi	Odgovarjanje na vprašanja	8	17,8	4	16,7	12	17,4
	Učenec gre skozi naloge/dejavnost	29	64,4	12	50,0	41	59,4
	Drugo	8	17,8	8	33,3	16	23,2
	Skupaj	45	100,0	24	100,0	69	100,0

Študentje bi tudi v drugih hipotetičnih situacijah najpogosteje ugotavljali znanja z reševanjem nalog, čeprav so naloge zahtevale preverjanje razumevanja npr. le odnosa med pravokotnikom in kvadratom. Prav tako ne razlikujejo primernosti izbire načinov ugotavljanja znanja glede na to, ali je naloga bolj konceptualne ali proceduralne narave. Med študenti glede na letnik študija v teh pogledih ni bilo statistično pomembnih razlik.

Do zdaj smo pogledali, katere načine ugotavljanja znanja bi študentje uporabili pri pouku v neki hipotetični situaciji. Pri tem niso bili omejeni na mogoče odgovore, ampak so odgovarjali na podlagi tega, kar so se sami v tistem trenutku spomnili, da se zdi njim najprimernejše kot način ugotavljanja znanja. V enem izmed vprašanj v vprašalniku pa so morali študentje za podane načine ugotavljanja znanja učencev določiti, kako pogosto bi jih med poučevanjem uporabili za namen ustvarjanja slike o učenčevem znanju. Koliko se jim posamezen način zdi smiseln, so presodili sami na podlagi različnih razlogov, ki so jih za to imeli. Pri odločitvi tako niso bili vezani na nobene kriterije, npr. ekonomičnost načina ugotavljanja znanja, na podlagi katerih bi se morali odločati. Pogostost načina so označili na lestvici, pri čemer je 1 pomenilo nikoli, 2 redko (enkrat mesečno), 3 občasno (enkrat tedensko) in 4 redno (vsak dan). Ugotovili smo, da bi študentje pri pouku najpogosteje uporabljali načine preverjanja znanja, ki so pri pouku vsakodnevno prisotni in neformalni (opazovanje učencev pri individualnem reševanju nalog, pri reševanju nalog pred tablo, postavljanja vprašanj s strani učencev, pregledovanje rešitev domače naloge, opazovanje neverbalne komunikacije učencev). Študentje bi pri pouku občasno ugotavljali znanje prek razgovora in opazovanja učencev pri reševanju nalog v paru ali skupini. Redkeje pa bi študentje uporabljali bolj formalne načine ugotavljanja znanja, kot so: kratek pisni preizkus, matematični kviz, pregled učenčevega lista za samoocenjevanje. Med študenti so glede na letnik študija statistično pomembne razlike v povprečnih vrednostih, ki izražajo pogostost uporabe treh načinov ugotavljanja znanja, in sicer pri opazovanju učencev pri individualnem reševanju nalog ($t = -1,918$, $P = 0,060$), poslušanju pogovora o snovi med učenci ($t = -2,629$, $P = 0,011$) in pri opazovanju učencev pri zapisovanju snovi v zvezke med obravnavo ($t = -3,313$, $P = 0,002$). V povprečju bi študentje 4. letnika te načine ugotavljanja znanja uporabljali pogosteje kot študentje 2. letnika. V pogostosti uporabe drugih načinov ni statistično pomembnih razlik, lahko pa iz izračunanih povprečnih vrednosti sklepamo, da bi študentje 2. letnika ($M = 2,53$, $SD = 0,51$) v povprečju pogosteje kot študentje 4. letnika ($M = 2,41$, $SD = 0,59$) uporabili tudi bolj formalne načine ugotavljanja znanja (tj. kratek pisni preizkus).

Izvajanje neformalnega preverjanja

V raziskavi nas je zanimalo tudi, kako študentje vidijo izvajanje posameznih načinov neformalnega preverjanja znanja pri pouku matematike. Pri poročanju rezultatov se bomo osredinili predvsem na razgovor, saj smo tukaj prišli do pomembnejših ugotovitev. Kakšen razgovor bi študentje kot učitelji razvili z učenci ob neki napaki oz. učenčevi rešitvi, ki ni običajna, smo lahko ugotovili, ko smo jih postavili v več hipotetičnih situacij, med katerimi bomo predstavili dve.

1. hipotetična situacija:

Med obravnavo računanja delov celote (a/b od x) ste dali učencem za samostojno delo naslednjo nalogo: $3/5$ od nekega števila je 12. Katero število je to?

Pri obhodu po razredu ste v učenkinem zvezku opazili naslednjo rešitev:

$$12 \cdot 2 = 24$$

$$24 : 6 = 4$$

$$24 - 4 = 20$$

Kako bi postopali, ko bi pri učenki videli takšno rešitev naloge?

Vprašanje je bilo odprto. Na podlagi najpogostejših odgovorov študentov smo lahko oblikovali tri elemente razgovora, in sicer: ovrednotenje odgovora, usmeritev na standardni postopek in utemeljitev odgovora. Študentje so imeli lahko navedene tudi vse tri elemente. Rezultati so prikazani v preglednici 3.

Preglednica 3. Mnenja študentov o primernem odzivu učitelja na nerazumljen odgovor učenca

Postopanje učitelja ob učenčevem napačnem postopku reševanja naloge	Matematika z vezavo 2. L		Matematika z vezavo 4. L		Skupaj	
	f	f %	f	f %	f	f %
Utemeljitev odgovora	26	66,7	22	100,0	48	49,5
Usmeritev na standardni postopek	26	74,4	14	63,6	40	41,2
Ovrednotenje odgovora	8	20,5	1	4,5	9	0,1

Največji delež študentov se je odločil, da bi od učenke zahteval utemeljitev rešitve, zelo malo pa se jih je odločilo za vrednotenje rešitve. To pomeni, da bi učenki povedali, ali je rešitev pravilna ali ne. Iz preglednice 3 je razvidno, da bi vsi študentje 4. letnika od učenke zahtevali utemeljitev odgovora,

medtem ko je pri študentih 2. letnika takšnih študentov približno dve tretjini (66,7 %). Študentje 2. letnika so med obravnavanimi elementi v največjem deležu navajali element usmeritve učencev na standarden postopek reševanja (74,4 %). Tudi pri študentih 4. letnika matematike je ta element navedlo približno dve tretjini študentov (63,6 %). Večina študentov obeh letnikov učenke rešitve ne bi vrednotila. Na podlagi preglednice 3 smo izračunali hi-kvadrat preizkus, ki je pokazal, da je uporaba utemeljevanja kot način odzivanja na učenke rešitev odvisna od letnika študija ($\chi^2 = 9,319$, $g = 1$, $p = 0,002$). Uporaba preostalih dveh načinov odzivanja pri študentih ni odvisna od letnika študija.

Kako si študenti predstavljajo vodenje razgovora, smo preverili še v eni hipotetični situaciji. Študentje so morali navesti njim najprimernejši način postopanja po zapisanem razgovoru med učiteljem in učencem. Pri tem je učenec podal dvoumen odgovor.

2. hipotetična situacija:

Učitelj želi med poukom ugotoviti, ali učenec razume pomen p % od neke količine.

Sledi razgovor učitelja z učencem:

Učitelj: Koliko je 10 % od 230.

Učenec: 23.

Učitelj: Zakaj?

Učenec: Ker sem prestavil decimalno vejico eno mesto v levo.

Študentje so imeli pri tem navedene tri mogoče načine postopanja v nadaljevanju razgovora, svojo izbiro pa so morali tudi utemeljiti. Pri analiziranju rezultatov smo se na podlagi utemeljitve, ki jo je zapisal študent pri svoji izbiri, odločili, ali bi študent kot učitelj dal učencu še en primer, saj iz tega ne more sklepati, ali razume (npr. odgovor učenca *bi še vprašala, koliko je 17 % od 230, ker je učenca nujno treba preveriti še na drugih primerih, da vidimo, ali dejansko razume snov*) ali pa je študent pri tem razgovoru z učencem zaznal mogoče nerazumevanje ani učenca in bi ga kot učitelj želel razčistiti (npr. odgovor učenca *bi vprašala, koliko je 20 % od 230, ker bi ga potem vprašala, če to pomeni, da moramo vejico premakniti za 2 decimalni mesti*). Rezultati so prikazani v preglednici 4.

Preglednica 4. Mnenja študentov o primernem odzivu učitelja na dvoumen učenčev odgovor

Najprimernejši način postopanja ob razgovoru z učencem	Matematika z vezavo 2. L		Matematika z vezavo 4. L		Skupaj	
	f	f %	f	f %	f	f %
Učitelj bi dal še en primer, saj iz tega ne more sklepati.	38	95,0	15	68,2	53	85,5
Učitelj zazna mogoče nerazumevanje in ga želi razčistiti.	2	5,0	7	31,8	9	14,5
Skupaj	40	100,0	22	100,0	62	100,0

Na podlagi rezultatov v preglednici 4 vidimo, da bi študentje večinoma (85,5 %) učencu dali še en primer, saj iz razgovora z učencem še ne morejo sklepati, ali učenec razume. Preostali delež študentov (14,5 %) pa je iz zapisanega razgovora zaznal mogoče učenčevo nerazumevanje, ki ga želi z učenci razčistiti. Iz preglednice 4 je tudi razvidno, da bi večji delež študentov 4. letnika v primerjavi s študenti 2. letnika v dani situaciji zaznal morebitno učenčevo napačno razumevanje in ga želel razčistiti. Pri študentih 2. letnika je bilo teh študentov zelo malo. Ker so frekvence za ta odgovor pri študentih 2. letnika tako nizke, pri izračunu hi-kvadrat testa ne zadostimo potrebnim pogojem za njegovo izvedbo.

Diskusija

Učiteljevo pojmovanje znanja, ki so ga pridobili med šolanjem oz. študijem, vpliva na njegovo neposredno delo pri pouku, ne da bi se tega sploh zavedal (Marentič Požarnik in Plut Preglelj, 2009). Da bi torej videli, ali so si študentje med študijem izoblikovali ustrezne deklarativne predstave o neformalnem formativnem preverjanju znanja, na podlagi katerih bodo najverjetneje potem delovali v razredu, smo preučili, kako na deklarativni ravni razumejo neformalno ugotavljanje znanja v odnosu do formalnega, katere načine neformalnega ugotavljanja znanja poznajo oz. bi jih uporabili v nekih hipotetičnih situacijah v namen ugotavljanja znanja, kako pogosto bi posamezne načine uporabili ter tudi kako vidijo njihovo izvajanje. Preučili smo tudi razlike med študenti matematike ob začetku in koncu študija.

Študentje se zavedajo neformalnega preverjanja znanja pri pouku, saj smo ugotovili, da verjamejo, da je ugotavljanje znanja lahko nenačrtovano, nenapovedano in da poteka neprestano. V opisu teh karakteristik neformalnega ugotavljanja znanja so se z njimi manj strinjali študentje 2. letnika matematike, zato sklepamo, da se študentje ob začetku študija še vedno nekoliko bolj nagibajo k bolj formalnim oblikam ugotavljanja znanja

pri pouku. Razumevanje pojma preverjanje znanja je pri študentih ob začetku študija še nekoliko bolj ozko, medtem ko študentje ob koncu študija v večjem deležu razumejo preverjanje znanja v širšem kontekstu, tudi v vsakodnevni učni situaciji, ki niso neposredno namenjene preverjanju znanja. Študentje obeh letnikov študija se premalo zavedajo subjektivnosti tovrstnih načinov ugotavljanja znanja. Z rezultati v tem pogledu nismo zadovoljni, saj bi se študentje kot bodoči učitelji morali zavedati mogočih subjektivnih vplivov učitelja na oblikovanje tako pridobljenih sodb. Šele na podlagi zavedanja subjektivnosti bodo lahko pazljiveje in bolj kritično interpretirali tako pridobljene informacije med učnim procesom in bili hkrati občutljivi na novo pridobljene informacije, ki se ne skladajo vedno z že oblikovano sliko o znanju nekega učenca. Med študijem bi bilo tako smiselno s študenti več spregovoriti tudi o mogočih subjektivnih napakah učiteljevega preverjanja znanja, ne le na podlagi formalno pridobljenih ocen, ampak tudi na podlagi neformalno pridobljenih informacij o znanju učencev. Predvsem je treba v tem kontekstu obravnavati tudi, kako zmanjšati subjektivnost učitelja in kako tovrstne sodbe o znanju učenca vplivajo na učiteljeve interakcije z učenci, pričakovanja, ki si jih na tej osnovi učitelj izoblikuje o učencih in jih na neki način tudi posreduje učencem. Neformalno ugotavljanje znanja učencev pa vpliva, kot sta že ugotovili Ruiz Primova in Furtakova (2004), tudi na samo kakovost učenega procesa. Študentje 4. letnika matematike so v primerjavi s študenti 2. letnika neformalnemu preverjanju znanja (predvsem razgovoru) pripisali večji pomen za kakovosten učni proces. Se pa študentje 4. letnika v večji meri kot študentje 2. letnika matematike zavedajo pomembnosti učiteljevega neformalnega ugotavljanja za ustvarjanje slike o znanju učenca in preverjanje razumevanja med obravnavo. Pri tem pa ne moremo sklepati, ali tovrsten pomen pripisujejo samo za učitelja ali se jim zdi pomemben tudi za učenca. To bi bilo v nadaljnjih raziskavah tudi smiselno raziskati. V povezavi z učiteljevim ustvarjanjem slike o znanju učencev z neformalnim ugotavljanjem znanja pri pouku smo z rezultati raziskave ugotovili, da tudi študentje, podobno kot kažejo izsledki iz teorije, zaznavajo neformalno preverjanje znanja pri pouku kompleksno – kot prepletanje različnih načinov ugotavljanja znanja. Študentje so kot učiteljev način ugotavljanja znanja v različnih kontekstih najpogosteje navajali razgovor in reševanje nalog. Študentje 2. letnika so se v več kontekstih bolj nagibali k navajanju razgovora, medtem ko so se študentje 4. letnika v posameznih kontekstih bolj nagibali k reševanju nalog, v drugih pa k razgovoru. Mavrommatis (1997) je ugotovil, da ima postavljanje vprašanj, ki so ga študentje tudi pogosto navedli kot način ugotavljanja znanja, za učitelja in učence različen učinek. Predvsem pozorno je pri tem načinu ugotavljanja znanja tako treba ravnati pri učencih, ki se izogibajo odgovarjanju na zastavljena vprašanja. Posebej tega v raziskavi

nismo ugotavljali, bi pa bilo to v prihodnje smiselno raziskati. Med študijem bi bilo treba posebno pozornost posvetiti tudi opazovanju učencev pri delu in pomenu neverbalne komunikacije za ugotavljanje znanja. Ugotovili smo namreč, da študentje teh načinov večinoma niso navajali, čeprav se jih učitelji med poukom neprestano poslužujejo. Omenjena načina ugotavljanja znanja nikakor ne zmotita učnega procesa, od učitelja pa zahtevata dobro zaznavanje dogajanja v razredu in ustrezno interpretiranje tako pridobljenih informacij ter večinoma takojšnje odzivanje nanje. Mavrommatis (1997) je pri raziskovanju učiteljevih zaznanih predstav o neformalnih načinih ugotavljanja znanja pri uri podobno ugotovil, da čeprav so vsi učitelji pri pouku uporabljali razgovor, reševanje nalog, opazovanje učencev pri reševanju, učenci so dvigovali roke itn., učitelji opazovanja večinoma niso zaznali kot način ugotavljanja znanja učencev. Prav tako se pogosto vsi niso sklicevali na opazovanje neverbalne komunikacije pri pouku (npr. da iz opazovanja učenčevih obrazov pri uri vedo, da učenci snov razumejo). Večjo pozornost bi bilo treba posvetiti tudi postavljanju učenčevih (ne)vprašanj pri pouku, saj so to študentje redko navedli kot način ugotavljanja znanja. Več avtorjev (Barnes, 1976, v Moyles idr., 2003; Ruiz Primo, 2011; Kline, 2008, v Kinman, 2010) namreč pravi, da bo razgovor v razredu veliko kakovostnejši, če bo več vprašanj učencev oz. da so v razredu najproduktivnejše tiste diskusije o matematičnih idejah, v katerih učenci spontano postavljajo vprašanja in o njih med seboj diskutirajo. Pri razgovoru smo analizirali tudi, kako študentje vidijo njegovo izvajanje v danih hipotetičnih situacijah, povezanih z ugotavljanjem znanja pri pouku. Ugotovili smo, da so se študentje 4. letnika v primerjavi s študenti 2. letnika v danih hipotetičnih situacijah pogosteje odzivali na način, pri katerem so od učenca zahtevali utemeljitev, razlago rešitve, večkrat so se tudi odzvali na način, pri katerem bi z učenci razčistili morebitna napačna razumevanja o obravnavanem pojmu. Vprašanja po utemeljitvi, npr. kako si prišel do neke rešitve, učitelju pomagajo pri razjasnitvi napačno oblikovanih matematičnih konceptov pri učencih. Učenci se prav tako morajo pri pouku naučiti, kako se matematično izražati, poslušati, postavljati vprašanja in matematične ideje tudi zapisovati. Vse to od učitelja zahteva določen čas, a kot pravi Kinmanova (2010), je ta čas dobro izkoriščen, saj lahko potem učitelj z učenci razvija matematične diskusije, ki jim pomagajo poglobiti razumevanje pri matematiki. Učitelj mora pri tem tudi znati voditi pouk tako, da da pri svojem poučevanju učencem dovolj prostora za razvijanje lastnih misli in vprašanj, ki se jim pri tem pojavljajo. Da pa vse to lahko učitelj razvija, mora najprej sam vedeti, kaj prispeva h kakovostnemu razgovoru v razredu, in mu dati v učnem procesu tudi pomembno vlogo ter pomen za učinkovitejši učni proces. Vsekakor je smiselno, da to poveže tudi s pomenom razgovora za učiteljevo ustvarjanje slike o znanju učenca. Iz odgovorov študentov, kako

pogosto bi uporabljali posamezen način ugotavljanja znanja pri pouku za učiteljevo ustvarjanje slike o znanju učencev, smo ugotovili, da bi študentje razgovor v ta namen uporabljali občasno. Iz tega sklepamo, da pripisujejo razgovoru, za katerega predvidevamo, da bi ga pri pouku vsakodnevno uporabljali, še druge pomene. Vsekakor je vprašanje zanimivo in bi ga bilo smiselno raziskati.

Zaključek

Pozornost, usmerjena k neformalnim načinom formativnega preverjanja znanja, lahko pomaga programom, ki izobražujejo bodoče učitelje, šolskim okolišem in nacionalni izobraževalni politiki, da na formativno preverjanje znanja pogledajo z različnih zornih kotov in se tako ne osredinjajo le na občasnejše formalno preverjanje učenčevega znanja (Ruiz Primo, 2011). Ob analizi dobljenih rezultatov smo že podali določene interpretacije; če na kratko povzamemo, smo ugotovili, da imajo študentje matematike ob koncu študija že nekoliko ustrežnejše izoblikovane predstave o neformalnem preverjanju znanja, se pa kažejo primanjkljaji na posameznih področjih, ki smo jih predstavili in bi jih bilo smiselno med študijem nekoliko bolj poglobiti. Predlagamo torej, da bi bilo pri študentih smiselno nekoliko bolj sistematično obravnavati posamezne načine neformalnega ugotavljanja znanja, predvsem tudi primernost njihove uporabe v povezavi z različnimi dejavniki (npr. obravnavana snov, značilnosti učencev), kakovost njihovega izvajanja in evalviranje teh načinov z vidika subjektivnosti.

Poleg že omenjenih mogočih razširitev raziskave, ki smo jih navedli proti, predlagamo, da bi se lahko nadaljnja raziskovanja na tem področju osredinila tudi na natančnejše preučevanje, kako izvajanje posameznih načinov neformalnega ugotavljanja znanja vpliva na samo kakovost učnega procesa v smislu večje uspešnosti učencev pri učenju matematike pa tudi vpliva na učiteljevo poznavanje učencev in zmožnost oblikovanja čim bolj objektivne slike o znanju učencev. Hkrati pa bi bilo smiselno nekoliko bolj poglobljeno raziskati tudi, kateri so učenčevi ključni indikatorji za spoznavanje lastnega znanja v odvisnosti od različnih dejavnikov, ki lahko nanje vplivajo.

Literatura in viri

Bell, B. in Cowie, B. (1999). A model of formative assessment in science education. *Assessment in education: principles, policy and practise*, 6(1), 101–116.

Bell, B. in Cowie, B. (2001). *Formative assessment and science education*. Dordrecht, Netherland: Kluwer Academic Publishers.

Black, P. (2003). The importance of everyday assessment. V J. M. Atkin idr. (ur.), *Everyday assessment in the science classroom*. Virginia: NSTApress.

- Black, P. in William, D. (1998a). Assessment and classroom learning. *Assessment in education: principles, policy and practise*, 5(1), 7–74.
- Black, P. in William, D. (1998b). *Inside the black box: raising standards through classroom assessment*. London: GL Assessment.
- Duschl, R. A. (2003). Assessment of inquiry. V J. M. Atkin idr. (ur.), *Everyday assessment in the science classroom*. Virginia: NSTApress.
- Furtak, E. M. (2005). Formative Assessment in K-8 Science Education: A *Conceptual Review: National Research Council*. Pridobljeno 11. 12. 2014 s http://archive.informalscience.org/researches/Furtak_Commissioned_Paper.pdf
- Ginsburg, P. H. (2009). The challenge of formative assessment in mathematics education: children's minds, teacher's minds. *Human development*, (52), 109–128.
- Grimison, L. (1992). *Assessment in Mathematics – some alternatives*. Pridobljeno 11. 12. 2014 s http://www.merga.net.au/documents/RP_Grison_1992.pdf
- Hargreaves, E. (2005). Assessment for learning? Thinking outside the (black) box. *Cambridge Journal of Education*, 35(2), 213–224.
- Jordan, B. in Putz, P. (2004). Assessment as practise: notes on measures, tests and targets. *Human organization*, 63(3), 346–358.
- Kinman, L. R. (2010). Communications speaks. *Teaching Children Mathematics*, 17(1), 22–30.
- Leung, C. in Mohan, B. (2004). Teacher formative assessment and talk in classroom context: assessment as discourse and assessment of discourse. *Language testing*, 30(4), 335–359.
- Marentič Požarnik, B. in Plut Pregelj, L. (2009). *Moč učnega pogovora*. Ljubljana: DZS.
- Mavrommatis, Y. (1997). Understanding assessment in the classroom: phases of the assessment process – the assessment episode. *Assessment in Education: Principles, policy and practice*, 4(3), 381–400.
- Moyles, J., Hargreaves, L., Merry, R., Peterson, F. in Esarte Sarries, V. (2003). *Interactive teaching in the primary school*. USA: Open University Press.
- Navarete, C., Wilde, J., Nelson, C., Martinez, R. in Hargett, G. (1990). *Informal assessment in educational evaluation: implications for bilingual education programs*. Pridobljeno 20. 12. 2014 s <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED337041.pdf>
- National Research Council. (2009). *Mathematics Learning in Early Childhood: Paths Toward Excellence and Equity*. Washington, DC: The National Academies Press.
- Ruiz Primo, A. (2011). Informal formative assessment: The role of instructional dialogues in assessing students' learning. *Studies in Educational Evaluation*, 37(1), 15–24.
- Ruiz Primo, A. in Furtak, E. M. (2004). Informal formative assessment of students' understanding of scientific inquiry. *CSE Report 639*. Los Angeles: University of California.
- Sadler, D. R. (1998). Formative assessment: revising the territory. *Assessment in Education*, 5(1), 77–84.
- Shavelson, R. J. (2006). On the integration of formative assessment in teaching and learning with implications for teacher education. *Paper prepared for the Stanford Education Assessment Laboratory and the University of Hawaii Curriculum Research and Development Group*.
- Shavelson, R. J., Black, C., Coffey, J. in William, D. (2003). On aligning summative and formative functions in the design of large-scale assessment systems. *Educational Evaluation and Policy Analysis*. Pridobljeno 12. 12. 2014 s http://www.stanford.edu/dept/SUSE/SEAL/Reports_Papers/Paper.htm

- Skribe Dimec, D. (2007). *S preverjanjem znanja do naravoslovne pismenosti*. Ljubljana: DZS.
- Vogrinc, J., Kalin, J., Krek, J., Medveš, Z. in Valenčič Zuljan, M. (2011). *Sistemiški vidiki preverjanja in ocenjevanja znanja v osnovni šoli*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Watson, A. (2000). Mathematics teachers acting as informal assessors: practices, problems and recommendations. *Educational Studies in Mathematics*, 41(1), 69–91.
- Zupanc, D. (2004). Funkcije preverjanja znanja, interpretacije rezultatov, poročanje o dosežkih. *Sodobna pedagogika*, 55(4), 148–167.

MEDPREDMETNO POVEZOVANJE SLOVENŠČINE IN LIKOVNE UMETNOSTI

Maja Novak

Osnovna šola Preserje pri Radomljah

Povzetek

Smernice učnih načrtov sodobnega izobraževalnega sistema nakazujejo pozitivne učinke medpredmetnega povezovanja. Likovno izražanje prek telesnega dela in uporabe vseh čutov spodbuja intenzivnejše razumevanje, ki učenca postavlja v aktivno vlogo, v kateri samostojno odkriva nova znanja in ne sprejema le podane vsebine. Namen prispevka je bil raziskati stične točke ter razhajanja likovnega razvoja in razvoja pismenosti otrok, likovni pogled na črke ter ugotoviti pomen vida in tipa za življenje. V oddelku prvega razreda smo izvedli raziskavo vidno-tipnih sposobnosti, ki jih imajo učenci na začetku šolskega leta, v medpredmetni povezavi likovnega izražanja in opismenjevanja. Ugotavljamo, da sposobnost učencev s prehodom od vidne k tipni dejavnosti pada. S prispevkom želimo pokazati, da je tipna izkušnja neupravičeno zapostavljena, in hkrati spodbuditi učitelje na razredni stopnji k vključevanju kinestetičnega učenja v vzgojno-izobraževalni proces.

Ključne besede: alfabetski simbol, likovno izražanje, opismenjevanje, tipne sposobnosti, vidne sposobnosti

Interdisciplinary integration of native language and fine arts

Abstract

Curriculum guidelines of a modern education system indicate positive effects of cross-curricular integration. An artistic expression achieved through prior physical work and the use of all the senses stimulates a more intensive understanding which puts a pupil in an active role, in which the pupil can discover new knowledge by himself and does not have to accept the specified content passively. The purpose of this article is to explore at which points artistic development and literacy development of children come together or grow apart. The same goes for the artistic perspective of the letters and the importance of senses of vision and type in our lives. A survey of visual-tactile skills was conducted among pupils of the first class (6-year-olds) at the beginning of the school year. The survey was based on cross-curricular connection of artistic expression and literacy. The findings show that pupils' abilities decrease with the transition from a visual to a tactile activity. The goal of this article is to indicate that the tactile experience is being unjustly neglected and to encourage teachers at primary level to integrate kinaesthetic learning in the educational process.

Key words: artistic expression, alphabetic symbol, literacy, tactile skills, visual abilities

Uvod

Vzgojno-izobraževalno delo se spreminja, kot se spreminjajo tisti, ki znanje širijo, in tisti, ki znanje radovedno srkajo. Z uvajanjem IKT-tehnologije v šole in vse bolj priljubljeno uporabo zaslonov »multi-touch« se izgublja pomen praktičnega dela, veselja do kreiranja, pri katerem se ustvarjajo priložnosti delanja in popravljanja napak, brez možnosti hitrih skokov (»go back«) na prejšnji korak. Sodoben način poučevanja prihodnjih generacij bi se moral razvijati v drugo smer: k uvajanju raznih praktičnih vsebin in povečanju vloge likovnega izražanja, povezovanju vsebin in metod, povečanju vloge raziskovanja in aktivnega dela učencev. V iskanju celovitega didaktičnega pristopa, ki bi vsakemu učencu omogočal razvijati lastne potenciale in učitelju spremljati učenčev napredek, se je pojavila ideja medpredmetnega povezovanja likovne umetnosti in opismenjevanja. Učni načrt za likovno izražanje jasno pove, da je sodobni koncept likovnega izražanja v medpredmetnem povezovanju z likovno interpretacijo, saj tako spodbuja intenzivnejše razumevanje in doživljanje pojmov (Kocjančič idr., 2011, str. 26). Oba učbenika za likovno vzgojo v prvem razredu, ki ju je potrdil Strokovni svet RS, puščata odprto območje za iskanje medpredmetnega povezovanja. Učni načrt za slovenščino opredeli predmet kot »ključni splošnoizobraževalni predmet v osnovni šoli«, pri katerem se cilji, vsebine in dejavnosti začetnega opismenjevanja tesno povezujejo z drugimi predmeti (Poznanovič, 2011, str. 4). Učbeniki za slovenščino v prvem razredu (Kramarič, Kern in Pipan, 2014a, 2014b; Kern, Kramarič, Pipan in Ropič, 2014; Jamnik, Gruden, Gomboc in Vrhovec, 2014) nakazujejo na medpredmetno povezovanje ciljev in vsebine obravnavane snovi. Medpredmetno povezovanje ciljev, vsebine in dejavnosti je odvisno od učitelja, njegovega načina dela, uvajanje novih metod ter učencev in njihovih individualnih potreb. Prilagajanje učnega načrta individualnim potrebam učencev ima idealističen pridih. V praksi to pomeni, da je delo v polnem oddelku, v katerem je osemindvajset učencev, izjemno težko prilagoditi vsakemu posebej, pripraviti naloge in učne liste, se vsakemu učencu posvetiti ravno takrat, ko se sreča s problemom.

V prvem razredu se pojavljajo razmeroma velike razlike v (pred)znanju, kar je pokazala raziskava (pred)bralnih kompetenc otrok ob vstopu v šolo (Vidmar in Tymms, 2009). Zaradi razlik v izhodiščnem znanju je treba pouk individualizirati tako, da usvajanje znanja učencem omogoča samoregulacijo. Likovno izražanje je oblika samoregulativnega individualnega dela. Učitelj ohranja vlogo koordinatorja, ki podaja individualne korekture, in učenca usmerja pri nadaljnjem delu. Učenec skozi likovno izražanje prihaja v stik z materijo, kjer z vsemi čuti raziskuje in odkriva nova znanja. Tako ni samo pasiven opazovalec (sprejemanje podane vsebine), ampak dobi aktivno vlogo (odkrivanje vsebine), ki mu omogoča soustvarjati lasten napredek.

Oblikozmeda od rojstva do šole

Likovni razvoj in razvoj opismenjevanja se v začetku ukvarjata z otroško risbo in narisanimi oz. napisanimi oblikami. Vsaka stroka te oblike razlaga po svoje, zato bomo, da bi se izognili dvojnemu poimenovanju, poglavje označili kot *oblikozmeda*, saj gre za nejasne meje med »likovnim« in »opismenjevalnim«. Skozi otroške oči se črke rodijo že zelo zgodaj, v predšolskem obdobju. Znanje o črkah, ki ga prinesejo otroci ob vstopu v šolo, imenujemo pojavljajoča se pismenost (angl. emergent literacy, po Miller, 1995). Z izrazom »pojavnjajoča se pismenost« se izognemo uporabi terminov »predbralci, predpisci, bralna pripravljenost, predbralne sposobnosti«, ki na otroka gledajo kot na nekaj pred-. To so spretnosti, ki se pojavljajo postopoma, brez formalnega poučevanja v predšolskem obdobju, ko se otroci začnejo zavedati svojega »pismenega okolja«. Kaže se kot navidezno branje knjig, ki so lahko obrnjene na glavo, pripovedovanje zgodbe na podlagi analiziranja slik, spontano spraševanje po imenovanju posameznih črk, prepoznavanje in pisanje lastnega imena (Zrimšek, 2003, str. 14). Razvoj likovnega izražanja in opismenjevanja skozi razvojne teorije branja in pisanja veliko avtorjev opisuje kot vzporedna pojava. Prva faza likovnega razvoja in razvoja pisanja se npr. začne s fazo čačk. Lowenfeld (1987) to označuje kot začetke samoizražanja (angl. beginings of self-expression). V tej fazi otrok ugotavlja, da gibanje rok za seboj pušča sledi (žlica v mlečnem zdrobu, prst v politem soku, palica v pesku ...); vidne sledi pa so posledica prijetne kinestetične dejavnosti. Pečjak (2006, str. 177) piše, da je v tem obdobju risanje samo motorična vaja s funkcijo izpopolnjevanja ročnih spretnosti, saj otrok roke še nima pod kontrolo. Ob prebiranju razvojnih teorij pisanja opazimo, da se nadaljnji likovni razvoj otroka začne kmalu oddaljevati od pisalnega razvoja. Razvojne teorije pisanja pravijo (Grginič, 2005), da otrokovo raziskovanje možnosti pisnega izražanja z risbe prehaja na pisanje simbolov, ki spominjajo na črke (črkovne verige). Z likovnega vidika in z vidika opismenjevanja je pomembno, da ima otrok v predšolskem obdobju raziskovanja veliko možnosti izbiranja različnih pisalnih pripomočkov in možnost prostega dostopa do tiskanih besedil ter vpogleda na abecedne znake. Pisalni razvoj se pri vstopu v šolo nadaljuje s pisanjem pravih črk, z grafomotoričnimi vajami in učenjem pravilnega zapisa posameznega znaka v smislu usvajanja faktografskega znanja (črka ima določeno obliko). Likovni razvoj otroka se od faze čačk naprej spreminja skupaj z otrokom in se mu vse bolj prilagaja. Uveljavila so se poimenovanja posameznih stopenj likovnega razvoja različnih avtorjev (Arnheim, 1998; Lowenfeld in Brittain, 1987; Belamarić, 1986; Vrlič, 2001), vendar ta temeljijo pretežno na podobnosti narisanih predmetov. Muhovič (1990, str. 13) opozarja na pomanjkljivosti takega pojmovanja likovnega razvoja, saj preveč poudarja »primerjanje po podobnosti med narisano podobo in njenim realnim modelom v stvarnosti«, ker manjka razumevanje strukturne oz. oblikovne

logike otroških likovnih formulacij. To pa je poglavitna razlika v razvoju, saj pri opismenjevanju iščemo podobnost s črkami in urimo lepopisje, pri likovnem izražanju pa divergentnost oz. drugačnost rešitve likovnega problema, ki je skrita v likovnem delu, a je ni mogoče »videti« v celoti. To, česar ne vidimo, je otrokov pogled na svet, ki se rodi nekje na poti od rojstva do šole, ko je očem vse novo, rodi se ustvarjalnost. Z likovnim izražanjem se razjasni, oblikujejo in osvobodijo misli. Za to pogosto uporabimo besedno zvezo »damo domišljiji prosto pot«. Likovna formulacija oz. končno likovno delo je samo medij; vidni posrednik svežega otroškega pogleda na svet je končna destinacija, ni pa cilj. Cilj likovnega razvoja je v potovanju, preprostem uživanju v celotnem procesu likovnega izražanja, ki ga pri grafomotoričnih vajah pisanja črk ni.

(Ob)likovna analiza črk

Številne raziskave opozarjajo na težave otrok v procesu začetnega opismenjevanja pri vidnem razločevanju črk med seboj, tako imenovanih kritičnih skupin črk. Pops navaja kritične pare, kot so: b : d, p : b, g : p, Pick je zaznal lažje prepoznavanje ravnih črk (l, T) kot ukrivljenih (S, C), Dunn - Rankin je oblikoval skupine: e, a, s, c, o / n, u, m, w, / b, p, d / h, f, l, k, t, i (Pečjak, 1999, str. 33). Pečjak (2000, str. 43) navaja tudi težave pri asimetričnih oblikah; ti pari so: b : d, p : b, g : p. Pri podrobnejšem pregledu teh kritičnih skupin opazimo določene podobnosti, npr. črki b in d sta po vertikalni osi zrcalne oblike. Proces opismenjevanja se navadno začne najprej s spoznavanjem velikih tiskanih črk (sintetične metode), sledijo male tiskane in na koncu pisane črke. Na podlagi vizualne segmentacije velikih tiskanih črk je Gibson izdelal model razločevalnih vidnih značilnosti alfabetskih simbolov (Eriksen, 1974, str. 554–570). S tabelo kombinacij je razčlenil vse črke na osnovne elemente, ki označujejo specifično lastnost posamezne črke glede na lastnosti: usmerjenost ravne črte (vodoravno, navpično, diagonalno levo ali desno), oblike krivulj (zaprte, odprte navpično ali vodoravno), križanje črt, simetričnost in orientacija levo ali desno. Posebna kombinacija teh elementov loči eno črko od druge. Na podlagi Gibsonovega modela je v sklopu tega prispevka nastala preglednica kombinacij specifičnih lastnosti črk za slovensko abecedo.

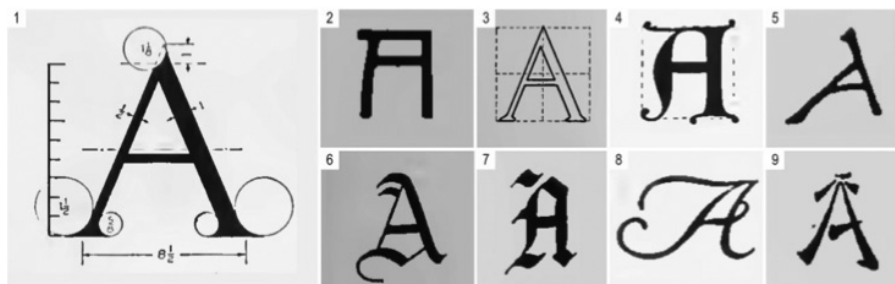
Preglednica 1. *Model razločevalnih vidnih značilnosti slovenskih alfabetskih simbolov (prilagojeno po Gibson)*

	Značilnosti	A	B	C	Č	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N
Ravne črte	Vodoravne	+					+	+	+	+				+		
	Navpične		+			+	+	+		+	+	+	+	+	+	+
	Diagonalne levo \	+											+	+		+
	Diagonalne desno /	+											+		+	
Krivulje	Zaprte		+			+										
	Odperte navpično											+				
	Odperte vodoravno			+	+				+			+				
Križanje	Križanje črt	+	+				+	+		+			+			
Simetričnost	Simetrija navpično	+								+	+				+	
	Simetrija vodoravno		+	+		+	+						+			
Orientacija	V desno		+	+	+	+	+	+	+				+	+		
	V levo											+				
Dodatno	Strešica				+											

	Značilnosti	O	P	R	S	Š	T	U	V	Z	Ž
Ravne črte	Vodoravne						+			+	+
	Navpične		+	+			+				
	Diagonalne levo \			+					+		
	Diagonalne desno /								+	+	+
Krivulje	Zaprte	+	+	+							
	Odperte navpično							+			
	Odperte vodoravno				+	+					
Križanje	Križanje črt		+	+			+				
Simetričnost	Simetrija navpično	+					+	+	+		
	Simetrija vodoravno	+									
Orientacija	V desno		+	+	+	+					
	V levo									+	+
Dodatno	Strešica					+					+

Pečjakova (1999, str. 32) navaja ugotovitve Lurie, da je praktična izkušnja zelo pomembna pri vidni zaznavi in razločevanju oblik, če imajo otroci možnost, da vzamejo oblike v roke. Likovni pogled na črke torej ni samo vidno prepoznavanje črk oz. *vizualna diskriminacija alfabetskih simbolov* kot sposobnosti oblikovne analize konstrukcije črke na osnovne likovne elemente in likovne spremenljivke ter odkrivanja odnosov med njimi (Arnheim, 1998; Kandinsky, 1985; Butina, 1997b). Butina pravi (1997c, str. 102), da so črke vidni simbolni znaki, ki pomenijo glasove. /.../ Njihov pomen je berljiv

iz njihove vizualne strukture. Črka A pomeni glas [a], dokler ohranja svojo vizualno konstrukcijo: zgoraj združena dva kraka, ki ju nižje povezuje tretji. S spreminjanjem likovnih značilnosti in z ohranjanjem osnovne konstrukcije črk lahko tvorimo novo tipografijo – družino abecednih znakov, saj »črka A kljub spremenjenim likovnim značilnostim ohranja pomen glasu [a]« (Butina, 1997c, str. 102). S tipografijo sta se ukvarjala že French in Meiklejohn, ki sta analizirala številne pisave z začetka 20. stoletja.



- (1) Roman, razčlenjena z metodo geometriske konstrukcije
- (2) Dard Hunter s pridihom Dunaja
- (3) Roman, kratki serifi, konstruirana v kvadratu
- (4) Francoska uniciala
- (5) Keltska tipografija iz book of Kells
- (6) Old english
- (7) Old english iz sklenjenih form
- (8) Tipografija Rudolfa Kocha
- (9) Tipografija Japanese Suggestion oblikovana po japonskih karakteristikah

Slika 1. Pojmovanje tipografije na primeru črke A (French in Meiklejohn, str. 1912)

Pri začetnem opismenjevanju so črke aserifne; oblika črk je poenostavljena in podprta z grafiko (slikovna abeceda), kjer slika prek asociacije narekuje, za katero črko gre. Z vidika opismenjevanja je vizualna diskriminacija črk osnovno orodje za učenje jezika, likovno gledano, pa pomeni vizualna diskriminacija črk oblikovno analizo oblik, ki je podlaga navdihu umetniškega izražanja. Pri likovnem izražanju učenec povezuje svoje znanje v nove oblike, nima strahu pred napačnim odgovorom in ne razmišlja po ustaljenih poteh – lateralno. Na primer: ob pogledu na simbol črke M to vsak pismen človek poimenuje z glasom [m], kar je posledica naučenega faktografskega znanja, in noben drug odgovor ni pravilen. Če pogledamo formo črke M oz. kako bi opisali to obliko in odnose med elementi, dobimo več mogočih odgovorov, saj nas nihče ni naučil verbalnega izražanja o oblikah črk. Izvirnost odgovorov je tako odvisna od naše domišljije in sposobnosti lateralnega razmišljanja.

Kaj ima prednost – vid ali tip?

Prevlado vida v današnji tehnološki kulturi močno kritizira Pallasmaa (2009, str. 23) in »vabi k veččutnemu pristopu v umetnosti«. Zanj »roka ni le zvesti pasivni izvrševalec namenov, ki jih razvijajo možgani, temveč ima lastno intencionalnost, znanje in sposobnosti«. Tudi Descartes je imel vid za najbolj vsestranski čut, vendar ga je enačil s tipom, ki je »zanesljivejši in manj dovzeten za napake kakor vid« (Pallasmaa, 2007, str. 41). Primer učenja z lastno tipno izkušnjo, ki za učenje črk že stoletje uporablja posebne didaktične pripomočke (lesene in peščene črke), je na primer pedagogika montessori. Golli pravi, da je večja uspešnost opismenjevanja dosežena s celostnim vsebinskim in z metodičnim pristopom (Golli idr., 1996, str. 10). Pomen osebne izkušnje in telesnega dela omenja tudi Selan (2010, str. 376). Na podlagi opravljene analize delovnih zvezkov in učbenikov, ki jih je potrdil Zavod RS za šolstvo, izhaja ugotovitev, da metode opismenjevanja temeljijo pretežno na vizualno-slušno-pisnem zaznavanju brez tipnega oz. kinestetičnega zaznavanja črk, zato velja omeniti – samo kot zanimivost ali v premislek – trend Silicijeve doline, o katerem je že oktobra 2011 poročal The New York Times (Richtel, 2011). Zaposleni v Silicijski dolini – od Googla, Applu, Yahooja, Hewlett-Packarda, celo do vodje oddelka za tehnologijo pri eBayu – vpisujejo svoje otroke v tamkajšnjo waldorfsko šolo – šolo, v kateri ne uporabljajo računalnikov in ne odobravajo uporabe tehnologije doma. Filozofija poučevanja po pedagogiki Rudolfa Steinerja namreč spodbuja telesno aktivnost in učenje s pomočjo ustvarjalnih nalog in ročnih spretnosti. Pričakovali bi, da nekdo, ki dela pri Applu, svojemu otroku omogoči uporabo najsodobnejših telefonov in drugih elektronskih naprav. Butina današnji čas imenuje kot »viharni prodor računalnikov in podobnih čudežev sodobne tehnologije, ki človeku vedno bolj odvzemajo potrebno delo z rokami« (Butina, 1997a, str. 35–47). Včasih je veljalo rokodelsko in fizično delo za manj vredno v primerjavi z miselnim. Kot primer navaja doživetja francoskega publicista Victorja Faxela, ki je imel svoje čiste roke brez prask za »roke intelektualca«; uporabljal jih je le za pisanje. Potem je opazil, da te roke ne znajo delati ničesar – niti odrezati rože –, in ugotovil, da so te »roke intelektualca« v resnici »roke invalida«. Psihologi in pedagogi poudarjajo pomen učenja z dotikanjem, saj vpliva na možgansko-gibalni razvoj. Tudi ljubezen razumemo prek telesnega dotika ali počutja v oblačilu. Kjer se tkanina nenehno dotika naše kože, je lahko prijeten (kot druga koža) ali neprijeten občutek (tuje, hladno) (Butina, 1997a, str. 35). Selan (2012) meni, da likovno ustvarjanje »vzgaja k čutu za odgovornost«, saj je »v svojem bistvu odgovorna dejavnost in s tem v jedru etična«. Posebno vlogo motorike v razvoju človeške inteligence omenja Piaget, ko pravi, da so senzomotorične strukture osnova za mišljenjske operacije (Butina, 1993a, str. 5). Do inovativnega odkritja na področju tipnega modeliranja je prišel češki umetnik Štěpán Axman (Axman, 2014,

str. 77–91). Na Posebni šoli za slepe in slabovidne v Bernu je razstavil svoje bronaste kipe »Roke Evrope«, kjer so se jih lahko učenci neomejeno dotikali. Sledila je kiparska delavnica; slepi učenci so ustvarjali kopije kipov z razstave. Presenečen nad njihovim tipnim spominom, je raziskoval metode modeliranja in odkril inovativno tehniko tipnega modeliranja za slepe ATM, ki omogoča slepim neodvisen, avtorski tridimenzionalni izraz, ki temelji na lastnem znanju in spretnostih. Najpogostejša izjava njegovih slepih učencev je bila: »Lahko se dotakneš in videl boš.«

Lastne sposobnosti čuta tipa se zavemo šele tedaj, ko nam je onemogočena uporaba čuta vida. Na primer: ko zmanjka električne energije, je naše stanovanje naenkrat polno ovir, ostrih robov in neznanih predmetov. Ob tem se poraja vprašanje, kaj ima prednost – vid ali tip.

Empirični del – material in metode

Raziskovalni problem in cilji

Pisana paleta znanja prvošolcev, ki sta ga učiteljica in vzgojiteljica ugotavljali ob začetku šolskega leta, predstavlja osnovo za načrtovanje nadaljnjega dela v oddelku. Bolj kot je izhodiščno znanje raznoliko, večji je izziv optimalne izbire didaktičnih pristopov, metod dela in oblikovanja nalog. Katere predmete med seboj povezovati in kako, je prepuščeno ustvarjalnosti in iznajdljivosti učiteljev. Likovno izražanje je zelo primerno za medpredmetno povezovanje, saj telesna dejavnost učenca spodbudi k aktivnemu reševanju, ker mu je kinestetično učenje blizu. Opismenjevanje kot eden večjih izzivov v prvem razredu je primerno za raziskavo učinkovitega dela pri medpredmetnem povezovanju. Pri tem gre bolj za razvijanje vidnih sposobnosti, pri prvem pa za razvijanje vidnih in tipnih sposobnosti. Na podlagi opravljene analize delovnih zvezkov in učbenikov, ki jih je potrdil Strokovni svet RS (Lili in Bine 1, Besede gradijo svet 1), zvezkov za opismenjevanje (S slikanico na rami 1), učnega načrta slovenščine za prvi razred, izhaja ugotovitev, da metode opismenjevanja temeljijo pretežno na vizualno-slušno-pisnem zaznavanju (kategorije: vizualna diskriminacija, grafomotorika, pomnjenje). Tipnega oz. kinestetičnega zaznavanja črk skoraj ni. Namen raziskave je ugotoviti raznolikost izhodiščnega znanja ter vidnih in tipnih spretnosti prvošolcev znotraj enega oddelka na začetku prvega razreda.

Cilji raziskave so ugotavljanje korelacij vidno-tipnih sposobnosti v petih sklopih:

- sposobnost vizualnega razločevanja oblik,
- sposobnost vizualne diskriminacije velike in male tiskane abecede,
- sposobnost konstrukcijskega razumevanja črk,
- sposobnost vizualnega, fonološkega in tipnega zaznavanja iste besede,
- tipne sposobnosti prvošolcev.

Izbor

Namesto izraza *vzorec*, ki implicira reprezentativni namen, bomo uporabili izraz *izbor* (Mesec, 1998, str. 73). Raziskava je potekala v oddelku enega prvega razreda osnovne šole, v katerem poučujeta učiteljica razrednega pouka in vzgojiteljica. Izbor je obsegal osemindvajset učencev. Starost otrok v prvem razredu je bila ob začetku šolskega leta od 5 let in 8 mesecev do 6 let in 8 mesecev.

Metoda

Uporabljen je bil kvalitativen raziskovalni pristop s tehniko akcijskega raziskovanja kot modela raziskovanja prakse. Raziskava je potekala v oddelku prvega razreda. Cencič imenuje obliko akcijskega raziskovanja, ki poteka v razredu, razredna raziskava, Mesec jo vidi kot samoraziskavo, Bogonar in Matijević pa kot mikroraziskavo (Cencič, 1994, str. 20). V raziskovalni skupini smo izvajali naloge, katerih skupni cilji se navezujejo na področje opismenjevanja in likovne umetnosti.

Postopek pridobivanja podatkov

Predhodno je bilo treba pridobiti soglasja staršev učencev iz oddelka. Namen raziskave smo predstavili na uvodnem roditeljskem sestanku za starše. Podatke o poteku raziskave smo pridobivali s poizvedovanjem v praksi z naslednjimi tehnikami: izvajanje nalog, fotodokumentacija, opazovanje z udeležbo, anekdotski zapisi in raziskovalni dnevnik izvajalca akcijske raziskave. Vidno-tipne sposobnosti učencev so se ugotavljale ob začetku šolskega leta s petimi sklopi različnih nalog, ki so obsegle: ugotavljanje znanja vizualnega prepoznavanja besed in črk, tipnih sposobnosti (reliefne črke, teksture), prostorskega konstruiranja (sestavljanje črk) in sposobnosti opazovanja (iskanje oblik, razlik). Naloge so bile obsežne, neomejene s časom za reševanje, ponavljale so se z variacijami in kombinirano spremljale enake sposobnosti, da zmanjšajo možnost slučajnih napak in zagotovijo večjo mero zanesljivosti. Uporabili smo več tehnik zbiranja podatkov in tako zagotovili veljavnost akcijske raziskave.

Vrednotenje podatkov

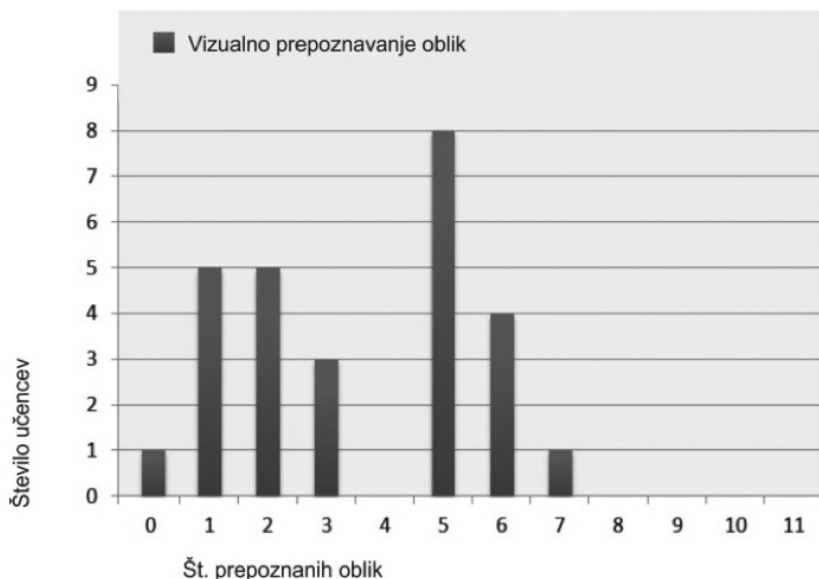
Ugotavljanje vidno-tipnih sposobnosti za posameznega prvošolca je potekalo individualno in je trajalo od 20 do 30 minut, vključno z dajanjem navodil in reševanjem. Vidno-tipne sposobnosti smo ugotavljali pri 27 učencih od 28 v oddelku. Pri enem učencu ni bilo mogoče ugotoviti začetnega znanja zaradi jezikovnih preprek (tujejezični učenec), zato bomo pri nadaljnjem vrednotenju upoštevali le sposobnosti 27 učencev. V oddelku je bilo 13 deklic in 15 dečkov. Kvalitativno vrednotenje nalog ugotavljanja raznolikosti začetnega znanja prvošolcev je razdeljeno v sklope: od sposobnosti vizualnega razločevanja oblik do tipnih sposobnosti učencev.

Analiza in vrednotenje

Vizualno zaznavanje oblik

V sklopu nalog vizualnega zaznavanja oblik so učenci preizkušali svoj vid z dvema detektivskima nalogama: iskanje skritih oblik in določanje prave oblike. Prva naloga ugotavljanja vizualnih sposobnosti zaznavanja oblik je bila iskanje velike tiskane črke T, skrite v risbi. V risbi je bilo skritih enajst oblik, podobnih črki T: ena črka T v besedilu, pet črk T oblikovno sorodnih oblik, ena oblikovno sorodna oblika negativnega prostora črke T in štiri oblikovno manj sorodne oblike. Največ učencev (8) je vizualno zaznalo po šest oblik (črko T in pet oblikovno sorodnih oblik) – nihče ni zaznal štirih oblik. En učenec ni zaznal nobene oblike kljub slikovni predlogi, kakšna je črka T; v risbi je ni videl. Nihče izmed učencev ni zaznal več kot sedem oblik. Trajanje reševanja prve naloge je v povprečju trajalo dobro minuto.

Druga naloga vizualnega zaznavanja je bila iskanje prave sence narisani figuri. Na voljo je bilo šest različnih možnosti: pet jih je imelo očitno deformacijo oblike, ena senca je bila prava. Pravo senco je uganilo petnajst učencev, dvanajst učencev pa ni našlo prave sence. Reševanje druge naloge je v povprečju trajalo manj kot minuto. Če se z rezultati te naloge navežemo na prvo, opazmo, da je od trinajstih učencev, ki so bili pri prvi nalogi vizualnega zaznavanja oblik uspešni (vsaj pet prepoznanih oblik črke T), je bilo devet uspešnih tudi pri drugi nalogi iskanja senc.



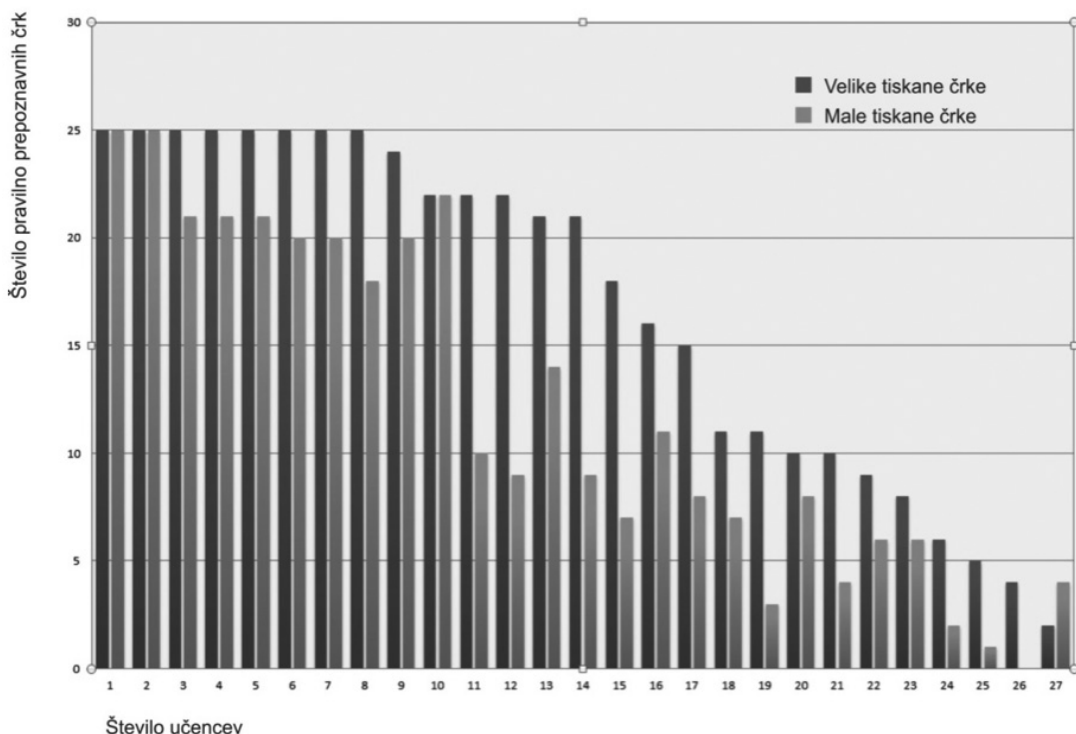
Graf 1. Število učencev glede na število vizualno prepoznanih oblik

Vizualno razločevanje velike in male tiskane abecede

Pri sklopu vizualnega razločevanja znakov abecede sta bila pomembna poznavanje črk (vizualna diskriminacija oz. vidno razločevanje črk) in fonološko zavedanje (glasovno razločevanje oz. glasovna diskriminacija). Velike in male črke tiskane abecede niso bile postavljene v abecednem vrstnem redu, ampak naključno. Prav vsi učenci so imeli enak vrstni red črk za prepoznavanje.

Za prvo nalogo vizualnega razločevanja velike tiskane abecede so učenci v povprečju potrebovali dobro minuto. Pravilno je vse črke prepoznalo in poimenovalo osem učencev; en učenec je poznal samo dve črki. Več kot dvajset velikih tiskanih črk je prepoznalo trinajst učencev (skoraj polovica) in manj kot deset velikih tiskanih črk četrtna učencev.

Pri drugi nalogi vizualnega razločevanja male tiskane abecede so učenci potrebovali več časa – v povprečju dve minuti. Male tiskane črke pozna manj učencev: samo dva učenca sta poznala vse črke male tiskane abecede, vsaj dvajset ali več črk je pravilno prepoznalo le devet učencev in deset ali manj malih tiskanih črk štirinajst učencev (dobra polovica učencev). Nobene črke male tiskane abecede ni poimenoval samo en učenec. Ugotovitve poznavanja velike in male tiskane abecede govorijo, da je skupina učencev zelo heterogena in da bo delo v oddelku treba individualizirati.



Graf 2. Korelacije vizualnega razločevanja velike in male tiskane abecede za vsakega učenca posebej

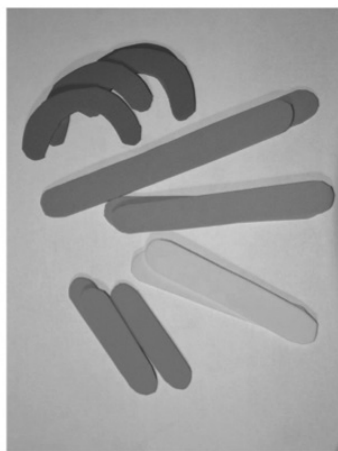
Prostorska predstava o črkah (razumevanje konstrukcije črk)

Črke se med seboj razlikujejo, tako da se osnovni elementi, kot so: navpičnica, poševnica v levo, poševnica v desno, vodoravnica, krivulja v levo, krivulja v desno, izmenjujejo v različnih dolžinah in kombinacijah. Sklop ugotavljanja prostorskih predstav o črkah je obsegal tri naloge, in sicer ugotavljanje prostorske predstave črk: k, g in m. Pri sestavljanju so učenci za vse tri naloge porabili povprečno štiri minute. Na voljo so imeli pet osnovnih oblik elementov – vsaka dolžina in oblika v svoji barvi. Vseh elementov je bilo trinajst. Nekatere sestave črk so bile pogostejše (leva skica), nekatere so se pojavile samo enkrat (desna skica). Najpogostejše sestavljena črka z enako postavitvijo istih elementov je bila črka k s kar štiriindvajsetimi ponovitvami (89 %). Oblika črke k je preprosta oblika iz treh ravnih elementov. Manj pogosti enaki postavitvi sta bili g s sedmimi ponovitvami (26 %) in m s šestimi ponovitvami (22 %). Črka g je zahtevnejša oblika, sestavljena iz treh oblik in enega ravnega elementa; črka m je sestavljena iz dveh oblik in treh ravnih elementov. Pri nalogah o prostorski predstavi črk je bilo opaziti zrcaljenje oblik, poenostavljanje oblik iz krivulj v ravne črte ter težave pri določanju dolžine posameznega konstrukcijskega elementa. To nalogo so učenci med vsemi nalogami izbrali za najzabavnejšo nalogo.

Najpogostejše postavitve:



Unikatne postavitve:



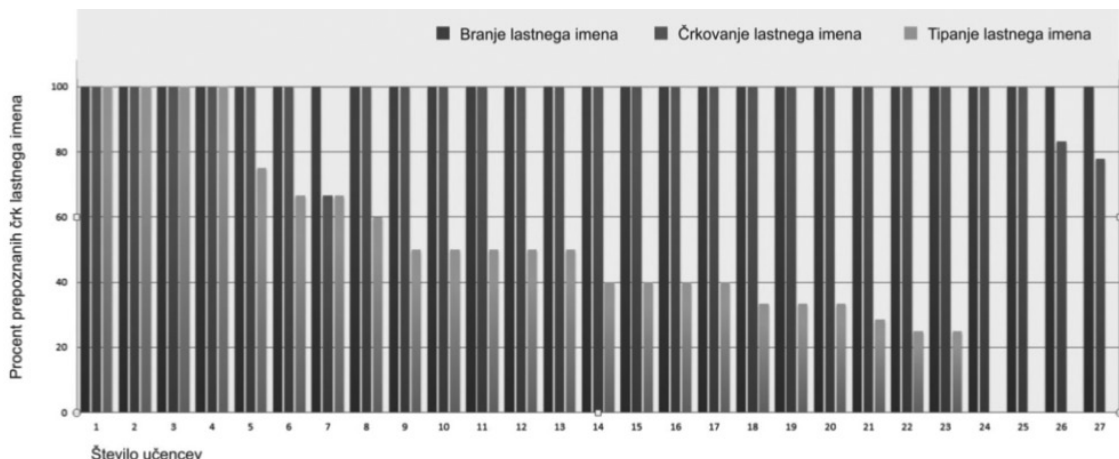
Slika 2. Prikaz najpogostejših in unikatnih postavitvev

Sposobnosti prepoznavanja lastnega imena (branje, črkovanje, tipanje)

Naslednji sklop nalog je vseboval kombinacijo vidnega razločevanja črk, glasovno razločevanje črk in sposobnosti tipnega zaznavanja oblik črk. Naloge so bile pripravljene za vsakega posameznega učenca, saj so se nanašale na njegovo ime. Izhodišče za ta sklop nalog je bilo, da vsak učenec pozna svoje ime ob vstopu v šolo in da ni diskriminatorno za učence s slabšim poznavanjem črk slovenske abecede.

Črke za *prvo nalogo* vidnega razločevanja so bile natisnjene na papir s črno barvo. Vsak učenec je ob pogledu na svoj list v nekaj sekundah ugotovil besedo.

V *drugi nalogi* je moral učenec povedati, katere črke se skrivajo v tej besedi. Večina učencev je brez napake povedala vse črke, samo trije učenci pa so se pri črkovanju zmotili. Število črk v imenih je bilo od najmanj treh črk do največ devet črk. Število črk pri glasovnem razločevanju ni bilo pomembno, saj se je zmotil tudi učenec, ki je imel v imenu samo tri črke. Ta naloga je v povprečju trajala pol minute.



Graf 3. Za posameznega učenca – vidno razločevanje, glasovno razločevanje in tipno razločevanje

Pri *tretji nalogi* so učenci za reševanje v povprečju potrebovali dve minuti. Za posameznega učenca smo pripravili tipno tablico, sestavljeno iz premičnih ploščic, nalepljenih s črkami iz filca. Črke so bile izbočene in na otip prijetno mehke, ploščica pa gladka. Višina črk je bila 45 mm in primerna za tipanje z blazinicami dveh prstov hkrati. Učenec je imel zakrit pogled, ko je pred seboj dobil tipno tablico s črkami svojega imena. Črke je najprej otipal in nato vsako obtipano obliko poimenoval s črko, ki jo je predvideval. Ta naloga je v povprečju trajala pet minut. Ugotovitve sposobnosti tipnega razločevanja oblik, v našem primeru črk, so pokazale, da tipne sposobnosti učencev v korelaciji s sposobnostjo vidnega razločevanja občutno upadejo, saj so le štirje učenci od sedemindvajsetih tipno prepoznali vse črke svojega imena in štirje učenci nobene. Zgornji grafični prikaz jasno ponazarja razkorak med vidno in glasovno diferenciacijo besede na eni strani ter sposobnostjo tipnega zaznavanja iste besede na drugi strani. To nalogo so učenci med vsemi nalogami izbrali kot najtežjo. Najpogosteje zamenjana črka je A, kar je razumljivo, saj je bila najpogosteje uporabljena. Črko A so zamenjevali

s črkami: R, I, E, H in R. Naslednja pogosto zamenjana črka je K, ki so jo zamenjevali s črkama H in I, črko L pa s črkama E in J. Druge zamenjave črk korelirajo z redkejšo uporabo črk. Učenci so zamenjali: J z I, I z J, P z R, O z D, N z L, E s C, D z B, V s K in G s C. Nekaj črk niso uspeli poimenovati, saj se jim je zdela oblika pretežka. Preostale črke, ki so jih poimenovali napačno, so si konstrukcijsko precej podobne.

Sposobnosti prepoznavanja tekstur (tipno in verbalno)

Zadnji sklop ugotavljanja tipnih sposobnosti se nanaša na pet nalog tipnega in verbalnega prepoznavanja tekstur. Vsak učenec je z zakritimi očmi obtipal pet različnih tekstur. Pri vsaki teksturi je posameznik najprej opisal lastnost posamezne površine (kako jo občuti), nato še asociacije, na kaj ga spominja oz. kateri stvari, ki jo pozna, je podobna. Odgovori učencev so bili raznoliki, saj je tipni občutek za vsakega posameznika drugačen. Kljub temu pogostost odgovorov kaže na določeno lastnost primera teksture.

Preglednica 2. Seznam besed, s katerimi so prvošolci opisali občutke in asociacije različnih tekstur

MATERIAL	KAKO TEKSTURO OBČUTIJO PRVOŠOLCI?	UČENCEM SE ZDI, DA JE KOT ...
Mehko blago iz 100% poliestra (flis)	puhasto, mehko, fajn, gladko, dobra, kocinasto	medvedek, blago, volna, preproga, ovca, bacek, zaj čkov kozušček, plišasta igrača, blazina, perje, postelja, mačka
Reliefno nalepljena semena prosene kaše	luskast, fin, ni gladko, bodičasto, tko giba, trdo, grobo, bode, pikice, hrapavo, hripavo, trdo mehko, drugačno, okroglo, praskajoče	kamni, lubje, riž, makaroni, kroglice, koza igrača, koruza, pesek, ježek, hribčki, čokolada z lešniki, fasada, semena, ploščice za ven, predpražnik
Gladka folija na 2 mm lepenki	gladko, drsi, ravno, balj ravno, gladek trd, mehko (kot plastika), mrzlo	res, stopnice, tla, ploščice iz kopalnice, selotejp, led, ravnilo, kamen, klančina, lakiran res, kot plastika, stanovanje
Groba polovica sprijemalnega zapirala (ježek)	majbne špičke, v redu, hrapava, srbeče, bode ful, živi pesek, praska, srbi, rjav, trd, hripav, ni mi všeč, mal bode	kuščar, ježek za bundo, ježek na čevljih, ježica, majhne špičke, majhni kamenčki, bleščice, živi pesek, zadruga, nohti, bodice
Tanka plast umetne modelirne mase (plastelin)	mehko, gladko, mrzlo, se premika, gladko, drugače, vijugasta, ravno, kremasto, mastno, bi imel za igrat	lepilo, igračka, čigumi, plaste-lin, steklo, ploščice, barva, tla, deblo, packasta čokolada, hribi, sir, masa za zidanje hiše

Najtežje je bilo učencem povedati, kak je občutek pri dotikanju. Opazili smo, da nekateri učenci ne razlikujejo med opisovanjem tipnih občutkov in

vidnimi lastnostmi, npr. vijugasto (vidni dražljaj) in hribovito (tipni dražljaj). Učencem je bilo težko najti pravo besedo, ki opisuje občutek; pogosto so se najprej izrazili s »fajn« in »ni mi všeč«. Učencem smo morali zastavljati podvprašanja ali jim navesti primere opisa občutka za neko drugo teksturo. Časovno je naloga trajala veliko več časa, kot je bilo zanj predvideno, saj so jo v povprečju učenci reševali pet minut.

Razprava

Ključna ugotovitev raziskave je, da sposobnost prvošolcev ob vstopu v šolo s prehodom od vidne k tipni dejavnosti pada. Ugotovitev je bila pričakovana; kljub temu preseneča velika razlika med sposobnostmi prvošolcev med vidnim in tipnim zaznavanjem, saj je vizualno pravilno prepoznalo vse črke 89 % učencev, pri tipnem zaznavanju iste besede pa je bilo uspešnih le 14 %, kar je tri četrtine tipnih sposobnosti manj od vidnih sposobnosti zaznavanja. Razlaga velike razlike med vidnim in tipnim zaznavanjem kaže na zapostavljenost tipne izkušnje. Za lažjo orientacijo poznavanja črk v prvem mesecu vstopa v prvi razred pogledjmo Preizkus temeljnih kompetentnosti otrok ob vstopu v šolo PIPS (Vidmar in Tymms, 2009). Rezultati raziskave na vzorcu 326 učencev kažejo, da pozna vse črke slovenske abecede tretjina otrok (32 %), nobene črke pa petina otrok (18 %). Če primerjamo oddelek, v katerem je potekala naša raziskava, je vse črke abecede poznalo 29 % otrok, nobene pa samo 4 %. Ugotovimo, da je naš oddelek celo nad povprečjem v vizualnem prepoznavanju abecednih znakov. V sklopu vidno-tipnega zaznavanja črk je raziskava pokazala, da so sposobnosti konstrukcijskega razumevanja preprostih, ravnih oblik črk v raziskovalnem oddelku dobro razvite (85 % pravilnih konstrukcij). Težave se pojavijo pri sestavljanju kombiniranih oblik črk iz ravnih in krivih elementov (od 18 % do 32 % pravilno razumljenih kombiniranih oblik črk). Unikatne postavitve oblik črt (8 % vseh opravljenih nalog) lahko razumemo kot poenostavljanje oblik zaradi nerazumevanja konstrukcije črk ali reševanja nalog po liniji najmanjšega napora. Lahko pa unikatnost konstruiranja oblik črk razumemo samo kot ustvarjalnost, saj je bila ta naloga izbrana kot najzabavnejša. Sposobnost vidnega razločevanja oblik skritih črk v risbi je bila naloga presenečenja, saj nekateri učenci niso razumeli, da se lahko črke skrivajo v risbici. Kar 18 % učencev v risbici ni videlo nobene skrite črke, ampak samo tisto v besedilu, pri kateri je vloga črke kot take povsem jasna. En učenec ni videl niti tiste črke v besedilu, čeprav je imel zraven narisano obliko iskane črke. Naloga je provokativna, saj povezovanja risbe s črkami nekako ne pričakujemo. Pri tej nalogi gre za globlji pomen vidnega razločevanja in sposobnosti; gre za sposobnost razmišljanja, ki se ne drži ustaljenih poti ustvarjalnega razmišljanja. Preostalih 79 % učencev je prepoznalo vsaj še eno obliko (od vseh desetih oblik) poleg klasično zapisane črke, ki je bila podobna iskani črki.

Lahko rečemo, da so učenci, ki so razumeli pomen naloge »podobnosti črke«, razumeli bistvo črke; to je osnovna konstrukcijska forma, ki je lahko veliko več kot samo element besedila. Če se navežemo na ugotovitve druge naloge vidnega razločevanja oblik z »ekzaktnejšimi« odgovori (pravičen ali nepravičen), je v oddelku tretjina učencev z dobrim vizualnim zaznavanjem ne glede na to, ali gre za črke (29 %) ali druge oblike (32 %). Zadnji sklop nalog se je nanašal na ugotavljanje tipnih sposobnosti prvošolcev z različnimi teksturami. Ugotovili smo, da nekateri učenci s težavo razlikujejo med vidnimi lastnostmi, kot je vijugasto (vidni dražljaj), in tipnimi občutki, kot je hribovito (tipni dražljaj). S težavo so našli prave izraze za opisovanje svojih občutkov, saj je bil pogost odgovor, da je tekstura »fajn« ali pa »ni mi všeč«. Za iskanje pravih izrazov so potrebovali podvprašanja, navajanje primerov za drugo teksturo in veliko več časa, kot je bilo za nalogu predvideno. Torej je tipna izkušnja zapostavljena. Zanimivo bi bilo ugotoviti, v kolikšni meri to velja za širše slovensko območje z večjim izborom učencev. V tem oddelku raziskave ne bomo končali samo na ugotavljanju tipnih sposobnosti učencev ob vstopu v šolo, ampak jo bomo nadgradili ter skozi vse leto izvajali naloge povezovanja vsebin in kinestetičnega učenja. Medpredmetno povezovanje likovnega izražanja in opismenjevanja je v praksi mogoče na več načinov: modeliranje (umetni in naravni materiali), delo s pikali (vbadanje papirnate podloge s posebnim pripomočkom), sestavljanje (ploski elementi, prostorski elementi), oblikovanje iz kačic in drugih gibljivih materialov. Razvijali bomo celovit didaktični pristop k medpredmetnemu povezovanju likovne umetnosti in slovenščine za izboljšanje likovno-jezikovnih kompetenc otrok v prvem razredu.

Literatura in viri

- Arnheim, R. (1998). *Begining with the child*. V J. Fineberg, *Child art: Essays on childhood, primitivism and modernism*. United Kingdom: Princeton University Press.
- Axman, Š. in Axman, T. (2014). Načini iskanja človekove ustvarjalnosti: modeliranje gline za slepe. V K. Majerhold in K. Sudec, *Zbornik za spodbujanje demokratičnega emancipiranega dialoga med ponudniki kulturnih dobrin in obiskovalci*. Maribor: Galerija ŠKUC.
- Belamarič, D. (1986). *Dijete i oblik: likovni jezik predšolske djece*. Zagreb: Školska knjiga.
- Butina, M. (1993). O vlogi otroškega likovnega izražanja. *Otrok in družina*, 42(3), 4–5.
- Butina, M. (1997a). *O slikarstvu. Likovnoteoretični spisi*. Ljubljana: Debora.
- Butina, M. (1997b). *Prvine likovne prakse*. Ljubljana: Debora.
- Butina, M. (1997c). *Uvod v likovno oblikovanje. Priročnik za likovne šole*. Ljubljana: Debora.
- Cencič, M. (1994). *Učitelj – raziskovalec. Priročnik za vaje in seminarje iz pedagoške metodologije*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani: Pedagoška fakulteta v Ljubljani.
- Eriksen, B. A. in Eriksen, C. W. (1974). Effects of noise letters upon the identification of a target letter in nonsearch task. *Perception & psychophysics*, 16(1), 143–149.
- French, E. T. in Meiklejohn, R. (1912). *The Essentials of Lettering: a manual for students and*

designers. New York: McGraw-Hill book company.

Golli, D., Grginič, M. in Kozinc, M. (1996). *ABC: govorimo – poslušamo, pišemo – beremo*. Priročnik za učitelje. Trzin: Izolit.

Grginič, M. (2005). *Porajajoča se pismenost*. Domžale: Založba Izolit.

Jamnik, T., Gruden, C. J., Gomboc, S. in Rot Vrhovec, A. (2014). *S slikanico na rami se igram in učim 1. Učbenik za jezik in književnost za pouk slovenščine v prvem razredu osnovne šole*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Kandinsky, V. (1985). *Od točke do slike*. Ljubljana: Cankarjeva založba.

Kern, M., Kramarič, M., Pipan, M. in Ropič, M. (2014). *Besede gradijo svet 1. Učbenik za slovenščino za 1. razred osnovne šole*. Ljubljana: Rokus Klett.

Kocjančič, F. N. idr. (2011). *Učni načrt. Program osnovna šola. Likovna vzgoja*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo.

Kramarič, M., Kern, M. in Pipan, M. (2014a). *Lili in Bine 1. Delovni zvezek za opismenjevanje*. Ljubljana: Rokus Klett.

Kramarič, M., Kern, M. in Pipan, M. (2014b). *Lili in Bine 1. Učbenik za slovenščino v prvem razredu osnovne šole*. Ljubljana: Rokus Klett.

Lowenfeld, V. in Brittain, W. L. (1987). *Creative and mental growth*. New Jersey: Prentice-Hall.

Mesec, B. (1998). *Uvod v kvalitativno raziskovanje v socialnem delu*. Ljubljana: Visoka šola za socialno delo.

Miller, L. (1996). *Towards reading: Literacy deveopment in the pre-school years*. Buckingham: Open University Press.

Muhovič, J. (1990). Odnos med otroškim likovnim izražanjem in likovno ustvarjalnostjo odraslih. *Anthropos*, 3–4, 9–20.

Pallasmaa, J. (2007). *The eyes of the skin: architecture and the senses*. Chichester: J. Wiley & Sons.

Pallasmaa, J. (2009). *The thinking hand: existential and embodied wisdom in arthitecture*. Chichester: Wiley

Pečjak, S. (1999). *Osnove psihologije branja: spiralni model kot oblika razvijanja bralnih sposobnosti učencev*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.

Pečjak, S. (2000). *Ali slišiš – ali vidiš? Priročnik z vajami za razvoj metajezikovnega zavedanja*. Ljubljana: Založba Izolit.

Pečjak, V. (2006). *Psihološka podlaga vizualne umetnosti*. Ljubljana: Debora.

Poznanovič, J. M. (2011). *Program osnovna šola. Učni načrt. Slovenščina*. Ljubljana: Ministrstvo RS za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo.

Richtel, M. (2011). A silicon valleys school that doesn't compute. *The New York Times*. Pridobljeno 12. 12. 2014. s <http://www.nytimes.com/2011/10/23/technology/at-waldorf-school-in-silicon-valley-technology-can-wait.html?pagewanted=1&r=2&ref=technology&src=mv>

Selan, J. (2010). *Likovna umetnost med primarnim in sekundarnim diskurzom: doktorska disertacija*. Ljubljana: Akademija za likovno umetnost in oblikovanje Ljubljana.

Selan, J. (2012). Biti vmes – umetnost kot praxis. *Phainomena*, 21(80/81), 51–65.

Vidmar, M. in Tymms, P. (2009). *Performance indicators in primary schools: on-entry baseline assessment and follow-up material: PIPS-BA. Introducing pips into Slovenian context – background, translation, adaptation, and application of the assessment*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Vrlič, T. (2001). *Likovno-ustvarjalni razvoj otrok v predšolskem obdobju*. Ljubljana: Založba Debra.

Zrimšek, N. (2003). *Začetno opismenjevanje: pismenost v predšolski dobi in prvem razredu devetletne osnovne šole*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta v Ljubljani.

ODNOS DO LASTNEGA GOVORA PRI PREDŠOLSKIH OTROCIH, KI JECLJAJO

Jerneja Novšak Brce¹, Martine Vanryckeghem², Stanislav Košir¹ in Janez Jerman¹

¹Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani

²University of Central Florida, United States

Povzetek

Dokazi, da se otroci, ki jecljajo, že pri treh letih zavedajo netekočnosti v lastnem govoru (Ambrose in Yairi, 1994; Ezrati, Platzky in Yairi, 2001), in dejstvo, da obstajajo razlike v odnosu do lastnega govora med otroki, ki jecljajo, in tistimi, ki govorijo tekoče, že pri šestih letih (Vanryckeghem, 1995; Vanryckeghem in Brutten, 1997), so Vanryckeghemovo in Bruttena vodili k razvoju testa odnosa do lastnega govora za predšolske otroke – KiddyCAT® (Communication Attitude Test for Preschool and Kindergarten Children Who Stutter, 2007).

Cilj prispevka je s slovensko različico testa KiddyCAT® raziskati, kakšen je odnos do lastnega govora pri predšolskih otrocih, ki jecljajo, in ugotoviti, ali obstajajo razlike v odnosu do lastnega govora med predšolskimi otroki, ki jecljajo, in njihovimi vrstniki, ki govorijo tekoče. Rezultati so bili pridobljeni na vzorcu 49 predšolskih otrok, ki jecljajo, in 75 predšolskih otrok, ki govorijo tekoče. Skupini sta bili razdeljeni na dve podskupini – na mlajše, stare od 3 do 4,5 leta, in starejše, stare od 4,5 leta do 6 let.

Rezultati so pokazali, da otroci, ki jecljajo, na testu KiddyCAT® dosežejo statistično pomembno (velikost učinka je velika) večje število točk kot njihovi vrstniki, ki govorijo tekoče. Prav tako je razlika med točkami mlajših in starejših otrok, ki jecljajo, vendar ni statistično pomembna. Negativen odnos do govora pri predšolskih otrocih, ki jecljajo, z leti narašča. Nasprotno pa pri mlajših in starejših otrocih, ki govorijo tekoče, negativen odnos do govora z leti upada, razlika pa ni statistično pomembna (velikost učinka je majhna). Spol na rezultate testa KiddyCAT® ni vplival. Test odnosa do lastnega govora za predšolske otroke – KiddyCAT® – je uporaben za zgodnje ugotavljanje odnosa predšolskih otrok do lastnega govora in je instrument, ki pomaga pri odločanju o terapiji jecljanja.

Ključne besede: predšolski otroci, odnos do govora, jecljanje, KiddyCAT®

The attitude towards their own speech of preschool children who stutter

Abstract

Evidence that children as young as three show an awareness of disfluency (Ambrose & Yairi, 1994; Ezrati, Platzky, & Yairi, 2001) and the fact that attitudinal difference between CWS and CWNS was evidenced at the age of six (Vanryckeghem, 1995; Vanryckeghem & Brutten, 1997), led Vanryckeghem and Brutten to design the KiddyCAT® (Communication Attitude Test for Preschool and Kindergarten Children Who Stutter, 2007).

The aim of this paper is to investigate the communication attitude of preschool children who stutter by using the KiddyCAT®, and to determine whether there are differences in communication attitude among preschool children who stutter and their peers who are fluent speakers. Data are based on a normative sample of 49 preschool CWS and 75 preschool CWNS. The children were divided into two subgroups according to their age – “younger” 3–4,5 years old and “older” 4,5–6 years old.

Results showed that preschool CWS scored statistically significantly higher on KiddyCAT® than preschool CWNS (large effect size). There is the mean difference in scores between younger and older preschool CWS but it is not statistically significant (small effect size). Negative communication attitude in preschool CWS increases with age, whereas an opposite observation was made for preschool CWNS, the mean difference was not statistically significant. Gender did not affect the test results.

The KiddyCAT® is a useful tool for the early detection of communication attitude of preschool children and helps in deciding on stuttering therapy.

Key words: preschool children, communication attitude, stuttering, KiddyCAT®

Uvod

Veliko raziskovalcev (npr. Conture, 2001; Vanryckeghem in Brutten, 1997) se strinja, da so ocenjevanje, diagnosticiranje in terapija govora ljudi, ki jecljajo, multidimenzionalne narave. Spoznali so, da je posebno pozornost treba nameniti afektivnim, kognitivnim in vedenjskim vidikom osebnosti (Conture, 2001; Vanryckeghem in Brutten, 1997). Tako sta vloga posameznega dejavnika pri motnji jecljanja in medsebojno prepletanje teh dejavnikov pomembni točki raziskovanja in razprav za veliko avtorjev (Brutten in Vanryckeghem, 2003; Vanryckeghem idr., 2001).

Avtorji so navajali različne poglede na vlogo, ki jo ima negativen odnos do lastnega govora na začetek, razvoj in pojavnost jecljanja.

Perkins (1986) pravi, da negativen odnos do lastnega govora igra pomembno vlogo pri razvoju jecljanja. Zanj je negativen odnos do lastnega govora posledica – ne vzrok jecljanja – ter rezultat ponavljajočih se motenih govornih položajev, ki so jih doživele osebe, ki jecljajo. Drugi avtorji (npr. Vanryckeghem in Brutten, 1997) pa pravijo, da se negativen odnos do lastnega govora, govorne sposobnosti in prisotnost govornih težav odražajo v jecljanju in pripomorejo k njegovemu nastanku.

Mnenja raziskovalcev o pomenu in vlogi, ki jo igra odnos do lastnega govora, se torej še vedno razlikujejo, nedvomno pa obstaja povezava med odnosom do lastnega govora in jecljanjem. O tem je še posebej prepričan Cooper (1999), ki je v različnih študijah dokazoval, da je negativen odnos do govora osnovni element motnje jecljanja.

Študije (npr. Mclure in Yaruss, 2003) kažejo, da imajo odrasle osebe, ki jecljajo, v primerjavi z odraslimi, katerih govor je fluenten, do lastnega govora veliko bolj negativen odnos.

Šele na prelomu devetdesetih let prejšnjega stoletja so se lotili raziskovanja odnosa do lastnega govora pri otrocih. Uporabili so test odnosa do lastnega govora (Communication Attitude Test – CAT) (Bernardini, Zmarich in Cocco, 2004; Brutten in Vanryckeghem, 2003; Jakšič Jelčič in Brestovci, 2000; Vanryckeghem in Brutten, 1997, 2001).

Test odnosa do lastnega govora (CAT) je bil prirejen za različne države in vse študije so pokazale, da je odnos do lastnega govora bolj negativen pri otrocih, ki jecljajo, kot pri otrocih, katerih govor je fluenten (Bernardini, Zmarich in Cocco, 2004; Brutten in Vanryckeghem, 2003; Jakšič Jelčič in Brestovci, 2000; Vanryckeghem in Brutten, 1997, 2001). Test je namenjen otrokom od šestih let naprej (Vanryckeghem in Brutten, 1997). Izkazalo se je, da negativen odnos do govora pri otrocih, ki jecljajo, z leti pomembno narašča (Vanryckeghem in Brutten, 1997).

Statistično pomembna razlika med šestletnimi otroki, ki jecljajo, in tistimi, katerih govor je fluenten, je raziskovalce vodila v ugibanja, ali se mogoče razlike v odnosu do lastnega govora pokažejo že pred šestim letom (Vanryckeghem in Brutten, 1997). K temu so jih napeljevale tudi raziskave (npr. Ezrati, Platzky in Yairi, 2001), ki so pokazale, da se že otroci pri treh letih zavedajo svoje netekočnosti v govoru, temu pa kmalu sledi tudi negativen odnos do lastnega govora. Te raziskave so sovpadale z ugotovitvami praktikov, ki so čutili nujnost po obravnavi negativnega odnosa do lastnega govora že pri predšolskih otrocih (Conture, 2001).

Dejstva o zavedanju razlik med tekočim in netekočim govorom pri otrocih, starih tri leta (Ambrose in Yairi, 1994), in o različnosti stališč do govora pri predšolskih otrocih, ki jecljajo, in njihovih vrstnikih, ki govorijo tekoče, ter dejstvo, da to stališče do govora pri otrocih, ki jecljajo, z leti postaja vedno bolj negativno (Vanryckeghem in Brutten, 1997), osvetljujejo pomembnost vpliva stališč do lastnega govora na jecljanje. Te ugotovitve vplivajo na prakso in v določenih primerih zahtevajo tudi njeno spremembo. Kažejo na potrebo po oceni stališč do govora pri predšolskih otrocih s problematično tekočnostjo govora in – kadar je potrebno – tudi na vključitev sprememb stališč do govora v samo terapijo govora (Conture, 2001; Zebrowski in Kelly, 2002).

Perry, Bussey in Fischer (1980) pravijo, da sta razloga, zakaj je merjenje stališč pomembno že pri predšolskih otrocih, dva. Najpomembnejši razlog je ta, da so stališča vzročno povezana z vedenjem, drugi razlog pa je, da se jecljanje po navadi pojavi med tretjim in petim letom; ravno takrat se stališča o veliko stvareh dramatično spreminjajo. To se še posebej rado zgodi takrat, ko ima otrok težave, ki vplivajo na njegovo vedenje. Pomembno se je zavedati, da se stališča lažje spreminjajo v času samega oblikovanja ali

neposredno po tem kot pozneje, ko so že utrjena (Niven, 1994). Zaradi vseh teh dejstev je pomembno imeti postopke in mere za ocenjevanje stališč pri mlajših otrocih, ki jecljajo. Razvoj takšnih metodološko primernih instrumentov pa ni preprost.

Zaradi neuporabnosti CAT-a pri mlajših so raziskovalci o stališčih do govora spraševali otrokove starše. To pa je lahko bolj odkrivalo stališča staršev do govora njihovih otrok. Raziskave so pokazale, da starši ne podajo prave informacije o stališčih njihovih otrok do lastnega govora (Vanryckeghem, Brutten in Hernandez; 2005). Tudi M. Vanryckeghem (1995) je ugotovila, da poročila staršev o stališčih njihovih otrok do govora ne odražajo dejanskih stališč do govora otrok, ki jecljajo. Korelacija med materinimi ocenami otroka na testu CAT in ocenami otroka samega je bila 0,34, korelacija med ocenami očetov in otrok pa le 0,29. Poročila staršev so po Vanryckeghem, Brutten in Hernandez (2005) zavajajoča, saj so pogosto v nasprotju s stališči, ki jih imajo do govora njihovi otroci, ki jecljajo.

Vsa navedena dejstva so avtorje (Vanryckeghem in Brutten, 2007) privedla do oblikovanja testa KiddyCAT®, instrumenta, ki temelji na verbalnem izpolnjevanju in ki je osnovan za ugotavljanje stališč do lastnega govora pri otrocih, mlajših od šest let (Vanryckeghem, Hylebos, Brutten in Peleman, 2001).

Vanryckeghem, Brutten in Hernandez (2005) so za ugotavljanje stališč do govora pri 45 otrocih med tretjim in šestim letom, ki jecljajo, in pri 63 njihovih vrstnikih uporabili KiddyCAT®, samooceno govora. KiddyCAT®, sestavljen iz 12 trditev, se je izkazal kot uporabno orodje za oceno stališč do govora; rezultate pridobimo v zelo kratkem času, prav tako pa se je izkazal kot zanesljiv, veljaven in stabilen instrument. Podatki so pokazali, da test KiddyCAT® s formatom in protokolom omeji naključne napake, ki bi lahko izhajale iz individualnih razlik pri načinu izpolnjevanja.

Rezultati raziskave M. Vanryckeghem in Bruttena (1997) so pokazali, da se otroci že pri treh letih zavedajo tekočnosti v govoru in da imajo najpozneje pri šestih letih otroci, ki jecljajo, bolj negativno stališče do govora kot njihovi vrstniki. Negativen odnos do govora z leti narašča, kar dokazujejo rezultati raziskave, ki kažejo, da so imeli mlajši otroci (3–4 let), ki so bili vključeni v raziskavo, manj negativen odnos do lastnega govora kot starejši predšolski otroci (5–6 let). Razlike med spoloma pri odnosu do lastnega govora niso ugotovili.

Brutten in M. Vanryckeghem (2007) poudarjata, da rezultati kažejo na to, da je negativen odnos do lastnega govora prisoten že ob samem pojavu motnje jecljanja in da bi bil lahko po njunem mnenju vzročni dejavnik za pojav jecljanja. Torej je lahko negativno stališče do govora dejavnik, ki prispeva k nastanku jecljanja.

Vse zgoraj navedeno potrjuje, da je treba s standardiziranimi merami

meriti stališče do govora tudi v začetku pojava jecljanja. Tako lahko naredimo oceno govora, in kadar je potrebno, oblikujemo terapijo jecljanja, tako da obravnava tudi negativno stališče do govora, kar je pomemben vidik za uspešnejšo terapijo govora.

Problem in cilj

Raziskave (Bloodstein, 2002; Conture, 2001) kažejo, da je jecljanje motnja, ki zahteva čimprejšnjo obravnavo, in eden izmed indikatorjev za začetek obravnave je zavedanje drugačnosti lastnega govora. Tega pa naj bi se otroci zavedali že pri treh letih (Ezrati, Platzky in Yairi, 2001). Pri nas raziskave in instrumenta, ki bi pri predšolskih otrocih, ki jecljajo, ugotavljal odnos do govorne komunikacije, ni.

Cilj raziskave je raziskati, kakšen je odnos do lastnega govora pri predšolskih otrocih, ki jecljajo, in ugotoviti, ali obstajajo razlike v odnosu do lastnega govora med predšolskimi otroki, ki jecljajo, in njihovimi vrstniki, ki govorijo tekoče.

Hipoteze

- H 1: Odnos do govorne komunikacije predšolskih otrok, ki jecljajo, in predšolskih otrok, katerih govor je tekoč, se statistično pomembno razlikuje.
- H 2: Med jakostjo jecljanja in odnosom do govorne komunikacije je statistično pomembna povezanost.
- H 3: Odnos do govorne komunikacije starejših predšolskih otrok, ki jecljajo, in mlajših predšolskih otrok, ki jecljajo, se statistično pomembno razlikuje.

Metoda

Raziskavo smo izvedli z uporabo deskriptivne in kavzalno-neeksperimentalne metode.

Vzorec

Vzorec je neslučajnostni namenski. V vzorec smo izbrali otroke, tako da smo vnaprej izločili otroke z nezaželenimi lastnostmi in izbrali le tiste otroke, ki so imeli vnaprej želene lastnosti. To je namerno pristranska izbira otrok. Vzorec je 124 predšolskih otrok v starosti od 3 do 6 let. Razdeljen je na dve osnovni skupini – na skupino otrok, ki jeclja, in skupino otrok, katerih govor je tekoč. Znotraj se skupini delita še na dve starostni skupini, in sicer od 3 let do 4,5 leta in od 4,5 leta do 6 let. Skupino otrok, ki jecljajo, sestavlja 49 predšolskih otrok,

od tega 17 deklic in 32 dečkov. Udeleženci, ki so zajeti v to skupino, prihajajo iz treh centrov (Zavod za gluhe in naglušne Ljubljana, Center za sluh in govor Maribor, Center za korekcijo sluha in govora Portorož), ki pokrivajo celotno Slovenijo. Skupino otrok, katerih govor je tekoč, sestavlja 75 predšolskih otrok, ki nimajo nobenih govorno-jezikovnih težav. Od teh je 36 deklic in 39 dečkov. Predšolski otroci prihajajo iz različnih vrtcev po Sloveniji.

Spremenljivke

Neodvisni spremenljivki, ki zagotavljata primerljivost skupine predšolskih otrok, ki jecljajo, in skupine predšolskih otrok, katerih govor je fluenten, sta spol in starost. Mediatorna spremenljivka je jakost jecljanja. Odvisne spremenljivke pa so postavke s testa odnosa do lastnega govora KiddyCAT®.

Merski instrumentarij

Odnos do lastnega govora pri predšolskih otrocih, ki jecljajo, in njihovih vrstnikih, katerih govor je tekoč, smo preverili s testom odnosa do lastnega govora za predšolske otroke – KiddyCAT® (Communication Attitude Test for Preschool and Kindergarten Children Who Stutter – Vanryckeghem in Brutten, 2007), ki je sestavljen iz dvanajstih trditev, na katere otrok odgovori z da/ne. Test je namenjen oceni odnosa do lastnega govora pri predšolskih otrocih v starosti od 3 do 6 let. Avtorja izvirnega testa KiddyCAT® M. Vanryckeghem in Brutten (2007) sta ključ točkovanja osnovala na podlagi teoretičnih spoznanj in sta odgovore na vprašanja, ki kažejo negativno stališče do govora, ovrednotila z 1 točko, odgovore na vprašanja, ki ne kažejo negativnega odnosa do lastnega govora, pa z 0 točk. Tako je minimalno število točk na testu 0, maksimalno število pa 12. Test je bil prirejen za slovensko populacijo. Vsebinska ustreznost je bila ekspertno preverjena. Konstruktna veljavnost je bila preverjena s faktorsko analizo, zanesljivost s Cronbachovim koeficientom ($\alpha = 0,858$), objektivnost pa je bila zagotovljena z enakimi pogoji testiranja; zagotovljena je bila objektivnost izvedbe testiranja, vrednotenja in interpretacije rezultatov.

Za skupino predšolskih otrok, ki jecljajo, smo pridobili podatke o jakosti jecljanja na podlagi testa SSI 3, katerega avtor je G. D. Riley. Zanesljivost je $r_{tt} = 0,84$, kriterijska veljavnost pa $r = 0,89$ (Riley, 1994).

Postopek zbiranja podatkov

Starši sodelujočih otrok so podpisali privoljenja za sodelovanje. Iz obeh sodelujočih skupin smo pridobili podatke o kronološki starosti in spolu udeležencev. Avtorica je za prevod in uporabo testa KiddyCAT® pridobila dovoljenje.

Navodila za testiranje s testom odnosa do lastnega govora za predšolske otroke – KiddyCAT® so predpisana. Vsak otrok je test reševal individualno. Da bi dosegli dobro otrokovo sodelovanje, smo za motivacijo uporabili igro.

Predšolskim otrokom, katerih govor je tekoč, smo z logopedskim pregledom določili njihov govorni-jezikovni status. Za skupino predšolskih otrok, ki jecljajo, smo s testom SSI 3 (Riley, 1994) pridobili tudi podatke o jakosti jecljanja.

Obdelava podatkov

Za ugotavljanje odnosa otrok do lastnega govora pri preučevani in primerjalni skupini smo opravili opisno statistiko. Razlike med preučevano in primerjalno skupino smo ugotavljali z neparametričnim Mann-Whitneyjevim U-testom. Za mero velikosti učinka smo uporabili Cohenov indeks r . Korelacijo med jakostjo jecljanja in odnosom do lastnega govora pri otrocih, ki jecljajo, smo izračunali s Pearsonovim koeficientom korelacije (Field, 2013).

Rezultati in interpretacija

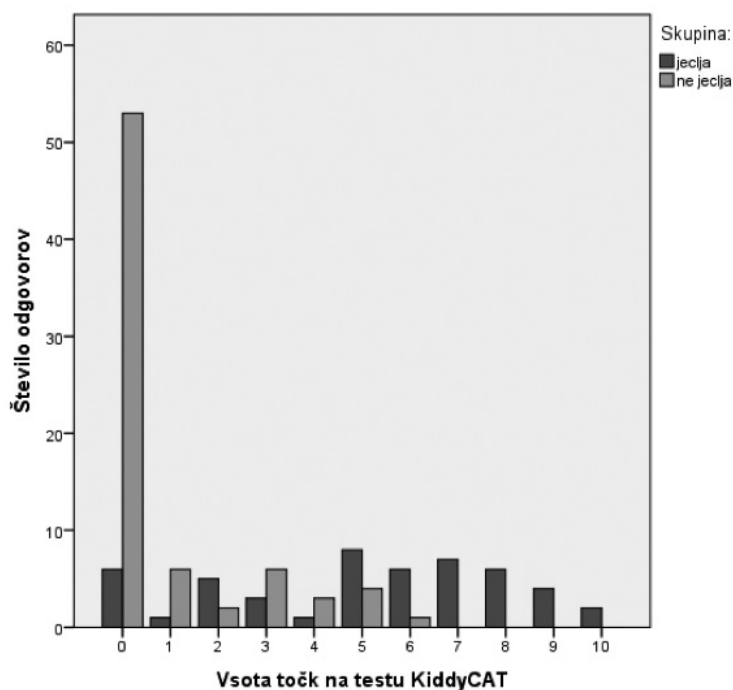
H 1: Odnos do govorne komunikacije predšolskih otrok, ki jecljajo, in predšolskih otrok, katerih govor je tekoč, se statistično pomembno razlikuje.

Preglednica 1. Opisna statistika rezultatov na testu KiddyCAT®

	Otroci, ki jecljajo	Otroci, ki govorijo tekoče
Aritmetična sredina (M)	5,16	0,88
Standardna deviacija (SD)	2,98	1,62
Minimum	0	0
Maksimum	10	6

Kot je razvidno iz preglednice 1, se točke na reprezentativnem vzorcu testa KiddyCAT® pri predšolskih otrocih, ki govorijo tekoče, gibljejo v vrednostih od 0 do 6. Na testu KiddyCAT® je mogoče doseči največ 12 točk. Aritmetična sredina v skupini otrok, ki govorijo tekoče, je 0,88, standardna deviacija 1,62. Modus pri tekočih govornikih je 0. Kot je razvidno s slike 1, točke otrok, ki ne jecljajo, segajo v spodnjo polovico razdelitve.

Pri otrocih, ki jecljajo, so se na testu KiddyCAT® točke razporedile v vrednostih od 0 do 10, modus je 5. Aritmetična sredina pri otrocih, ki jecljajo, je 5,16, standardna deviacija 2,98. S slike 1 je razvidno, da so točke otrok, ki jecljajo, širše distribuirane kot točke njihovih vrstnikov, ki govorijo tekoče.



Slika 1. Razporeditev točk od 0 do 10 v skupini otrok, ki jecljajo, in skupini otrok, ki govorijo tekoče

V raziskavi M. Vanryckeghem in Bruttina (2007) je bila povprečna vrednost točk za skupino otrok, ki jecljajo, 4,36 ($SD = 2,78$), za skupino otrok, ki govorijo tekoče, pa 1,79 ($SD = 1,78$). Tudi rezultati Clarka, Contura, Frankela in Waldena (2012) – povprečje za eksperimentalno skupino 4,42 ($SD = 2,53$) in povprečje za kontrolno skupino 2,61 ($SD = 2,20$) – in rezultati Węsierske, Vanryckeghemove, Jeziorczakove in Wilkove (2013) – povprečje za eksperimentalno skupino 4,60 ($SD = 2,46$) in povprečje za kontrolno skupino 1,47 ($SD = 1,05$) – kažejo podobne rezultate.

Če naše rezultate primerjamo z rezultati zgoraj navedenih študij, ugotovimo, da kažejo slovenski predšolski otroci, ki govorijo tekoče, v povprečju manj negativno stališče do lastnega govora kot predšolski otroci iz ZDA (Clark, Contura, Frankel in Walden, 2012; Vanryckeghem in Bruttina, 2007) in predšolski otroci iz Poljske (Węsierska, Vanryckeghem, Jeziorczak in Wilk, 2013). Prav tako lahko iz rezultatov sklepamo, da imajo slovenski predšolski otroci, ki jecljajo, v povprečju bolj negativna stališča do lastnega govora kot predšolski otroci zgoraj omenjenih študij. Vzrok gre mogoče iskati v kulturno pogojenih razlikah.

Zaradi nenormalnosti porazdelitve rezultatov skupine otrok, ki jeclja, in skupine otrok, ki govorijo tekoče, smo za ugotavljanje razlik med primerjalno in preučevano skupino uporabili neparametrični Mann-Whitneyjev U-test.

Med skupino predšolskih otrok, ki jecljajo, in skupino predšolskih otrok, ki govorijo tekoče, obstaja statistično pomembna razlika v odnosu do govorne komunikacije, ki jo ocenjujemo s testom KiddyCAT® (Mann-Whitneyjev $U = 451,500$, $p < 0,001$, Cohen $r = 0,67$), kar pomeni, da lahko prvo hipotezo potrdimo. Tudi velikost učinka je velika, saj je $r > 0,50$. Statistično pomembna razlika med skupino otrok, ki jecljajo, in skupino otrok, ki govorijo tekoče, po posameznih postavkah se je pokazala pri vseh 12 postavkah testa KiddyCAT®.

Glede na rezultate, ki so jih pokazale opravljene študije v tujini (Vanryckeghem in Brutten, 2007; Clark, Conture, Frankel in Walden, 2012; Węsierska, Vanryckeghem, Jeziorczak in Wilk, 2013), smo pričakovali, da se bodo rezultati predšolskih otrok, ki jecljajo, pomembno razlikovali od rezultatov otrok, ki govorijo tekoče. Predšolski otroci, ki jecljajo, so kazali pomembno bolj negativen odnos do lastnega govora kot otroci, ki govorijo tekoče.

Negativen odnos do govora so otroci pokazali veliko prej, kot se je v preteklosti pričakovalo. Vsekakor ima to pomembno povezavo s samim začetkom jecljanja in z njegovim razvojem. Prisotnost negativnega odnosa do lastnega govora ob samem začetku jecljanja kaže na možnost, da je negativen odnos do lastnega govora lahko vzrok ali pa vsaj nekaj, kar pripomore k pojavu jecljanja. Zavedanje razlik med tekočim in netekočim govorom pri otrocih, starih tri leta (Ambrose in Yairi, 1994), razlike v odnosu do lastnega govora pri otrocih, ki jecljajo, in tistih, ki govorijo tekoče, starih tri in štiri leta, ter podatki, ki kažejo, da negativen odnos do lastnega govora pri otrocih, ki jecljajo, z leti narašča (Vanryckeghem in Brutten, 1997, 2005, 2007; Clark, Conture, Frankel in Walden, 2012; Węsierska, Vanryckeghem, Jeziorczak in Wilk, 2013), kažejo na pomembnost odnosov in stališč v povezavi z jecljanjem.

Rezultati zgoraj omenjenih raziskav, vključno z našo, potrjujejo, da je KiddyCAT® preprost in zanesljiv instrument za razlikovanje z govorom povezanih odnosov pri predšolskih otrocih, ki jecljajo, in tistih, ki govorijo tekoče. Že v tem zgodnjem obdobju, čisto blizu začetka pojava jecljanja, predšolski otroci oblikujejo odnos do jecljanja, ki pri otrocih, ki govorijo tekoče, pomaga vzpostaviti normalno tekočnost govora, pri otrocih, ki jecljajo, pa to zavira.

Kot smo omenili že v uvodu, je po toliko letih in številnih raziskavah v predšolskem obdobju še vedno precej neznank, ko gre za mejo med razvojnimi netekočnostmi in pravim jecljanjem, vzroki in posledicami nastanka jecljanja. Za zdaj literatura (Bloodstein in Bernstein Ratner, 2008; Guitar, 2014; Yairi in Seery, 2011) še vedno navaja, da sta zavedanje netekočnosti v lastnem govoru in negativen odnos do lastnega govora tista dejavnika, ki kažeta na pravo jecljanje, poleg tega pa sta pomembna tudi v diferencialni diagnostiki, ko ločujemo znotraj motenj tekočnosti (jecljanje – brbotanje).

Tako kot v drugih raziskavah pa tudi v naši še vedno ostaja odprto vprašanje, ali se odnos oz. stališča do lastnega govora oblikujejo pred začetkom pojava jecljanja ali po njem.

H 2: Med jakostjo jecljanja in odnosom do govorne komunikacije je statistično pomembna povezanost.

Predšolski otroci, ki jecljajo, so bili glede na jakost jecljanja razdeljeni v pet skupin (zelo blago jecljanje, blago jecljanje, zmerno jecljanje, močno jecljanje, zelo močno jecljanje), v katere so se razdelili glede na rezultate na testu SSI 3.

Preglednica 2. Porazdelitev jakosti jecljanja po skupinah

Skupina jakosti jecljanja	Frekvenca (f)	Odstotek (%)
Zelo blago jecljanje	6	12,2
Blago jecljanje	11	22,4
Zmerno jecljanje	17	34,7
Močno jecljanje	11	22,4
Zelo močno jecljanje	4	8,2
Skupaj	49	100,0

Prikaz porazdelitve jakosti jecljanja znotraj navedenih petih skupin je v preglednici 2, iz katere lahko razberemo, da najmanj otrok zelo močno jeclja – 8,2 %, 12,2 % otrok zelo blago jeclja, blago jeclja 22,4 % otrok, prav tako 22,4 % otrok močno jeclja. Največji je odstotek otrok, ki zmerno jecljajo – 34,7 %.

Izračun korelacije med jakostjo jecljanja in stališči do lastnega govora, ki jih predstavljajo rezultati testa KiddyCAT®, $r = 0,678$, $p < 0,001$, kaže na to, da med jakostjo jecljanja in stališči do lastnega govora obstaja pozitivna in visoka povezanost, ki je statistično pomembna na ravni, manjši od 0,1 %. Drugo hipotezo tako potrdimo, saj obstaja statistično pomembna povezanost med jakostjo jecljanja in odnosom do lastnega govora.

Rezultati kažejo, da imajo predšolski otroci, katerih jecljanje je ocenjeno z višjo intenziteto, bolj negativno stališče do lastnega govora kot otroci, katerih jakost jecljanja je ocenjena z nižjo intenziteto. Na eni strani je tak rezultat pričakovan, saj je močnejše jecljanje opaznejše, ker ga poslušalci prej opazijo, nanj se tudi prej in očitneje odzovejo. Tudi starši se z močnejšim jecljanjem težje sprijaznijo in se v tem zgodnjem obdobju, če svetovanje ni nudeno dovolj zgodaj, mogoče nanj odzovejo napačno; otroka opozarjajo, popravljajo, kritizirajo njegov govor, kar pa pri otroku ustvarja stisko in še poveča netekočnosti v govoru. Kot smo zapisali že v teoretičnem uvodu, se otroci tudi že tako zgodaj zavedajo svojih netekočnosti v govoru, če jih je več, še toliko bolj.

Zavedati pa se je treba, da – čeprav rezultati kažejo povezanost med jakostjo jecljanja in stališči do lastnega govora – to ni vedno nujno. V terapiji srečamo posameznike, katerih netekočnost ni največje jakosti in pri njih

lahko opazimo močno obremenjenost z netekočnostjo v lastnem govoru in negativen odnos do lastnega govora, medtem ko lahko srečamo otroke, ki izraziteje jecljajo, pa v primerjavi s prvimi ne kažejo toliko sekundarnih posledic in nimajo tako negativnega odnosa do lastnega govora. Te razlike so opazne tudi znotraj skupin, najizraziteje znotraj skupine otrok, katerih jakost jecljanja je zmerna. To lahko povežemo tudi s Sheehanovo ledeno goro, ki ponazarja jecljanje, pri čemer zunanji del predstavlja vidne znake, kamor spadata število netekočnosti in jakost jecljanja, večji, nevidni del pa predstavljajo sekundarna vedenja, kamor lahko štejemo tudi negativen odnos do lastnega govora. Izrazitejši kot je pri otroku ta ledeni del pod gladino, večja je potreba po čimprejšnji pomoči. Zato je lahko pri otroku, ki ima več vidnih značilnosti jecljanja in kaže manj sekundarnih posledic, terapija uspešnejša kot pri otroku, ki ne jeclja tako močno, je pa zaradi načina svojega govora zelo zaskrbljen, prestrašen in se govoru izogiba.

Velja omeniti, da – kot smo zapisali v prvem delu – na razvoj stališč vplivajo različni dejavniki, ki niso nujno povezani z jakostjo jecljanja. Med pomembnejše vsekakor sodita okolje, za katerega smo že omenili, da igra pomembno vlogo že pri samem pojavu netekočnosti, saj je ob pojavu netekočnosti v govoru predšolskega otroka pomembno, da otroku ne kažemo zaskrbljenosti za njegov govor, ga ne popravljamo, nismo nestrpni, ne govorimo namesto njega in počakamo na njegov odgovor. Pomembno je, da tako deluje tudi širše okolje. Drug pomemben dejavnik pa so otrokove osebne lastnosti. Otrok, ki je po naravi bolj anksiozen, vase zaprt in čustveno labilen, bo zaradi svojega govora bolj zaskrbljen, do njega bolj negativen in kritičen.

Raziskav povezanosti jakosti jecljanja in stališč do lastnega govora pri predšolskih otrocih, ki jecljajo, nismo zasledili. Obstajajo pa raziskave, ki so ugotovljale odnos med jakostjo jecljanja in stališčem do lastnega govora pri šolskih otrocih, ki jecljajo. Prve rezultate zasledimo pri DeNilu in Bruttu (1991), ki sta ugotovila pozitivno korelacijo med jakostjo jecljanja in negativnim stališčem do lastnega govora. Prav tako so statistično pomembno korelacijo med stališčem do lastnega govora in jakostjo jecljanja odkrili M. Vanryckeghem in drugi (2001) ter Vanryckeghem in Brutton (1996). M. Vanryckeghem in Brutton (1996) opozarjata na nizko povezanost, kljub vsemu pa rezultati po njunem mnenju kažejo na vzročno in/ali posledično povezavo. Jakost netekočnosti v govoru in negativno stališče do lastnega govora po njunem mnenju kažeta različne vidike motnje jecljanja.

H3: Odnos do govorne komunikacije starejših predšolskih otrok, ki jecljajo, in mlajših predšolskih otrok, ki jecljajo, se statistično pomembno razlikuje.

Kot smo že zapisali, smo otroke, ki jecljajo, razdelili v dve skupini – na mlajše, stare od 3 do 3,4 leta, in starejše, stare od 4,5 do 6 let, da bi ugotovili,

ali se odnos do lastnega govora s starostjo spreminja oz. se razlikuje med mlajšimi in starejšimi otroki, ki jecljajo. Starostna delitev na ti skupini izhaja tudi iz same teorije, ki govori, da je prvo kritično obdobje pojava jecljanja okoli tretjega leta, ko se otrok intenzivno kognitivno, motorično in govorno razvija, ko njegova artikulacija še ni tako popolna in še ne more tako hitro ubesediti tega, kar želi. Drugo kritično obdobje v predšolskem času pa je okoli četrtega, petega leta, ko je otrok vedno bolj vpet v družbeno življenje, ko ga zanimajo svet okrog njega, dogodki, ljudje.

Preglednica 3. Opisna statistika rezultatov na testu KiddyCAT® za skupino mlajših in starejših otrok, ki jecljajo

	Mlajši	Starejši
Aritmetična sredina (M)	4,64	5,71
Standardna deviacija (SD)	3,25	2,61

Iz preglednice 3 je razvidno, da imajo mlajši otroci, ki jecljajo, nižje povprečje točk ($M = 4,64$) na testu KiddyCAT® kot starejši otroci, ki jecljajo ($M = 5,71$).

Tretjo hipotezo smo zaradi nenormalne porazdelitve preverjali z neparametričnim Mann-Whitneyjevim U- testom. Rezultati ne kažejo statistično pomembne razlike med odnosom do jecljanja pri mlajših in starejših otrocih, ki jecljajo (Mann-Whitneyjev U-test = 240,000, $p = 0,227$, Cohen $r = 0,17$). Tudi velikost učinka je majhna, saj je $r < 0,30$. Negativen odnos do lastnega govora s starostjo predšolskih otrok, ki jecljajo, narašča, vendar to ni statistično pomembno, s čimer lahko zavrnamo tretjo hipotezo. Rezultati ne potrjujejo, da bi negativen odnos do lastnega govora pri predšolskih otrocih, ki jecljajo, s starostjo naraščal.

Dobljeni rezultati se ujemajo z rezultati drugih raziskav v tujini. M. Vanryckeghem in Brutten (2007) nista ugotovila statistično pomembnih razlik v odnosu do lastnega govora pri mlajših predšolskih otrocih, ki jecljajo ($F = 1,388$, $p = 0,245$). Prav tako statistično pomembnih razlik med mlajšimi in starejšimi predšolskimi otroki v odnosu do lastnega govora niso ugotovili Clark, Conture, Frankel in Walden (2012) niti Węsierska, Vanryckeghemova, Jeziorczakova in Wilkova (2013).

Mlajši otroci lahko na splošno kažejo zaskrbljenost zaradi svojega govora – mogoče tudi zaradi tega, ker so v obdobju intenzivnega govornega in jezikovnega razvoja, v obdobju, ko njihov govorni aparat na splošno še ni dovolj zrel. Pri starejših otrocih, ki govorijo tekoče, se ta zaskrbljenost, ki je pri mlajših otrocih posledica nezrelosti govora in jezika, razreši, saj tudi rezultati kažejo, da otroci, ki govorijo tekoče, s starostjo zmanjšajo negativen odnos do govora (čepprav rezultat v našem primeru ni bil statistično pomemben). Za starejše

predšolske otroke, ki jecljajo, pa bi lahko pričakovali, da – čeprav je njihov govorni aparat zrelejši, zaradi jecljanja niso nič manj zaskrbljeni zaradi svojega govora. Pravzaprav lahko pričakujemo, da bo njihov odnos do lastnega govora postal celo bolj negativen. Naši rezultati kažejo tendenco vedno bolj negativnega odnosa do lastnega govora, niso pa bili statistično pomembni. Glede na rezultate drugih raziskav o odnosu do lastnega govora pri osnovnošolskih otrocih (Brutten in Vanryckeghem, 2003, 2007; Vanryckeghem in Brutten, 1997) opazimo, da postaja odnos do lastnega govora z leti vedno bolj negativen. Mogoče se razlika med skupino mlajših otrok, ki jecljajo, in starejših otrok, ki jecljajo, ni pokazala statistično pomembna tudi zato, ker so otroci v predšolskem obdobju mogoče najmanj izpostavljeni glede načina svojega govora. Starše in okolico učimo, da ne kažejo zaskrbljenosti zaradi načina otrokovega govora, predšolski otroci pa v tem obdobju kažejo več sprejemanja drugačnosti in temu ne namenjajo toliko pozornosti kot otroci v osnovni šoli, ki se med seboj že bolj primerjajo, tekmujejo, se zbadajo. Vse to zavedanje drugačnosti in pozornost okolice, ki jo zaznavajo osnovnošolski otroci, ki jecljajo, kopičenje negativnih izkušenj, več razmišljanja o lastnem govoru, se z leti stopnjuje in odraža tudi v negativnem odnosu do lastnega govora, kar potrjujejo rezultati raziskav (Brutten in Vanryckeghem, 2003, 2007; Vanryckeghem in Brutten, 1997). Ni naključje, da je odnos do lastnega govora pubertetnikov še toliko bolj negativen, saj v obdobju zorenja kakršna koli motnja postane še očitnejša, spreminjata se otrokov vrednostni sistem, samopodoba, zunanji videz pa zanje igra najpomembnejšo vlogo.

Pri interpretaciji rezultatov moramo biti previdni, saj je vzorec posamezne podskupine majhen. Poleg tega pa bi bilo pri predšolskih otrocih glede na to, kar pravi teorija (Bloodstein in Bernstein Ratner, 2008), tj. da jecljanje pri predšolskih otrocih lahko izzveni do sedmega leta, zanimivo z longitudinalno študijo primerjati rezultate na testu KiddyCAT® z leti pri tistih, pri katerih bo jecljanje pozneje izzvenelo, in pri tistih, pri katerih bo jecljanje vztrajalo.

Zaključek

Sodobne študije motnje jecljanja kažejo, da se odnos otrok do lastnega govora med otroki, ki jecljajo, in tekočimi govorci razlikuje že v predšolskem obdobju. To predšolsko obdobje je izjemnega pomena, saj se jecljanje največkrat pojavi med tretjim in petim letom; uspeh terapije govora je pri zgodnejši obravnavi večji.

Rezultati raziskave so glede na prve tri postavljene hipoteze podali tri glavne ugotovitve; prva pravi, da se odnos do lastnega govora pri predšolskih otrocih, ki jecljajo, pomembno razlikuje od odnosa do lastnega govora pri predšolskih otrocih, ki govorijo tekoče. Druga ugotovitev je, da obstaja povezava med jakostjo jecljanja in odnosom do govorne komunikacije,

tretja ugotovitev pa pravi, da se odnos do lastnega govora pri starejših in mlajših predšolskih otrocih, ki jecljajo, ne razlikuje.

Raziskava potrjuje, da je KiddyCAT-SLO ustrezno preveden in prilagojen, saj pomembno razlikuje predšolske otroke, ki jecljajo, od predšolskih otrok, katerih govor je tekoč, kar kažejo tudi raziskave, opravljene s testom KiddyCAT® drugod po svetu (Clark, Conure, Frnakel in Walden, 2012; Vanryckeghem in Brutten, 2007; Węsierska, Vanryckeghemova, Jeziorczakova in Wilkova, 2013). Rezultati potrjujejo, da je test KiddyCAT® zanesljiv instrument, ki razlikuje med odnosom do lastnega govora pri otrocih, ki jecljajo, in tistimi, ki govorijo tekoče. Prav tako z raziskavo potrjujemo, da imajo otroci že v tako zgodnjem obdobju, tako blizu začetka pojava jecljanja, oblikovno stališče do lastnega govora, ki otroku pomaga vzpostaviti tekočnost govora (pri otrocih, ki govorijo tekoče) ali pa otroka zavira pri vzpostavitvi tekočega govora (pri otrocih, ki jecljajo). Še vedno pa ostaja odprto vprašanje, ali se stališča, odnos do lastnega govora pojavi pred začetkom pojava jecljanja ali po njem, kar odpira možnosti novim raziskavam.

Ugotovili smo, da obstaja povezanost med jakostjo jecljanja in odnosom do lastnega govora. Otroci, katerih jakost jecljanja je bila ocenjena kot jakost višje stopnje, so kazali statistično pomembno bolj negativen odnos do lastnega govora. Predšolski otroci, ki jecljajo in imajo močnejšo obliko jecljanja, se motnje zavedajo, prav tako pa njihova motnja predstavlja večjo drugačnost kot blažje oblike (izrazitejša, opaznejša ...). Vsekakor pa se moramo zavedati, da to ne velja za vse otroke. Nekateri otroci imajo blažjo obliko jecljanja, pa imajo več sekundarnih posledic kot nekateri otroci, katerih jecljanje je izrazitejše. Tu velja v prihodnje iskati povezavo med stališči do lastnega govora in osebnostnimi lastnostmi, tretji dejavnik pa je vsekakor okolje, za katerega pa lahko tudi na podlagi rezultatov raziskave rečemo, da je še vedno polno stereotipov o jecljanju in lastnostih oseb, ki jecljajo.

Med predšolskimi otroki, ki jecljajo in ki smo jih razdelili v dve starostni skupini – mlajši (3,–4,5 leta) in starejši (4,5–6 let) –, nismo ugotovili razlik glede na odnos do lastnega govora. Starejši otroci, ki jecljajo, so v povprečju na testu odnosa do lastnega govora dosegli več točk kot mlajši otroci, ki jecljajo, in tako kazali bolj negativen odnos do lastnega govora, vendar razlika med skupino mlajših otrok, ki jecljajo, in starejših otrok, ki jecljajo, ni bila statistično pomembna. Tudi M. Varyckeghemova in Brutten (2007), Clark, Conure, Frnakel in Walden (2012) in Węsierska, Vanryckeghemova, Jeziorczakova in Wilkova (2013) niso ugotovili statistično pomembne razlike glede odnosa do lastnega govora med mlajšimi predšolskimi otroki, ki jecljajo, in starejšimi predšolskimi otroki, ki jecljajo. Če te rezultate primerjamo z rezultati, ki so dobljeni na vzorcu osnovnošolskih otrok, ugotovimo, da pri osnovnošolskih otrocih, ki jecljajo, negativen odnos do govora z leti narašča in da obstaja statistično pomembna razlika med mlajšimi in starejšimi otroki, ki

jecljajo, glede odnosa do lastnega govora. Glede na to, da so se v naši raziskavi, kot smo omenili, točke na testu KiddyCAT® s starostjo pri otrocih, ki jecljajo, povečevale, pri otrocih, ki govorijo tekoče, pa zmanjševale (čeprav ni bilo statistično pomembne razlike), lahko predpostavljamo, da so zaradi nezrelega govorno-jezikovnega razvoja vsi mlajši predšolski otroci zaradi svojega govora nekoliko zaskrbljeni. Starejši predšolski otroci, ki govorijo tekoče, z zorenjem govornega aparata to skrb prebrodijo in z leti ne kažejo manj negativnega odnosa do lastnega govora, pri starejših otrocih, ki jecljajo, pa odnos do lastnega govora z leti ob negativnih izkušnjah in trudu, da bi njihov govor postal tekoč, postaja vedno bolj negativen. V prihodnjih raziskavah bi bilo smiselno otroke, ki jecljajo, spremljati dlje časa in ugotavljati razlike na testu KiddyCAT® skozi čas tudi glede na to, ali so otroci prenehali jecljati ali njihovo jecljanje vztraja, vse to pa povezati tudi z osebnostnimi značilnostmi posameznega otroka (glede na odnos do lastnega govora in tudi na to, ali je jecljanje izzvenelo ali vztraja).

Poznavanje odnosa do lastnega govora ima velik pomen tudi za prakso. Če logopedi v procesu diagnosticiranja in tudi med terapijo ocenijo otrokov odnos do lastnega govora, hkrati pa spremljajo njegovo morebitno spreminjanje, jim to lahko pomaga pri načrtovanju primerne terapije govora in vsekakor vpliva tudi na njeno uspešnost.

Literatura in viri

- Ambrose, N. in Yairi, E. (1994). The development of awareness of stuttering in preschool children. *Journal of Fluency Disorders*, 19, 229–245.
- Bernardini, S., Zmarich, C. in Cocco, L. (2004). Communicative attitude of gradeschoolers who do and do not stutter. *The ASHA Leader*, 9, 104.
- Bloodstein, O. in Bernstein Ratner, N. (2008). *A handbook on stuttering* (6th ed.). Clifton Park, NY: Thomas Delmar Learning.
- Bloodstein, O. (2002). Early stuttering as a type of language difficulty. *Journal of Fluency Disorders*, 27, 163–167.
- Brutten, G. in Vanryckeghem, M. (2003). *Behavior Assessment Battery: A multi-dimensional and evidence-based approach to diagnostic and therapeutic decision making for children who stutter*. Belgium: Stichting Integratie Gehandicapt en Acco Publishers.
- Brutten, G. in Vanryckeghem, M. (2007). *Behavior Assessment Battery for school-age children who stutter*. San Diego, CA: Plural Publishing, Inc.
- Cooper, E. (1999). *Is stuttering a speech disorder*. ASHA, 10–11.
- Couture, E. (2001). *Stuttering: Its nature, diagnosis and treatment*. Boston: Allyn and Bacon.
- Clark, C. E., Couture, E. G., Frankel, C. B. in Walden, T. A. (2012). Communicative and psychological dimensions of the KiddyCAT. *Journal of Communication Disorders*, 45, 223–234.
- Ezrati, R., Platzky, R. in Yairi, E. (2001). The young child's awareness of stuttering-like disfluency. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 44, 368–380.
- Field, A. (2013). *Discovering Statistics using IBM SPSS Statistics*. London: SAGE Publications.

- Guitar, B. (2014). *Stuttering: An integrated approach to its nature and treatment* (4th ed.). Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins.
- Jakšić Jelčić, S. in Brestovci, B. (2000). Communication attitudes of children who stutter and those who do not. *Journal of Fluency Disorders*, 25, 208.
- McClure, J. in Yaruss, S. (2003). Stuttering survey suggests success of attitude-changing treatment. *ASHA Leader*, 8(3), 19.
- Niven, N. (1994). *Health Psychology*. London: Churchill Livingstone;.
- Perkins, W. (1986). Discoordination of phonation with articulation and respiration. V G. Shames in H. Rubin (ur.), *Stuttering then and now* (str. 82–87). Columbus, OH: Charles E. Merrill.
- Perry, D. G., Bussey, K. in Fischer, J. (1980). Effects of rewarding children for resisting temptation on attitude change in the forbidden toy paradigm. *Australian Journal of Psychology*, 32, 225–234.
- Riley, G. D. B. (1994). *Stuttering Severity Instrument for Children and Adults*. Third Edition. Austin: Pro-ed.
- Vanryckeghem, M. (1995). The Communication Attitude Test: A concordancy investigation of stuttering and nonstuttering children and their parents. *Journal of Fluency Disorders*, 20, 191–203.
- Vanryckeghem, M. in Brutten, G. (1996). The relationship between communication attitude and fluency failure of stuttering and nonstuttering children. *Journal of Fluency Disorders*, 21, 109–118.
- Vanryckeghem, M. in Brutten, G. (1997). The speech-associated attitude of children who do and do not stutter and the differential effect of age. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 6, 67–73.
- Vanryckeghem, M. in Brutten, G. (2001). The behavior assessment battery: A research pathway. *Journal of Fluency Disorders*, 26, 349–352.
- Vanryckeghem, M., Hylebos, C., Brutten, G. in Peleman, M. (2001). The relationship between communication attitude and emotion of children who stutter. *Journal of Fluency Disorders*, 26, 1–15.
- Vanryckeghem, M. in Brutten, G. (2007). *The KiddyCAT: Communication attitude test for preschool and kindergarten children who stutter*. San Diego, CA: Plural Publishing.
- Vanryckeghem, M., Brutten, G. in Hernandez, L. (2005). The KiddyCAT: A normative investigation of stuttering and nonstuttering preschoolers' speech-associated attitude. *Journal of Fluency Disorders*, 30, 307–318.
- Węsierska, K., Vanryckeghem, M., Jeziorczak, B. in Wilk, B. (2013). Porównanie postaw komunikacyjnych mówiących płynnie i jąkających się polskojęzycznych dzieci w wieku przedszkolnym. V *Ogólnopolskiej Konferencji Logopedycznej Metody i narzędzia diagnostyczne w logopedii* – Warszawa.
- Yairi, E. in Seery, C. H. (2011). *Stuttering: Foundations and Clinical Applications*. New Jersey: Pearson Education.
- Zebrowski, P. in Kelly, E. (2002). *Manual of stuttering intervention*. Clifton Park, NY: Singular Thomson Learning.

FONOLOŠKI RAZVOJ PREDŠOLSKIH OTROK: SIČNIKI, ŠUMNIKI, ZLITNIKI

*Martina Ozbič¹, Damjana Kogovšek¹, Jerneja Novšak Brce¹,
Mojca Muznik¹, Alja Marin¹, Joseph Stemberger² in May Barbara Bernhardt²*

¹Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani

²University of British Columbia, Vancouver, Kanada

Povzetek

Besedne produkcije predšolskih otrok so približki ciljnih oblik izgovorjene besede odraslega govorca, ki jih označujejo različni fonološki procesi. Še poseben izziv so otrokom zlitniki, šumniki in sičniki, ki so podvrženi spremembam zaradi motoričnih, zaznavnih ali jezikovnih omejitev oz. razvojnih dejavnikov, ki vplivajo nanje. Prispevek opisuje in analizira razvoj sičnikov, šumnikov in zlitnikov na osnovi fonoloških procesov in je prva tovrstna analiza v slovenskem jeziku in o slovenskem jeziku. Pridobljeni podatki nam nudijo vpogled v načine reševanja fonoloških in artikulacijskih problemov ustreznega izgovora slovenskih besed, še posebej tistih, ki vsebujejo zlitnike, šumnike in sičnike posamezno, v soglasniških sklopih ter taki otroku predstavljajo največji izziv pri izgovarjavi. Cilj našega dela je opisati in analizirati fonološke procese pri govorni produkciji slovenskih otrok, starih od 3 do 7 let. Ugotoviti želimo pojavnost fonoloških procesov pri pripornikih (sičnikih in šumnikih) in zlitnikih. Vzorec predstavljajo otroci iz vrtca v osrednjem delu Slovenije, in sicer 54 otrok v starosti od 3 let in 6 mesecev do 6 let in 6 mesecev. Preizkus vsebuje 101 besedo različne dolžine. Od teh je 71 besed z zlitniki, s šumniki in sičniki. Rezultati kažejo, da so najpogostejši procesi sistemski procesi in med temi alveolopalatalizacija.

Ključne besede: fonološki razvoj, fonološki procesi, predšolski otroci, šumniki, sičniki, zlitniki

Phonological development of preschool children

Abstract

Word production and the pronunciation of words of preschool children are approximations of targeted forms of spoken word of adult speaker, indicated by different phonological processes. Particularly challenging for children are affricates, and sibilants and sibilants, which are often changed due to motor, perceptual or linguistic restrictions or because of the developmental factors. This article describes and analyses the development of articulation on the basis of phonological processes and is the first such analysis in Slovenia and about Slovenian language. Obtained data provide us with insight into the ways in which pre-schoolers solve phonological and articulation problems of adequate pronunciation of Slovenian words, especially those containing sibilants, sibilants and affricates as singletons and in consonant clusters; those are for a child the greatest challenges in speech production. The aim of this paper is

to describe and analyse the phonological processes in speech production of Slovenian children aged 3 to 7 years. We want to determine the incidence of phonological processes in sibilant, and sibilant and affricate production. The sample consisted of preschool children from the central part of Slovenia; 54 children aged from 3 years and 6 months to 6 years and 6 months. The test contains 101 word of different lengths; of these 71 words with the sibilants, and sibilants and affricates. Systemic processes are the most frequent phonological processes, among them alveolo-palatalization.

Key words: phonological development, phonological processes, sibilants, preschool children

Uvod

Otroci iz različnih jezikovnih okolij 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 na semantični ravni izgovori prvo besedo, ki je po navadi sestavljena iz zgodnjih fonemov, ki so prisotni v vseh jezikih sveta in so zato nevtralni, neoznačeni, npr. zapornik/nosnik in samoglasnik. S fonološkim razvojem si otrok v določenem jezikovnem okolju oz. v večjezični situaciji izgradi 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 sreča 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. Do 7. leta otrok pridobi tudi označene glasove jezika, kot so: sičniki in šumniki /s, š, z, ž/, zlitniki /c, č, dž/ ter drdrač /r/. Zlitniki, šumniki in sičniki so še posebej rizični, ker zahtevajo visoko stopnjo izgovorne natančnosti in koordinacije (napetost, žlebiček ...), so visokofrekvenčni in zaradi negativnih dejavnikov (kot so pogosta vnetja srednjega ušesa, ototoksična zdravila, udarci na področju slušnega organa, zvočni udari preglasnega zvoka), ki vplivajo nanje, postanejo popačeni oz. nepravilni.

Teoretična izhodišča

Govorno-jezikovni razvoj se začne že z rojstvom, ko otrok zajoka in se prek različnih faz – od gruljenja in 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 (razlikovalne značilnosti) (Grobler, 1985). D. Žnidarič (1993) poudarja, da je za razvoj govora potreben zdrav živčni sistem z živčnimi povezavami med govornimi središči, ki morajo biti nepoškodovana in ki nadzorujejo in usklajujejo delovanje govoril, pravilno morajo biti razvite psihične funkcije (pozornost, zaznavanje, mišljenje, pomnjenje s slušnim spominom), ustrezno razvita čutila, ustrezno razvita govorila. Obe pa se strinjata, 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 in uporabi ter razumevanju fonoloških pravil uporabe ter zaporedja fonemov. M. Grobler (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, šumniki, [f], [x] (h), [l] in [r] se začnejo razvijati proti koncu 3. leta; njihova izreka je sprva še negotova in neutrjena. Do petega leta se razvoj izgovora konča. Podobno ugotavljata tudi D. Žnidarič (1993) in Škarić (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 sta namreč še vedno v razvoju, zato uporabljajo fonološke procese.

Fonološki procesi, ki jih sicer srečujemo v govorjenju predšolskih otrok in tudi pri pisanju osnovnošolskih otrok, so po Clarku in Yallop (1995) mentalne operacije, ki se pojavljajo v govoru kot zamenjave skupine glasov in ki predstavljajo specifično, splošno razširjeno težavo govornih/fonoloških zmožnosti pri posamezniku. Gre za identičen alternativni razred z manjkajočimi zahtevanimi značilnostmi. Otrok naj bi namreč imel predstave o fonemih svojega jezika, ki jih izgradi na osnovi izkušenj poslušanja fonov, realno izvedenih glasov. Fonemi so torej 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 poenostavljenem fonološkem sistemu otroka.

V določenem obdobju se pri otroku pojavljajo različni razvojni fonološki procesi pa tudi prilikovanja med posameznimi glasovi. Fonološke procese

1 V članku uporabljamo dogovorjene fonetske znake, ki jih določuje mednarodno združenje za fonetiko – International Phonetic Association (IPA).

2 Škarić (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/), šumniki in zlitniki (/ʃ/ (š), /tʃ/ (č), /ʒ/ (ž), /dʒ/ (dž)) in vibrant /r/ se razvijejo tudi nekoliko pozneje (sičniki do četrtega leta in pol, šumniki do petega leta, /r/ pa tja do četrtega leta).

Williamson (2008) razdeli na:

1. procese v strukturi, v kateri se spreminja količina fonemov oz. samo pojavljanje soglasnikov in samoglasnikov (izpuščanje soglasniških sklopov, zamenjava sosednjih ali bližnjih glasov, izpuščanje soglasnikov v soglasniški skupini, zlasti nenaglašenih, vstavljanje glasu ali epenteza);
2. na procese sistema, pri katerih 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 nezvonečim), ozvenevanje (zamenjava nezvonečega z zvonečim), palatalizacija (mehčanje).

Poleg teh se pojavljajo še slabljenje zapornikov (netoničen izgovor), izpuščanje glasov, drsenje, palatalizacija oz. mehčanje (izgovor na nebu). Prav tako se pojavljajo prilikovanja med posameznimi glasovi. Pri otrocih z zaostankom v fonološkem razvoju opazamo pojavljanje razvojnih fonoloških procesov tudi v poznejših obdobjih, medtem ko pri otrocih s fonološkimi motnjami srečujemo nerazvojne fonološke procese.

V govoru so glasovi med seboj povezani, pojavljajo se tudi v soglasniških zaporedjih, 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. Slovenski jezik je fonološko precej kompleksen, saj srečamo raznolike zlogovne strukture, kot so: začetni in končni enodelni, dvodelni, tridelni in štiridelni soglasniški sklopi, kar je izčrpno opisala T. 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 ugladijo soglasniški sklopi. 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.

Bauman-Waengler (2011) omenja proces asimilacije, pri katerem se glasovi prilikujejo in vplivajo na sosednje glasove v izgovoru (prilikovanje labialov (ne-labialni 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, kjer 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 koartikuliranih glasov na dveh mestih artikulacije hkrati. Pri disimilaciji pa podobni soglasniki ali samoglasniki postanejo manj podobni, včasih celo v taki obliki, da iz enega soglasnika nastaneta dva fonema. Srečujemo pa še druge vrste fonoloških sprememb, ki jih lahko zasledimo tudi v fonetskem gradivu posnetih in analiziranih otrok iz raziskave.

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 ter 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 manj pozornosti posveti zahtevnim zlogovnim strukturam, to je soglasniškim zaporedjem. Preostali otroci, ki želijo ohraniti zlogovno strukturo, pa se večkrat zatekajo k brisanju, nadomeščanju ali pa k popačenju ciljnih fonemov. 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, ki kažejo, ali otrok sledi razvojnim procesom ali pa odstopa v strukturi.

Problem, namen in cilj raziskave

V predšolskem obdobju zaradi različnih razmerij med jezikom in ustno votlino ter še razvijajočih se sposobnosti zaznavanja pri sičnikih, zlitnikih in pri šumnikih pričakujemo predvsem alveolopalatalizacijo, palatalizacijo ali sorodne procese, zaradi težav z namestitvijo jezika in izpadanja mlečnih zob pa medzobno izreko. V slovenščini pa še ni bila opravljena poglobljena raziskava razvoja omenjenih fonemov pri predšolskih otrocih, čeprav ima velik delež predšolskih otrok fonetske in fonološke težave oz. zaostanke. Zaradi omenjene raziskovalne vrzeli je cilj našega dela opisati in analizirati fonološke procese pri govorni produkciji slovenskih otrok, starih od 3 let in 6 mesecev do 6 let in 6 mesecev. Ugotoviti želimo pojavnost fonoloških procesov pri pripornikih – sičnikih in šumnikih ter zlitnikih in na tak način kvalitativno opisati fonetska odstopanja, ki lahko odražajo tudi fonološke težave v zaznavi (težave z diskriminacijo glasov, besed, s sprejemanjem navodil, sledenjem razlagam) in tudi izražanju, kar je lahko vzrok za predopismenjevalne in opismenjevalne težave.

Raziskovalna vprašanja

1. Ali mlajši otroci izkazujejo več fonoloških procesov kot starejši otroci?
2. Kateri fonološki procesi so najpogostejši?
3. Kateri fonemi so najbolj podvrženi spremembam?
4. Ali mlajši otroci izkazujejo večjo heterogenost fonoloških procesov kot starejši otroci?
5. Ali mlajši otroci izkazujejo več (alveolo)palatalizacije kot starejši otroci?
6. Ali pri besedah, ki vsebujejo sičnike, šumnike in zlitnike, prevladujejo procesi strukture ali sistema?

Metode

Vzorec

Vzorec je zajemal tri 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) v starosti 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) v starosti od 5 let in 6 mesecev do 6 let in 6 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).

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 (Ozbič idr., 2009) vsebuje 101 besedo različne dolžine: 26 besed je enozložnih, 48 besed je dvozložnih, 20 jih je trizložnih, 7 besed je štirizložnih. Od teh je 71 besed (enozložnice: *ključ, noč, šal, koš, slon, sneg, stol, sok, spi, suh, nos, prst, list, zob, voz, dež*; dvozložnice: *črn, buča, rdeč, škarje, šola, hruška, hiša, taca, cesta, streha, usta, sonce, srajca, svinčnik, zvezda, gnezdo, prazen, zvonec, žaba, žoga, zgoraj, zadaj, zajtrk, jezik, miza, fižol*; trizložnice *čebela, mehurčki, očala, špageti, igrišče, sladoled, klobasa, postelja, peskovnik, lisica, brisača, zdravnica, žirafa*; štirizložnice: *pomaranča, gugalnica, nogavica, veverica, steklenica, zobna ščetka*) z zlitniki, s šumniki in sičniki, od katerih je 11 takih, ki vsebujejo več teh glasov v neposrednem zaporedju ali pa v različnih zlogih (s in c, šč, z in c ter z in šč). Od teh se sičniki, šumniki in zlitniki pojavljajo samostojno ob samoglasniku (npr. *suh, sok*), pri nekaterih pa v soglasniških sklopih (npr. *sneg, prst*).

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. Otrok 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 oz. kreiranje zvočnih podatkov tarčnih besed iz celote s programom Cool Edit. Za določanje natančnejših mej med glasovi smo uporabili program Speech Analyzer ali Praat.

Postopek obdelave podatkov

Avdio- in videoposnetke smo najprej pregledali v programu VLC, da smo si oblikovali grob profil izgovorjave otroka. Sledilo je rezanje ciljnih 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 tabelo 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 procese, ki so osebi, ki je govor transkribirala, predstavljale neobičajen izgovor, čeprav se v tipični situaciji takih oblik procesov lahko zgodi, da jih ne zaznamo kot moteče (npr. rahla palatalizacija sičnika).

Rezultati z interpretacijo

Rezultate prikazujemo v preglednicah po pogostosti posameznih procesov za posamezne realizacije fonemov in po skupinah procesov, kar nam omogoča natančnejšo analizo fonološkega razvoja. V preglednici 1 za vsako posamezno starostno skupino prikazujemo vsoto treh najpogostejših procesov, v nadaljnji preglednici 2 pa primerjalno analizo vseh starostnih obdobj; v naslednjih preglednicah 3, 4, 5 prikazujemo podvsote procesov sistema (načina artikulacije, zvenečnosti in mesta artikulacije ter mešanih procesov sistema), procesov strukture ter mešanih procesov sistema in strukture po posameznih kombinacijah. Izračun upošteva absolutne vrednosti frekvenc (N) in odstotke glede na celotno število procesov ter glede na število besed, izgovorjenih v skupini (število otrok $\times$ 71 besed iz nabora besed s sičniki, šumniki in z zlitniki).

Pri najmlajših otrocih (preglednica 1), starih od 3,6 leta do 4 let, se najpogostejši procesi (na prvih treh mestih) nanašajo na sičnike in zlitnike s sičniki (/s/, /ts/, /z/), pa naj bo to alveolopalatalizacija, lateralizacija ali zaustavljanje. Omenjeni procesi predstavljajo 24,19 % vseh procesov v tej skupini (četrtno) in 15,85 % vseh izgovorjenih besed v tej skupini. Šele na četrtem mestu je proces s šumnikom /ʃ/. Procesni so procesi sistema in strukture, kar kaže na še nezrel fonološki razvoj otrok, starih od 3,6 leta do 4 let. Pri otrocih, starih od 4,1 leta do 4,5 leta, so na prvih treh mestih procesi alveolopalatalizacije fonemov s sičniki, (/s/, /z/, /ts/, podobno kot pri mlajši skupini. Teh je 45,65 % procesov (skoraj polovica) oz. 12,92 % vseh izgovorjenih besed. Na četrtem mestu se pojavi proces na šumniku. Pri otrocih, starih od 4,6 leta do 5 let, so spet prvi trije najpogostejši procesi sistema s sičniki (zlitnika /ts/, sičnika /s/ in /z/), in sicer alveolopalatalizacija, skupaj 34,22 % oz. 9,01 %. Na četrtem mestu sledi odzvenevanje. Pri otrocih, starih od 5,1 do 5,5 leta, so prvi trije najpogostejši procesi sistemski procesi alveolopalatalizacije, in sicer fonemov s sičniki /ts/, /z/, /s/ (skupaj 24,24 % oz. 3,18 %), sledijo pa procesi na šumniki v približno enakem deležu za /tʃ/. Pri starostni skupini od 5,6 leta do 6 let (kjer pa sta le dva otroka in torej 142 besed) srečamo le procese sistema (100 % vseh procesov oz. 3,52 % vseh besed – nizka frekvenca glede na druge starostne skupine) in najpogostejši procesi so vezani na sičnike (80 % oz. 2,82 %). Pri starostni skupini 6,1–6,6 leta so najpogostejši – prvi trije procesi vezani na sičnike (44,94 % oz. 7,04 %); če upoštevamo še četrti proces alveolarizacije, je procesov 58,42 % oz. 9,15 %, kar predstavlja več kot polovico. Napeti sprednji stridentni priporniki so namreč med najvišjimi med vsemi fonemi slovenskega jezika, zahtevajo zelo natančno namestitev jezika in njegovo oblikovanje (žlebiček). Ob tem pa ima ta velik vpliv tudi anatomsko struktura oralne ustne votline ter razmerje med govorniki (jezikom) in volumnom ustne votline. Zanimivo je dejstvo, da se pri najmlajših pojavljajo različni procesi – mesta, načina, medtem ko se pri starejših pojavljajo pretežno procesi mesta izgovora v obliki popačenja pripornikov.

Preglednica 1. *Najpogostejši fonološki procesi otrok, starih od 3,6 do 6,6 leta*

3,6–4: 4 otroci = 284 besed, N procesov = 186	N	% na N procesov	% na število otrok x besed
Alveopalatalizacija s > ɕ	17	9,14 %	5,99 %
Lateralizacija s > ls	16	8,60 %	5,63 %
Zaustavljanje <u>ts</u> > t	12	6,45 %	4,23 %
<i>Vsota</i>	45	24,19 %	15,85 %
4,1–4,6: 12 otrok = 852 besed, N procesov = 240	N	% na N procesov	% na število otrok x besed
Alveopalatalizacija s > ɕ	42	17,5 %	4,9 %
Alveopalatalizacija z > ʒ	36	15,0 %	4,2 %
Alveopalatalizacija <u>ts</u> > tɕ	32	13,3 %	3,8 %
<i>Vsota</i>	110	45,65 %	12,92 %
4,6–5,0: 20 otrok = 1.420 besed, N procesov = 374	N	% na N procesov	% na število otrok x besed
Alveopalatalizacija <u>ts</u> > tɕ	52	13,90 %	3,66 %
Alveopalatalizacija s > ɕ	49	13,10 %	3,45 %
Alveopalatalizacija z > ʒ	27	7,22 %	1,90 %
<i>Vsota</i>	128	34,22 %	9,01 %
5,1–5,5: 8 otrok = 568 besed, N procesov = 66	N	% na N procesov	% na število otrok x besed
Alveopalatalizacija <u>ts</u> > tɕ	6	9,09 %	1,06 %
Alveopalatalizacija z > ʒ	6	9,09 %	1,06 %
Alveopalatalizacija s > ɕ	4	6,06 %	1,06 %
<i>Vsota</i>	16	24,24 %	3,18 %
5,6–6,0: 2 otroka = 142 besedi, N procesov = 5	N	% na N procesov	% na število otrok x besed
Alveopalatalizacija z > ʒ	2	40 %	1,41 %
Odzvenevanje zv > sv	1	20 %	0,70 %
Alveopalatalizacija ʃ > ɕ	1	20 %	0,70 %
Alveopalatalizacija ʒ > ʒ	1	20 %	0,70 %
<i>Vsota</i>	5	100 %	3,52 %
6,0–6,6: 8 otrok = 568 besed, N procesov = 89	N	% na N procesov	% na število otrok x besed
Alveopalatalizacija z > ʒ	15	16,85 %	2,64 %
Alveopalatalizacija s > ɕ	13	14,61 %	2,29 %
Alveopalatalizacija <u>ts</u> > tɕ	12	13,48 %	2,11 %
<i>Vsota</i>	40	44,94 %	7,04 %

Če pogledamo povzetek v skupni preglednici 2, je razvidno, da se pri vseh skupinah najpogostejše pojavljajo procesi pri sičnikih in zlitnikih, ki jih tvorijo sičniki, saj – kot že prej rečeno – zahtevajo najbolj natančno namestitvev pasivnih in aktivnih govoril za realizacijo vrtnčenja zračnega toka skozi žlebiček jezika. V glavnem gre za alveolopalatalizacijo, saj je otrokova ustna votlina različna od odrasle, otrokova motorika še nedozorela in zaznavni razvoj še v teku. Pri vseh otrocih se pojavlja alveolopalatalizacija, pri mlajših tudi zaustavljanje in lateralizacija, pri starejših pa odzvenevanje. Alveolopalatalizacija pa ne smemo razumeti samo kot artikulacijski/motorični problem otroka, ampak je to lahko v določenem deležu otrok kazalnik nediferenciranosti fonološkega sistema v kategoriji napetih in nenapetih oz. sprednjih in zadnjih stridentnih pripornikov (s : š, z : ž, c : č, ž : dž). Nediferenciranost fonemov lahko vodi v težave v zaznavi govorjenja drugih oseb, slabšega sledenja povedanemu, slabšemu pomnjenju navodil, nerazumevanju navodil in posledično uspešnosti v šoli. Vzroki so sicer različni (npr. ponavljajoča se vnetja ušes, akustične in mehanske poškodbe; ototoksična zdravila ...), vodijo pa k težavam govorno-jezikovne zaznave in izražanja, saj sta diskriminacija in identifikacija fonema/-ov ključnega pomena za dostop do pomena jezika oz. besed.

Preglednica 2. *Primerjalna analiza najpogostejših fonoloških procesov v vseh starostnih skupinah*

Starostna skupina	Najpogostejši procesi – prva tri mesta		% prvih treh najpogostejših (na število otrok in število procesov × besed)
3,6–4,0	sičniki in zlitniki s sičniki	alveolopalatalizacija, lateralizacija, zaustavljanje	alveolopalatalizacija /s/: 9,14 % oz. 5,99 % lateralizacija /s/: 8,60 % oz. 5,63 % zaustavljanje /ts/: 6,45 % oz. 4,23 % 24,19 % oz. 15,85 %
4,1–4,5	sičniki in zlitniki s sičniki	alveolopalatalizacija	/s/: 17,5 % oz. 4,93 % /z/: 5,0 % oz. 4,23 % /ts/: 13,3 % oz. 3,76 % 45,65 % oz. 12,92 %
4,6–5,0	sičniki in zlitniki s sičniki	alveolopalatalizacija	/ts/: 13,9 % oz. 3,66 % /s/: 13,10 % oz. 3,45 % /z/: 7,22 % oz. 1,90 % 34,22 % oz. 9,01 %
5,1–5,5	sičniki in zlitniki s sičniki	alveolopalatalizacija	/ts/: 9,09 % oz. 1,06 % /z/: 9,09 % oz. 1,06 % /s/: 6,06 % oz. 1,06 % 24,24 % oz. 3,18 %

5,6–6,0	sičniki	alveolopalatalizacija, odzvenevanje	alveolopalatalizacija /z/: 40 % oz. 1,41 % odzvenevanje /z/: 20 % oz. 0,70 % alveolopalatalizacija /j/: 20 % oz. 0,70 % alveolopalatalizacija /3/ po 20 % oz. 0,70 %	80 % oz. 2,82 %
6,1–6,6	sičniki	alveolopalatalizacija	z: 16,85 % oz. 2,64 %; s: 14,61 % oz. 2,29 % ts: 13,48 % oz. 2,11 %	252,08 %

Če podatke analiziramo glede na delitev procesov sistema in procesov strukture, ugotavljamo, da je procesov sistema več kot procesov strukture (preglednica 3, preglednica 4 in preglednica 5). Procesji sistema in mešani procesji se s starostjo pojavljajo manj pogosto, medtem ko so procesji strukture različno prisotni v različnih starostnih skupinah. Pri procesjih strukture, ki predstavljajo največ eno petino vseh procesov oz. največ 4,6 % vseh besed, opažamo dodajanje in odzemanje fonoloških enot v obliki proteze fonema ali redukcije klastra. Procesji strukture so pa bolj prisotni pri starejših otrocih kot pri mlajših, saj se očitno zavedajo pomena natančnega izgovora pripornikov in se zatekajo k drugim procesom, tj. strukturnim pomožnim strategijam za doseg želenega cilja –fonema. S spremembo strukture zloga (poenostavitev zloga, vnos polglasnika, vnos zapornika ...) si otrok poenostavi artikulacijske cilje. Iste (struktura, sistem in mešano) procese lahko učitelji srečajo pri otrocih ob nareku, saj pisni jezik predstavlja objektivizacijo/materializacijo fonoloških mentalnih predstav otrokovega jezika oz. fonološkega sistema (fonemov, fonemskih skupin in fonotaktičnih pravil) ter pretvorbenih ortografskih pravil iz slišane oralnega v pisni jezik. Napake zapisanega jezika torej niso nujno odraz nepoznavanja ortografskih pravil, grafomotorike in napačne mentalne predstave simbola/črke (npr. s – z, s – š ...), ampak lahko izvirajo iz najglobljih jezikovnih ravni – fonoloških mentalnih predstav jezika.

Preglednica 3. *Deleži fonoloških procesov strukture pri predšolskih otrocih*

starostna skupina	Procesji strukture: % vseh procesov oz. % vseh besed, izgovorjenih v skupini	
	Delež procesov	Najpogostejši procesji
3,6–4,0	7,0 % oz. 4,6 %	redukcija klastra: 5,4 % oz. 3,5 %
4,1–4,5	2,5 % oz. 0,7 %	proteza zapornika/zlitnika: 1,7 % oz. 0,5 %
4,6–5,0	9,36 % oz. 2,46 %	redukcije 4,01 % oz. 1,06 %
5,1–5,5	18,18 % oz. 2,11 %	proteza zlitnika ali zapornika: 12,12 % oz. 1,41 %

5,6–6,0	0 %	0 %
6,1–6,6	6,74 % oz. 1,06 %	redukcija klastra: 4,49 % oz. 0,70 %

Pri procesih sistema (preglednica 5) je viden variabilen potek pogostosti procesov od najmlajše do najstarejše skupine, ki se giba od 100 % do 73,26 % vseh procesov oz. od 3,52 % do 57,4 % vseh izrečenih besed. Najpogosteje se pojavljajo pri najmlajših govornikih, to je v 57,4 % izgovorjenih besedah. Pri procesih mesta artikulacije (pretežno alveolopalatalizacija in palatalizacija) opazamo težnjo manjšanja pogostosti, procesi zvonečnosti (v glavnem odzvenevanje) so v manjšem deležu prisotni pri vseh skupinah, procesi načina artikulacije (predvsem zaustavljanje, tudi afrikacija) so zelo pogosti pri najmlajših otrocih, pri vseh preostalih otrocih pa se pojavljajo v manjšem deležu.

Preglednica 4. *Deleži fonoloških procesov sistema pri predšolskih otrocih*

Starostna skupina	Procesi sistema skupaj (% vseh procesov oz. % vseh besed, izgovorjenih v skupini)	
3,6–4,0	85,5 % oz. 57,4 %	
4,1–4,5	89,5 % oz. 26,2 %	
4,6–5,0	73,26 % oz. 19,29 %	
5,1–5,5	78,79 % oz. 8,68 %	
5,6–6,0	100 % oz. 3,52 %	
6,1–6,6	92,13 % oz. 14,44 %	
	Delež procesov	Najpogostejši procesi
		Mesto artikulacije
3,6–4,0	36,6 % oz. 25,4 %	lateralizacija: 19,9 % oz. 13,0 % alveolopalatalizacija: 14,0 % oz. 10,6 %
4,1–4,5	85,8 % oz. 24,2 %	alveolopalatalizacija: 49,6 % oz. 14,0 % palatalizacija: 26,56 % oz. 7,51 %
4,6–5,0	59,36 % oz. 15,63 %	alveolopalatalizacija: 38,77 % oz. 10,21 %
5,1–5,5	65,15 % oz. 8,45 %	alveolopalatalizacija: 42,42 % oz. 5,81 %
5,6–6,0	80 % oz. 2,82 %	alveolopalatalizacija sičnika 40 % oz. 1,41 % in šumnikov skupaj 40 % oz. 1,41 %
6,1–6,6	79,88 % oz. 12,50 %	alveolopalatalizacija: 52,81 % oz. 8,27 %
		Zvonečnost
3,6–4,0	7,5 % oz. 4,2 %	zvonečnost: 7,5 % oz. 4,2 %
4,1–4,5	1,7 % oz. 0,5 %	le odzvenevanje: 1,7 % oz. 0,5 %
4,6–5,0	11,50 % oz. 3,02 %	odzvenevanje: 11,23 % oz. 2,95 %
5,1–5,5	7,58 % oz. 0,88 %	zvonečnost: 6,06 % oz. 0,70 % (odzvenevanje)
5,6–6,0	20 % oz. 0,70 %	odzvenevanje: 20 % oz. 0,70 %
6,1–6,6	8,99 % oz. 1,41 %: odzvenevanje	8,99 % oz. 1,41 % (odzvenevanje)

Način artikulacije		
3,6–4,0	25,8 % oz. 16,9 %	zaustavljanje: 25,3 % oz. 16,5 %
4,1–4,5	2,1 % oz. 0,6 %	afrikacija: 2,1 % oz. 0,6 % (edini proces načina)
4,6–5,0	2,41 % oz. 0,63 %	zaustavljanje: 1,07 % oz. 0,28 % drsenje: 0,80 % oz. 0,21 %
5,1–5,5	4,55 % oz. 0,53 %	afrikacija 3,03 % oz. 1,41 %
5,6–6,0	0 %	0 %
6,1–6,6	3,37 % oz. 0,53 %	zaustavljanje : 2,25 % oz. 0,53 %
Mešani procesi sistema		
3,6–4,0	16,7 % oz. 10,9 %	mesta in zvonečnosti: 11,3 % oz. 7,4 %, načina in mesta: 1,1 % oz. 0,7 % načina in zvonečnosti: 4,3 % oz. 2,8 %
4,1–4,5	3,3 % oz. 0,9 % mesta in načina 1,7 % oz. 0,5 % načina in zvonečnosti 0,8 % oz. 0,2 % mesta in zvonečnosti 0,4 % oz. 0,1 % mesta, načina in zvonečnosti 0,4 % oz. 0,1 %	mesta in načina 1,7 % oz. 0,5 %
4,6–5,0	10,70 % oz. 2,82 %. načina in zvonečnosti: 1,34 % oz. 0,35 % mesta in načina: 2,41 % oz. 0,63 % mesta in zvonečnosti: 5,35 % oz. 1,41 % mesta, zvonečnosti in načina: 0,80 % oz. 1,41 %	mesta in zvonečnosti: 5,35 % oz. 1,41 %
5,1–5,5	1,52 % oz. 0,18 %.	edini (afrik. + palataliz): 1,52 % oz. 0,18 %
5,6–6,0	0 %	0 %
6,1–6,6	0 %	0 %

Mešani procesi sistema in strukture se pojavljajo predvsem pri otrocih, mlajših od 5 let, v raznih kombinacijah. Vsekakor se pogostost s starostjo manjša, kar kaže na dozorevanje govorno-jezikovnega sistema na področjih zaznave, motorike in mentalnih predstav fonološkega repertoarja jezika. Pri najmlajših so očitne težave na ravni fonoartikulacijske koordinacije (po mestu in načinu artikulacije in zaporedja glasov), ki pa do petega leta starosti izzvenijo.

Preglednica 5. *Delež mešanih procesov sistema in strukture*

Starostna skupina	Mešani procesi strukture in sistema: % vseh procesov oz. % vseh besed, izgovorjenih v skupini	
	Delež procesov	Najpogostejši procesi
3,6–4,0	7,5 % oz. 4, 9% strukture in načina: 4,9 % oz. 2,3 % strukture in mesta: 1,0 % oz. 0, 8% strukture in zvonečnosti: 1,0 % oz. 0,8 % načina, zvonečnosti in strukture; 0,5 % oz. 0,4 % mesta, načina, zvonečnosti in strukture: 0,5 % oz. 0,4 %	procesi strukture in načina: 4,9 % oz. 2,3 %
4,1–4,5	4,6 % oz. 1,3 % strukture in mesta: 4,2 % oz. 1,2 % mesta, načina in strukture 0,4 % oz. 0,1 %.	strukture in mesta: 4,2 % oz. 1,2 %
4,6–5,0	6,68 % oz. 1,76 % načina, zvonečnosti in mesta in strukture 0,27 % oz. 0,07 % načina, mesta in strukture 0,53 % oz. 0,14 % mesta, zvonečnosti in strukture 0,53 % oz. 0,14 % mesta in strukture 4,28 % oz. 1,13 %, načina in strukture 0,80 % oz. 0,21 % zvonečnosti in strukture 0,27 % oz. 0,07 %.	mesta in strukture 4,28 % oz. 1,13 %,
5,1–5,5	3,03 % oz. 0,35 % strukture in mesta: 1,52 % oz. 0,18 % strukture in načina: 1,52 % oz. 0,18 %	enakomerno razporejeni
5,6–6,0	0 %	0 %
6,1–6,6	en mešan proces (struktura + zvonečnost): 1,12 % oz. 0,18 %.	/

Sklep

Na osnovi rezultatov lahko odgovorimo na zastavljena vprašanja. Mlajši otroci izkazujejo več fonoloških procesov kot starejši otroci; mlajši otroci izkazujejo več fonoloških procesov in njihovo večjo variabilnost. Najpogostejši fonološki procesi so procesi sistema, predvsem mesta artikulacije, npr. alveolopalatalizacija in palatalizacija. Ob tem lahko trdimo, da mlajši otroci izkazujejo večjo heterogenost fonoloških procesov kot starejši otroci, saj opažamo večjo množico procesov. Lahko trdimo, da pri starejših srečamo količinsko le 1/3 procesov kot pri mlajših. Fonemi, ki so najbolj podvrženi spremembam, so sičniki in zlitniki s sičniki, saj so frekvenčno najvišji glasovi in torej najbolj občutljivi na razvojne dejavnike (razvoj zaznave, diskriminacije glasov; razvoj motorike in natančne koordinacije govoril, razvoj mentalnih predstav fonemov) ter negativne dejavnike, kot so vnetja ušes, bolezni,

udarci v uho. Prav pri teh fonemih mlajši otroci izkazujejo veliko (alveolo) palatalizacije, vendar to ni edini proces, ki se tu pojavlja. Del procesov pade na palatalizacijo ali lateralizacijo oz. zaustavljanje. Starejši otroci pa izkazujejo alveolopalatalizacijo kot edini/pretežni proces, mlajši pa se poslužujejo večjega števila procesov. Vsekakor pri besedah, ki vsebujejo sičnike, šumnike in zlitnike, prevladujejo procesi sistema, ne pa strukture, čeprav se te pojavljajo.

Analizirani podatki potrjujejo trditve zgoraj navedenih avtorjev (Grobler, Žnidarič, Škarič), da se sičniki in šumniki razvijejo pozneje, saj morajo otroci razviti celo množico spretnosti. S svojimi šestimi sibilantskimi kontrasti (Perkell idr., 2004) slovenščina zahteva razlikovanje med alveolarnima sibilantoma /s/ in /z/ in palatoalveolarnima sibilantoma /ʃ/ in /ʒ/; nadalje zahteva razlikovanje zlitnikov /ts/ in /tʃ/ ter zvonečega /dʒ/. [dʒ] se sicer pojavlja kot alofon, je pa tudi pri tem glasu potrebna sposobnost natančne izreke in diferenciacije od drugih fonemov, ki so podobni po mestu, načinu artikulacije ali po zvonečnosti. Alveolopalatalna sibilanta [ç] in [ʒ], alveolopalatalna zlitnika [dʒ] in [tʃ], **palatalna pripornika [ç] in [j] so foni, ki se pojavljajo v govoru predšolskega otroka**, vendar niso fonemi knjižnega slovenskega jezika (čeprav se pojavljajo v narečjih), so pa otrokove najpogostejše rešitve, ko jim izgovor ciljnih slovenskih fonemov predstavlja izziv. Kot trdijo Green, Moore, Higashikawa in Steeve (2004), gre za razvoj govornega in motoričnega nadzora, od nestabilne do stabilnejše artikulacije, kar zahteva integracijo, diferenciacijo in izpiljenost giba.

Rezultati raziskave potrjujejo, da velik delež predšolskih otrok do vstopa v šolo razvija fonološki sistem; da so visokofrekvenčni in artikulacijsko zahtevni fonemi (v našem primeru sičniki) še v razvijanju; da oralne strukture pomembno vplivajo na izgovorno kakovost glasov slovenskega jezika. Prispevek se tako vključuje v nabor raziskav za druge jezike (Fox in Dodd, 2001; Fangfang, 2008; Bortolini in Leonard, 2009; Ullrich, 2011; Ayyad, 2011; Little, Bernhardt in Payne, 2014), in s tem nudi logopedom ter jezikoslovcem in strokovnjakom, ki se ukvarjajo z jezikovnimi tehnologijami, vpogled v fonološki razvoj slovenskih predšolskih otrok.

Podatki, ki smo jih pridobili, so pomembni za vse strokovnjake, ki so v stiku s predšolskimi otroki, saj omogočajo vpogled v razvoj sičnikov in šumnikov, njihov zaostal razvoj oz. celo moten izgovor, kar je eden izmed najpogostejših vzrokov (poleg težav v izreki drdrača) za logopedsko terapijo na fonetsko-fonološkem področju pa tudi za druga področja otrokovega razvoja. Težave pri realizaciji sičnikov in šumnikov opozarjajo na razvoj otrokovega zaznavanja in koordinacijo govoril. Podatki namreč dokazujejo, da naj bi večina petletnih otrok ustrezno izgovarjala omenjene glasove, zato moramo biti še posebej pozorni na vse otroke, ki tega kriterija ob vstopu v šolo ali še pred tem ne dosegajo, kar lahko kaže na težave oz. motnje slisanja/

poslušanja/verbalne pozornosti/verbalnega slušnega procesiranja kratkih, kompleksnih in visokofrekvenčnih govornih vzorcev/oralne koordinacije/anatomske strukture in motorike govoril, kar lahko resno ogrozi otrokovo verbalno izražanje ter razumljivost pa tudi samo opismenjevanje in funkcioniranje v zelo verbalno/oralno usmerjeni osnovni šoli. Žal v večini šol zaradi odmeva, hrupa, neustreznih arhitekturnih rešitev niso izpolnjene osnovne akustične zahteve za jasen sprejem verbalnega signala in ustreznega razmerja med hrupom in zvokom, zato otroci, ki imajo težave z jezikovnim/s fonološkim procesiranjem, težko sprejemajo in obdelajo vse informacije, ki so nujno potrebne za uspešno šolanje ter vključitev v skupino.

Če povzamemo, predšolski otroci do vstopa v šolo šele razvijajo fonološki sistem, še posebej najtežjih fonemov jezika. Njihova nediferenciranost pri produkciji govora pa je lahko kazalnik, da so težave na fonološki ravni, kar lahko še posebej ogrozi šolsko uspešnost otroka. Zaradi tega ne smemo na težave s sičniki gledati izključno kot na motorično težavo izgovora, ampak kot na mogočo težavo slušnega jezikovnega procesiranja.

Literatura in viri

Ayyad, H. S. (2011). *Phonological development of typically developing kuwaiti arabic-speaking preschoolers*. A thesis submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of doctor of philosophy in the faculty of Graduate Studies (Audiology and Speech Science). The University Of British Columbia (Vancouver).

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.

Bortolini, U. in Leonard, L. B. (2009). The speech of phonologically disordered children acquiring Italian. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 5(1), 1–12.

Clark, J. in Yallop, C. (1995). *An Introduction to Phonetics and Phonology*, Second Edition. Oxford, UK & Cambridge, USA: Blackwell.

Fangfang Li, B. A. (2008). *The Phonetic Development Of Voiceless Sibilant Fricatives In English, Japanese And Mandarin Chinese*. Dissertation for the Degree Doctor of Philosophy in the Graduate School of The Ohio State University. The Ohio State University.

Fox, A. V. in Dodd, B. (2001). Phonologically Disordered German-Speaking Children. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 10, 291–307.

Green, J. R., Moore, C. A., Higashikawa, M. in Steeve, R. W. (2004). The physiologic development of speech motor control: lip and jaw coordination. *Journal of Speech Language Hearing Research*, 43(1), 239–55.

Grobler, M. (1985). Govorni razvoj, razvojne težave in govorne motnje. *Zdravstveni obzornik*, 190–197.

Little, D., Bernhardt, B. M. in Payne, E. (2014). Interactivity Between Phonological Levels in Speech Output: Example From a Child With 3-Methylglutaconic Aciduria Type I. *Canadian Journal of Speech-Language Pathology and Audiology*, 38(3).

Ozbič, M., Kogošek, D., Košir, S., Stemberger, J. P. in Bernhardt, B. M. (2009). *A single-word*

elicitation tool for evaluation of Slovenian phonological development. Unpublished, University of Ljubljana, University of British Columbia.

Perkell, J. S., Matthies, M. L., Tiede, M., Lane, H., Zandipour, M., Marrone, N., Stockmann, E. in Guenther, F. H. (2004). The Distinctness of Speakers' /s/–/S/ Contrast Is Related to Their Auditory Discrimination and Use of an Articulatory Saturation Effect. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47, 1259–1269.

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. Ljubljana. Izšlo z meritvami vred v Delovnem poročilu 5819, okt. 1990 pri Inštitutu Jožef Stefan v Ljubljani.

Škarić, I. (1988). *Govorne poteškoče i njihovo uklanjanje*. Zagreb: Mladost.

Ullrich, A. (2011). *Evidenzbasierte Diagnostik phonologischer Störungen – Entwicklung und Evaluation eines Sprachanalyseverfahrens auf der Basis nichtlinearer phonologischer Theorien*. PhD thesis, Universität zu Köln.

Unuk, D. (2005). *Zlog v slovenskem jeziku*. Rokus: Slavistično društvo Slovenije.

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.

DEJAVNIKI OBLIKOVANJA UČITELJEVE AVTORITETE V RAZREDU – PRIMERJALNA ANALIZA POGLEDOV UČENCEV IN UČITELJEV

Alenka Polak in Ingrid Hovnik
Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani

Povzetek

Avtoriteta učiteljem zagotavlja učinkovito in kakovostno vodenje pedagoškega procesa, hkrati pa sooblikuje odnos med učiteljem, učenci in starši. Na oblikovanje avtoritete učitelja vplivajo številni dejavniki, ki so odraz sodobnih družbenih razmer. V prispevku bodo predstavljeni različni dejavniki, ki prispevajo k oblikovanju učiteljeve avtoritete v razredu, in rezultati empirične raziskave na vzorcu 148 anketirancev (64 predmetnih učiteljev in 84 učencev 8. in 9. razredov). V raziskavi nas je zanimalo, katere dejavnike učitelji in učenci ocenjujejo kot tiste, ki v največji meri večajo ali zmanjšujejo učiteljevo avtoriteto v razredu. Rezultate smo zbirali z anketnima vprašalnikoma za učitelje in učence. Po mnenju učencev k učiteljevi avtoriteti v razredu v največji meri prispevajo uspešno organiziranje pouka, dobro sodelovanje z učenci, učiteljevo sprejemanje drugačnosti učencev, učiteljevo prijazno vedenje do učencev, soustvarjanje razredne klime, pravično ocenjevanje in poštenost. Po mnenju učiteljev pa učiteljevo avtoriteto v razredu povečujejo naslednji dejavniki: doslednost pri poučevanju, pravično ocenjevanje, zaupanje učitelja v lastne sposobnosti, spoštljiv odnos do učencev, dobra pripravljenost na uro, organiziranost, obvladovanje nepredvidljivih situacij, odločnost, učiteljevi načini motiviranja učencev, jasna pravila, ujemanje učiteljevega mišljenja z njegovimi ravnanji, učiteljev zgled učencem, njegova poštenost in iskrenost, dobro sodelovanje z učenci, učiteljevo odgovorno delo idr. Med učenci in učitelji smo ugotovili statistično pomembne razlike v pogledih na nekatere dejavnike glede na ocene, ali učiteljevo avtoriteto v razredu večajo, zmanjšujejo ali nanjo ne vplivajo.

Ključne besede: avtoriteta, učitelj, učenci, dejavniki oblikovanja, poučevanje

Factors of forming a teacher's authority in the classroom – comparative analysis of teachers' and students' views

Abstract

Authority gives the teachers an opportunity for the efficient and quality leadership of the pedagogical process, while helping them to form the relationships between teachers, students and parents. The formation of a teacher's authority is affected by numerous factors which reflect the modern social environment. In this paper we present some of these factors together with the results of an empirical study with a sample size of 148 (64 primary teachers and 84 eighth and ninth grade students). We determine which factors are perceived by the teachers and students as increasing or reducing

their influence in the classroom the most. According to students, a teacher's authority largely depends on successful organization of lessons, cooperation with students, accepting students' differences, their kindness towards students, fair grading and fairness in general. Teachers, on the other hand, believe that their authority is mostly determined by the following factors: teaching consistency, fair grading, trust in their own abilities, respectful attitude towards students, being prepared for each lesson, organization, managing unpredictable situations, determination, different ways of motivating students, clear rules, matching between the teacher's thinking and their actions, setting a good example, fairness and sincerity, cooperation with students, responsibility etc. We found statistically significant differences between the views of students and teachers that determine whether certain factors increase, decrease or have no effect on a teacher's authority in the classroom.

Key words: authority, teachers, students, factors of forming, teaching

Uvod

Vsak človek ima v življenju neki položaj oz. vlogo. Poklicna vloga učitelja v razredu je neposredno povezana z njegovim odnosom do učencev, to pa vpliva na oblikovanje in izražanje njegove avtoritete. Izvor pojma avtoriteta izhaja iz latinskih izrazov *auctor*, ki pomeni množitelj, ustanovitelj, svetovalec, učitelj, zastopnik, vzor, in *auctoritas*, ki pomeni oblast, veljava, ugled, vpliv (Bradač, 1990). Različni avtorji so v različnih obdobjih izraz avtoriteta različno razčlenjevali, vsi pa so temu področju pripisovali velik pomen (npr. Rousseau, 1959; Kant, 1988; Gogala, 1966; Peček, 1998; Kroflič, 1997; Mcleod, McAllister in Pirrie, 2012; Gerrard in Farrell, 2013; Wenren, 2014). Nekateri avtorji kot tipičen znak avtoritete izpostavljajo avtonomijo (Gerrard in Farrell, 2013), drugi jo vidijo kot sestavni del učiteljeve identitete, definirane pretežno na konceptualni ravni (Wenren, 2014), spet tretji pa razločujejo med »biti avtoriteta« in »biti na mestu avtoritete« (Wagner in Herbel - Eisenmann, 2014), pri čemer prvo označuje predvsem znanje, ki ga ima posameznik, drugo pa neko vlogo, ki jo ima posameznik v določeni ustanovi. V šolskem kontekstu to pomeni, da so učitelji postavljeni v vlogo tistih, ki so v razredu odgovorni za učence, in ob tej odgovornosti se tako tudi vedejo (prav tam). Kovač Šebart in Krek (2009, str. 88) na osnovi navedb v sodobnih slovarjih pripisujeta »avtoriteti« tri pomene: 1) moč, vpliv, veljava ali ugled osebe; 2) oblast, ki je institucionalno (ali zakonito) vzpostavljena, torej oblast kot moč, ki izhaja z mesta oblasti, in s tem povezan pojem veljavnosti; 3) priznanega strokovnjaka (»tisti, ki ve«, specialist, profesionallec, znanstvena avtoriteta). Avtoriteta učitelja je za ustrezno delovanje in poučevanje nujna, hkrati pa učencem pomaga na njihovi poti izobraževanja in učenja, da prestopijo mejo mladostništva ter postanejo aktivni in svobodni

posamezniki. Z avtoriteto se torej označuje poseben odnos, ki ga oseba z avtoriteto ustvarja z drugimi. Avtoriteta je »neenakovreden odnos, v katerem nadrejeni pol določa vsebino odnosa in teži k temu, da bi podrejeni pol ta vsebinska določila ponotranjil in jih bolj ali manj zavestno (svobodno) sprejel za svoja« (Kroflič, 1997, str. 14). V tem primeru je poudarjena aktivna vloga učenca, ki predstavlja podrejeni pol, da ponotranji vsebino odnosa in jo sprejme za svojo, kot jo predstavlja učitelj, ki je nadrejen (prav tam). Od učitelja je odvisno, ali bo svojo avtoriteto uveljavil na način, ki je spoštljiv do učencev, saj je avtoriteta učitelja v razredu namenjena vodenju pouka in ne nadvladi v odnosih. Učenci naj bi ubogali učiteljeva navodila, ker mu zaupajo in ker se jim učitelj razkriva s svojo spoštljivostjo, strokovnostjo in z izkušnostjo na področju poučevanja. Po Gogali (Kroflič, 2000a, str. 69–70) mora biti avtoriteta »stvarno utemeljena in grajena na učiteljevih osebnostnih kvalitetah, prežeta mora biti s pozitivnim emocionalnim kontaktom, odnos med učiteljem in učencem pa mora kljub izvorni asimetričnosti temeljiti na demokratičnih osnovah«. V nadaljevanju bomo primerjali različne poglede nekaterih domačih in tujih raziskovalcev učiteljeve avtoritete s sodobnimi strokovnimi pogledi in pri tem posegali tudi v daljno in bližjo preteklost. Zavedati se moramo, da se s spreminjanjem družbe spreminja tudi vloga šole in vzporedno s tem se pojavljajo potrebe po novih, drugačnih vlogah učiteljev v razredu ali po spreminjanju starih vlog (Razdevšek - Pučko, 2004).

McLeod, McAllister in Pirrie (2012) opozarjajo, da lahko iz pregleda različne strokovne literature s tega področja napačno sklepamo, da je avtoriteta enodimenzionalni pojem. Omenjeni avtorji poudarjajo nasprotno – tj. večdimenzionalnost avtoritete. Ta naj bi se odražala v številnih oblikah, ki pa naj bi bile pogosto obravnavane preozko. Navajajo pet oblik avtoritete po Wrongu (2002, prav tam) in poudarjajo, da 1) *legitimna avtoriteta učitelja* temelji na specifičnem socialnem kontekstu (šola) in obstoječih skupnih normah (npr. učenci ubogajo učitelja, ker se zavedajo, da se morajo v šoli tako vesti); da 2) *kompetentna avtoriteta* izhaja iz statusa učitelja kot strokovnjaka, ki je na svojem področju kompetenten za opravljanje svojega dela (npr. učenci zaupajo, da ima učitelj dovolj strokovnega znanja); da 3) *prisilna avtoriteta* temelji na strahu pred uporabo sile in na verjetnosti, da se bo to zgodilo; da 4) *avtoriteta spodbujanja* temelji na zmožnosti učitelja, da podeljuje določene »bonuse« oz. nagrade; da 5) *osebna avtoriteta* temelji na osebnih značilnostih oz. kvalitetah učitelja. Menijo tudi (prav tam), da se avtoriteto obravnava preozko, največkrat kot nadzor in moč, kot usmerjenost na vedenje učencev in v povezavi z disciplino v šolah, pri tem pa naj bi se zanemarjalo pomembnost osebnostne dimenzije avtoritete. Omenjeno vsekakor aktualizira spoznanja Gogale (1966), ki je v 60. letih prejšnjega stoletja v svojih razpravah o avtoriteti poudarjal zlasti pomembnost dejavnikov učiteljeve osebnosti. Menil je, da si morajo učitelji za svojo avtoriteto

osebno prizadevati s svojim znanjem, z delom, vedenjem in ravnanjem. Kroflič (1997) pa je poudarjal, da je ta vloga lahko podkrepljena s statusom avtoritete že glede na sam formalni ali socialni položaj, ki ga učitelju dodeljuje določena ustanova, npr. šola.

V povezavi s procesom oblikovanja avtoritete učitelja, ki je del vseživljenjskega procesa profesionalnega oblikovanja (Day, 1999), se je treba tudi zavedati, da ta ni odvisna samo od učitelja in njegovega položaja, ampak tudi od drugih dejavnikov, ki se pojavljajo v pedagoškem procesu in ki vplivajo na odnos med učiteljem in učenci. Med najpomembnejšimi je učiteljeva osebnost, vplivajo pa tudi drugi psihološki in didaktični dejavniki, ki so neposredno ali posredno prisotni v razredu. Na učiteljevo avtoriteto v razredu vplivajo tudi učenci, njihova stališča, vrednote in pojmovanja učiteljeve vloge kot avtoritete, njihovi starši, ki si o učiteljih ustvarijo lastno mnenje in ga prenašajo na svoje otroke, ter širše socialno okolje, kamor sodijo tudi učenci, vrstniki in sodelavci na šoli. V nadaljevanju prispevka bomo nekatere izmed njih podrobneje obravnavali, pri tem pa strokovno pozornost usmerili predvsem na pedagoško-psihološke dejavnike oblikovanja učiteljeve avtoritete v razredu.

Komunikacija ter odnos med učiteljem in učenci kot dejavnik oblikovanja učiteljeve avtoritete

Pri raziskovanju pomembnosti odnosa med učiteljem in učenci bomo že iz zgodovinskega spoštovanja izhajali iz še vedno zelo aktualnega razmišljanja Gogala (1966, str. 34), ki je poudarjal, da naj bo »učiteljev odnos do učenca neposreden odnos človeka do človeka, ne pa odnos zapovedujočega in vzvišenega učitelja do nedoraslega paglavca«, saj osebni odnos, ki ga ima učitelj z učenci, ne ruši učiteljeve avtoritete, ampak jo poglobi. »Osebna vzgojiteljeva ljubezen ne dela učitelja za popustljivo dobričino, temveč mu odpira globok in razumevajoč pogled na življenje učencev, pogled, ki je dan človeku samo v neposrednem in toplem osebnem odnosu do ljudi« (Gogala, 1936/37, v Kroflič, 2000a, str. 73). Gogala (1975) je poudarjal tudi, da odnos v vzgojnem procesu ni odnos parazitiranja, v katerem bi učenec samo sprejemal, učitelj pa samo dajal, ampak gre za vzajemni odnos, v katerem oba dajeta in oba sprejemata. Učitelj daje svoje znanje, učenec pa daje svojo pripravljenost po sodelovanju, svojo discipliniranost in svoje zanimanje za šolsko delo. Odprtost, spoštovanje, vzajemno odvisnost, pomembnost razvijanja ustvarjalnosti in individualnosti so v preteklosti poudarjali predvsem humanistično naravnani strokovnjaki s področja vzgoje in izobraževanja (Gordon, 1983; Glasser, 1991, 1994, 2001). Poudarjali so, da lahko zaupanje in spoštovanje v odnosu med učiteljem in učenci zmanjšata ali celo odpravita disciplinske težave v razredu. Učitelj lahko svojo avtoriteto v razredu

torej vzpostavlja le skozi spoštljiv in pozitivno naravnani odnos, ki ga ustvarja z učenci, saj bodo ti tako sproščeni in pripravljeni sodelovati pri pouku. A ne glede na vse dejavnike je odnos med učiteljem in učenci vedno določen z institucionalnimi okviri (Javornik in Kovač Šebart, 1992), kar pomeni, da je odnos med učiteljem in učenci v okviru šole dober in učinkovit za doseganje dobrih rezultatov, ne sme pa preiti v pretirano prijateljstvo, ljubezen, sentimentalnost ali celo v izkoriščanje in manipulacijo.

Da bi se med učiteljem in učenci gradil konstruktiven odnos, morajo učitelji v pogovoru z učenci uporabljati jezik sprejemanja in ne jezika nesprijemanja. Ta se kaže v izrekanju ukazov, groženj in v kaznovanju, ukazovanju, moraliziranju, sugeriranju, kritiziranju, etiketiranju, dajanje imen, analiziranju, diagnosticiranju, zasliševanju, v sarkazmu (Gordon, 1983). Te tehnike komuniciranja v učencih vzbudijo odpor in maščevalnost, zato nočejo sodelovati pri pouku (prav tam). Že prej omenjeni humanistično naravnani avtorji (npr. Gordon, 1983; Glasser, 1991, 1994, 2001) so poudarjali, da morajo učitelji iz procesa poučevanja izključiti metode grajanja, obtoževanja, pritoževanja, sitnarjenja, kaznovanja in nagrajevanja, pa bodo uspešno uveljavljali svojo avtoriteto že takoj, ko se bodo prvič srečali z učenci. Učitelj pa vzpostavlja odnos tudi z razumljivo in jasno razlago snovi, z uspešnim vodenjem učnega pogovora z učenci, s poslušanjem in z usklajevanjem besednega in nebesednega sporočanja (Marentič Požarnik in Plut Pregelj, 2009). V raziskavi na kitajskih učencih (Wenren, 2014) se je pri analizi videoposnetkov dogajanja v razredu izkazalo, da so učiteljevo avtoriteto v razredu učenci prepoznavali prek njegovih zavestnih in nezavednih govornih izbir oz. oblik učiteljevega izražanja. Učitelji z večjo prepoznano avtoriteto so uporabljali besede, povezane s strokovnim znanjem, z redom, napakami, razporejanjem časa in z evalvacijo dela. Učitelji s šibko pripisano avtoriteto pa so uporabljali ponavljajoče se glagole, šibke stavčne strukture, manj pa je bilo tudi izrazito ekspresivnih izrazov.

Pomembno pa se je zavedati tudi pomena nebesedne komunikacije. Učitelj nebesedno vpliva na učence predvsem s svojim tonom glasu, s svojo govorico telesa, tj. z izrazi na obrazu, očesnim stikom, s kretnjami, mimiko, držo telesa, z zunanjim videzom, oblačili (Vec, 2005). Učitelj, ki vzpostavi dobro komunikacijo s svojimi učenci, ki se z njimi razume in jih upošteva, gradi z učenci dober odnos. Ustrezna komunikacija omogoča učitelju dobro sodelovanje z učenci in bistveno prispeva k njegovi avtoriteti.

Učiteljeva osebnost kot dejavnik oblikovanja učiteljeve avtoritete

Koncept, pojmovan kot »moč osebnosti«, opozarja, da ima pri vzpostavljanju avtoritete pomembno vlogo učiteljeva osebnost. Zgled avtoritete je učitelj, ki je učencem vzor, ki jih obvlada z močjo svoje osebnosti. To pomeni,

da učitelj pri učencih vzbudi pozitivni transfer, ki ni samo ljubezen do učitelja, ampak gre za to, da se želi učenec s svojimi ravnanji učitelju predstaviti kot ljubezni vreden (Kovač Šebart in Krek, 2009). To se zgodi samo takrat, ko učenci učitelja začutijo kot osebnostno močnega, kar pa se odraža skozi njegovo osebnost in njegove pozitivne lastnosti. Pomemben del osebnosti je temperament, ki zajema značilnosti čustvenega odzivanja in način vedenja. Pomembno je, ali je učitelj živahen, umirjen, uporablja hitre ali divje čustvene reakcije ali pa je bolj hladen. Značaj (karakter) se oblikuje pod vplivom okolja in je »celota motivacijskih, voljnih in etično-moralnih značilnosti« (Kompore idr., 2005, str. 228). Značaj v bistvu predstavlja vse osebne lastnosti, ki kažejo na to, kako bo človek ravnal v situacijah, ki zadevajo dobrobit drugih in ki so povezane z vrednotami nekega okolja (npr. skromnost, vestnost, poštenost, zahrbtnost). Razvitost značaja se najbolj pokaže v konfliktnih situacijah, v katerih se je treba odločiti med svojimi potrebami in pomočjo drugim, da dosežejo zastavljene cilje (Marentič Požarnik, 2000, str. 109). Tretja sestavina osebnosti so sposobnosti, ki bistveno vplivajo na uspešnost pri reševanju različnih nalog in problemov, ter se delijo na duševne (inteligentnost, ustvarjalnost) in telesne sposobnosti (moč, hitrost, spretnost prstov) (Kompore idr., 2005). Osebnostne lastnosti učitelja vplivajo na odnose z učenci, ti pa lahko prispevajo k učinkovitosti pedagoškega dela, razumevanju in k uspehu ali pa h konfliktom, k nerazumevanju in neuspehu.

Gogala (2005) je velik pomen za učiteljski poklicu pripisoval t. i. »pedagoškemu erosu«, saj naj bi ta po njegovem mnenju predstavljal izvor avtoritete. Menil je tudi, da je »pedagoški eros« (Kroflič, 1997, str. 160, durkheimovsko sveto navdušenje za učiteljski poklic) posamezniku dan ali prirojen vnaprej – kdor ga pa nima, si ga ne more naknadno pridobiti. Gogala (1975) je tudi menil, da »pedagoški eros«, ki prispeva k oblikovanju učiteljeve osebnosti, vpliva na osebni in delovni stik z učenci. Osebnostne lastnosti, ki naj bi učitelju omogočale ohranjanje avtoritete, so od moralnih kvalitete (npr. resnicoljubnost, umirjenost in trden značaj, pravičnost, pozitiven čustveni odnos do otrok) do zahtev po strokovni usposobljenosti in kompetencah. Osebnostni učitelj po Gogali (1966) nikakor ni samovoljen, ni egoist, ampak je močan karakter, ki se odpoveduje koristim, je osebno predan dolžnostim in se vedno znova notranje razvija, izpopolnjuje in uči. Pri določanju avtoritete učitelja pa ne smemo izhajati samo iz njegovih pozitivnih lastnosti, npr. sociabilnosti, čustvene stabilnosti, prijaznosti, ekstravertiranosti, samozaupanja, saj je to nezadostno (Javornik in Kovač Šebart, 1991, v Kovač Šebart in Krek, 2009). Učitelj mora imeti nekaj več, to pa naj bi bila tista energija, ki pritegne učence in jih spodbuja k šolskemu delu.

B. Brock in M. Grady (2009) pa opozarjata na različne negativne vidike učiteljeve osebnosti, ki vplivajo na vzdušje in dogajanje v razredu. Govorita o t. i. »težavnih učiteljih«, ki se v razredu 1) nenehno pritožujejo nad učenci,

sami pa ne naredijo nič, da bi se vzdušje v razredu izboljšalo; 2) nenehno izražajo negativen odnos do dela (npr. »To v praksi ne bo nikoli delovalo.«); 3) so neprilagodljivi (npr. »Tako delam že leta, zakaj bi zdaj kaj spreminjal.«); 4) so pasivno agresivni (npr. nikoli ne izpolnjujejo dogovorov, ne spoštujejo časovnih rokov, zamujajo na sestanke); 5) širijo negativno obarvane govorce (npr. obrekujejo) z namenom škoditi ugledu posameznikov ali ustanove; 6) so anarhično naravnani in se zato upirajo vodstvu, ne upoštevajo dogovorov, rušijo povezanost kolektiva; 7) so do kolektiva destruktivno naravnani (so npr. maščevalni, rušijo kredibilnost vodstva, »zastrupljajo« klimo v delovnem kolektivu); 8) vodstvu in sodelavcem dajejo destruktivne pripombe in komentarje z namenom zмести jih ali prizadeti; 9) so zahrbtni oz. svojo sovražno naravnost zakrivajo z navidezno prijaznostjo; 10) tiranizirajo učence s svojimi zahtevami in z neprofesionalnim pedagoškim ravnanjem ter tako ustvarjajo konflikte z učenci, s starši in z vodstvom; 11) so prepričani, da imajo vedno prav, in s to naravnostjo ponižujejo učence in kolege; 12) so egoistični in egocentrični ter niso sodelovalno naravnani, zato vedno uveljavljajo le svoje interese. Omenjene negativne osebnostne lastnosti je po mnenju omenjenih avtoric dejansko nemogoče spreminjati, pedagoško ravnanje takšnih osebnosti tipov učiteljev pa lahko zelo destruktivno zaznamuje učence, njihove starše in vzdušje v delovnem kolektivu (Brock in Grady, 2009). Učitelj torej svoje avtoritete ne sme graditi na fizični moči pa tudi ne na negativnih vidikih svoje osebnosti. Če je učitelj pozitivno osebno-stno naravnani do učencev in predmeta, bo zmožni stopnjevat moč svoje avtoritete in posledično kakovostno poučevati.

Učiteljeva motivacija, osebna pojmovanja, stališča in vrednote ter njihova vloga pri oblikovanju avtoritete

Za uspešno delovanje šolskega sistema so potrebni motivirani učitelji in motivirani učenci; učitelji morajo biti motivirani za pedagoško delo, učenci pa za učenje in opravljanje šolskega dela. Odnos med motivacijo učitelja in motivacijo učencev je vzajemen: po eni strani bo za poučevanje bolj motiviran tisti učitelj, čigar učenci so bolj motivirani, po drugi strani pa so učenci za učenje in šolsko delo težko motivirani, če jih poučuje za poučevanje nemotivirani učitelj. Gre torej za vzajemno vplivanje, zato mora šolski sistem delovati in spodbujati učiteljevo motivacijo za njegovo delo s stalno podporo in z morebitno pomočjo pri vzgojno-izobraževalnem delu. Tak učitelj bo svojo motivacijo prenašal na učence; učenci namreč začutijo, ali učitelj opravlja svoje delo z veseljem in navdušenjem ali pa ga opravlja s težavo kot neke vrste vsakdanjo rutino. Če je učitelj visokomotiviran, se bo ta motivacija prenašala na učence, to pa bo pozitivno prispevalo k njegovi avtoriteti v razredu. B. Brock in M. Grady (2009) menita, da so učitelji

motivirani za pedagoško delo z učenci takrat, ko so pozitivne osebnosti; v povezavi s tem poudarjata pomembnost izbirnih postopkov pri zaposlovanju novih učiteljev. Pomemben je tudi vpliv zgleda vodstva vzgojno-izobraževalne ustanove, saj naj bi veljalo pravilo »vedi se do učiteljev tako, kot pričakuješ, da se bodo učitelji vedli do učencev«. K večji motivaciji učiteljev za pedagoško delo po mnenju prej omenjenih avtoric (prav tam, str. 118) prispeva delovno zadovoljstvo učiteljev, zato je zelo pomembno, da imajo učitelji možnost v svojem delovnem okolju zadovoljevati svoje psihosocialne potrebe po varnosti, sprejetosti in po potrditvi. Imeti morajo priložnost biti prepoznavni in kot osebe cenjeni, delati v varnem in zdravem okolju, biti člani uspešnih timov, delovno okolje mora prepoznavati njihov trud in dosežke, imeti morajo občutek, da so njihove ideje in prispevki cenjeni, biti morajo primerno informirani glede dela, vključeni v odločanje in uvajanje sprememb ter deležni pomoči in podpore, kolikor ju potrebujejo.

K oblikovanju avtoritete učitelja pa prispevajo tudi osebna pojmovanja in vrednote učitelja, na osnovi katerih učitelj sprejema svoje odločitve v povezavi s poučevanjem. Osebna pojmovanja se oblikujejo v procesu pridobivanja znanja, izkušenj in vrednot znotraj specifičnega socialnega in šolskega konteksta (Polak, 2008, str. 41), kažejo pa se v obliki osebnih prepričanj, stališč in mnenj. Učiteljeva pojmovanja (npr. o tem, kaj je bistvo učenja, kakšna je njegova vloga in kakšna je vloga učencev itn.) vplivajo na pričakovanja do učencev, na komunikacijo in odnos med učiteljem in učenci. Vplivajo tudi na to, kako bo učitelj poučeval ter kakšne metode in oblike dela bo pri tem uporabljal. Učiteljeva pojmovanja, stališča in pričakovanja vplivajo na njegovo avtoriteto prek načina, kako učitelj izraža svoja pričakovanja do učencev in kakšne povratne informacije jim daje (Marentič Požarnik, 2000). Učitelj se mora svojih pojmovanj, stališč, predsodkov, vrednot in pričakovanj do učencev zavedati, ozavestiti mora naravo njihovega svojega izražanja, saj se prek vsega tega predstavlja učencem in oblikuje svojo avtoriteto v odnosu do učencev. Učitelju ne sme biti tabu tema govoriti in izražati se o predsodkih. Marentič Požarnik (2000, str. 108) poudarja, da »med predsodke sodi tudi težnja nekaterih učiteljev, da učno šibkejšim učencem v večji meri pripisujejo bolj negativne osebnostne poteze, kot jih v resnici imajo«. Učitelj se mora svojih stališč, predsodkov in vrednot zavedati, predvsem pa jih mora znati nadzorovati. Vrednote pomenijo cilje, h katerim težimo, zato imajo motivacijsko razsežnost (prav tam). Oblikujejo se vse življenje skozi odnose in potem iz ozadja zavesti določajo odnos posameznika do samega sebe, do drugih in do sveta (Kramer, 2012, str. 21). Vrednote imajo zelo velik pomen za posameznika in družbo, saj usmerjajo in vodijo izbiro ali oceno ravnanj ter pojavov (Kompore idr., 2005). Med najpomembnejše vrednote, katerim bi bilo treba posvečati več pozornosti v šolah, je N. Štraser (2012, v Kramer, 2012, str. 28) naštel naslednje: medsebojno spoštovanje, odgovornost,

znanje, učenje, delovne in učne navade, strpnost, sprejemanje drugačnosti, odnos do okolja in varnost. V očeh učencev se torej učiteljeva avtoriteta oblikuje tudi glede na to, kakšna stališča, predsodke, vrednote in pričakovanja ta ima.

Metode in oblike dela ter vodenje pouka kot dejavnik oblikovanja učiteljeve avtoritete

Pomemben dejavnik oblikovanja učiteljeve avtoritete je tudi didaktični vidik njegovega poučevanja. Če učitelj organizira in vodi pouk zanimivo, živahno in osebno, pritegne pozornost učencev, ti aktivneje sodelujejo pri pouku in se posledično več naučijo. Če učitelj svoje navdušenje prenaša na učence, učenci za svoje doživljanje pouka povedo svojim staršem, tudi starši si o učitelju ustvarijo pozitivno mnenje, to pa učitelju še bolj pomaga pri vzdrževanju njegove avtoritete v razredu in na šoli (Pergar Kuščer, 2000). Pomembno je, da je učitelj pri delu organiziran, ne pa zmeden, in da se ta organiziranost kaže kot skladen pouk, pri katerem učitelj upošteva tudi učence, izhaja iz njihovih interesov, daje sprotne povratne informacije, raznolike naloge in dejavnosti, spodbuja domišljijo in sodelovanje, kaže osebni interes za snov, izraža pozitivna pričakovanja do učencev, zmanjšuje strah in nudi oprijemljive učne izkušnje skozi projekte v naravi (Marentič Požarnik, 2000, str. 193). Učenci bodo bolj cenili učitelja, ki veliko ve o svojem predmetu in ki to znanje širi na učence (Wenren, 2014). Učenci učiteljev, ki jasno predstavijo snov, se naučijo več in tudi pozitivneje ocenjujejo svoje učitelje (Hines, Cruickshank in Kennedy, 1985; Land, 1987, v Woolfolk, 2002). Bolj kot učitelj pozna svoje področje poučevanja, manjša je verjetnost, da bo nejasno razlagal, in več se bodo njegovi učenci naučili (Land, 1987, v Woolfolk, 2002). Pomembno je tudi, da učitelji v pouk vključujejo sodobne didaktične pristope in učne tehnologije, za kar morajo biti tudi sami izobraženi in usposobljeni (Pečar in Velkavrh, 2008), in da se pri tem prilagajajo interesom učencev, hkrati pa uporabljajo tiste učne metode, ob katerih se bodo lahko učenci kar največ naučili. A najpomembnejše pri izbiri učnih metod je, da se učitelji zavedajo, da ni takih učnih metod, ki bi ustrezale vsem enako, lahko pa poskušajo izbirati takšne, ki se prilagajajo večini učencev (Brandes, 1992, v Peklaj idr., 2009). Če učitelj uporablja ustrezne metode dela, ki večini učencev ustrezajo, ti aktivno spremljajo pouk, to pa kaže tudi na to, da učenci učitelja sprejemajo, ga spoštujejo in s tem potrjujejo njegovo avtoriteto.

A. Koski - Heikkinen, K. Määttä in S. Uusiautti (2014) so v svoji raziskavi ugotovili, da učenci identificirajo štiri dimenzije učiteljeve avtoritete: pedagoške spretnosti, strokovno znanje, socialne spretnosti in osebne značilnosti. Med pedagoškimi spretnostmi so poudarili zlasti poučevanje, vodenje in motivacijske spretnosti. Učitelji, ki so izkazovali omenjene pedagoške

spretnosti, so pri svojem poučevanju oblikovali vzdušje spodbujanja, zaupanja, razumevanja in motiviranja za učenje. Strokovno znanje učitelja je bilo pri učencih zaznано kot obvladovanje relevantnega znanja in spretnosti ter sposobnost prenesti to znanje v poučevanje. Pri teh učiteljih so učenci zaznavali raznolike pedagoške ure, sistematično organizacijo učnih vsebin, učiteljevo sodobno znanje, dobro vodenje razreda in spodbujanje motivacije učencev. Med socialnimi spretnostmi učitelja so učenci identificirali spretnosti oblikovanja prijateljskih odnosov in iskrene skrbi, razvite spretnosti poslušanja in pogovarjanja z učenci. Ti učitelji so dajali učencem občutke, da so cenjeni in spoštovani, oblikovali pa so tudi vzdušje varnosti in prijateljskih odnosov med njimi. Kot osebne značilnosti dobrih učiteljev so učenci identificirali zlasti osebni stil poučevanja, ki se je odražal v tonu glasu, intenzivnosti govora in v neverbalni komunikaciji.

Učitelji si lahko ustvarijo in ohranjajo avtoriteto s pomočjo različnih dejavnikov, ki so med seboj prepleteni in odvisni drug od drugega, prav vsi pa imajo pomembno vlogo pri oblikovanju učiteljeve avtoritete. V nadaljevanju prispevka bomo predstavili, kako na različne dejavnike oblikovanja učiteljeve avtoritete v razredu gledajo učenci in učitelji, ki so sodelovali v naši raziskavi.

Raziskava

Metoda, problem in cilji raziskave

V empirični, kavzalno-neeksperimentalno zasnovani raziskavi, ki je temeljila na deskriptivni metodi pedagoškega raziskovanja in je bila izpeljana kot študija prereza z enim merjenjem, smo želeli primerjalno raziskati poglede učencev in učiteljev na avtoriteto učitelja v razredu. Zanimalo nas je, kateri dejavniki po mnenju učencev in učiteljev večajo avtoriteto učitelja v razredu, kateri jo zmanjšajo in kateri nanjo nimajo vpliva. S svojimi raziskovalnimi ugotovitvami smo želeli prispevati k boljšemu poznavanju pomena in dejavnikov avtoritete učitelja v razredu ter različnih dejavnikov, ki nanjo vplivajo, predvsem pa h kakovostnejšemu izobraževanju učiteljev na tem področju. V raziskavi nas je tako zanimalo, kateri dejavniki naj bi po mnenju učiteljev in učencev pomembno prispevali k učiteljevi avtoriteti v razredu oz. kateri dejavniki po mnenju učiteljev in učencev učiteljevo avtoriteto povečujejo, kateri jo zmanjšujejo in kateri nanjo nimajo vpliva. Oblikovali smo tudi hipotezo (H 1), da se v mnenjih glede tega, kako določeni dejavniki prispevajo k učiteljevi avtoriteti v razredu, učitelji in učenci statistično pomembno ne razlikujejo.

Vzorec raziskave

Vzorec raziskave je bil neslučajnostni in namenski. V raziskavo smo vključili učence 8. in 9. razredov ter učitelje, ki poučujejo na predmetni stopnji. V

vzorec je bilo vključenih 148 anketirancev, ki so ustrezno izpolnili vprašalnik, od tega 84 učencev (56,8 %) in 64 učiteljev (43,2 %). Od 458 v pisni ali elektronski obliki poslanih anketnih vprašalnikov (143 učencem in 315 učiteljem iz 21 različnih osnovnih šol v Sloveniji) je anketo izpolnilo 148 (32,3 %) anketirancev. Med anketiranimi učenci je bilo 43 fantov (51,2 %) in 41 deklet (48,8 %), njihova povprečna starost pa je bila 14,3 leta. Anketni vprašalnik je rešilo 38 učencev 8. razreda (45,2 %), in 46 učencev 9. razreda (54,8 %). Med anketiranimi učitelji je bilo 14 moških (21,9 %) in 50 žensk (78,1 %); njihova povprečna starost je bila 43,5 leta, povprečna delovna doba pa 18,6 leta. Učitelji so bili večinoma iz večjih mest (87,5 %), manjšina pa je poučevala v manjšem kraju (10,9 %); en anketiranec na to vprašanje ni odgovoril (1,56 %).

Zbiranje in obdelava podatkov

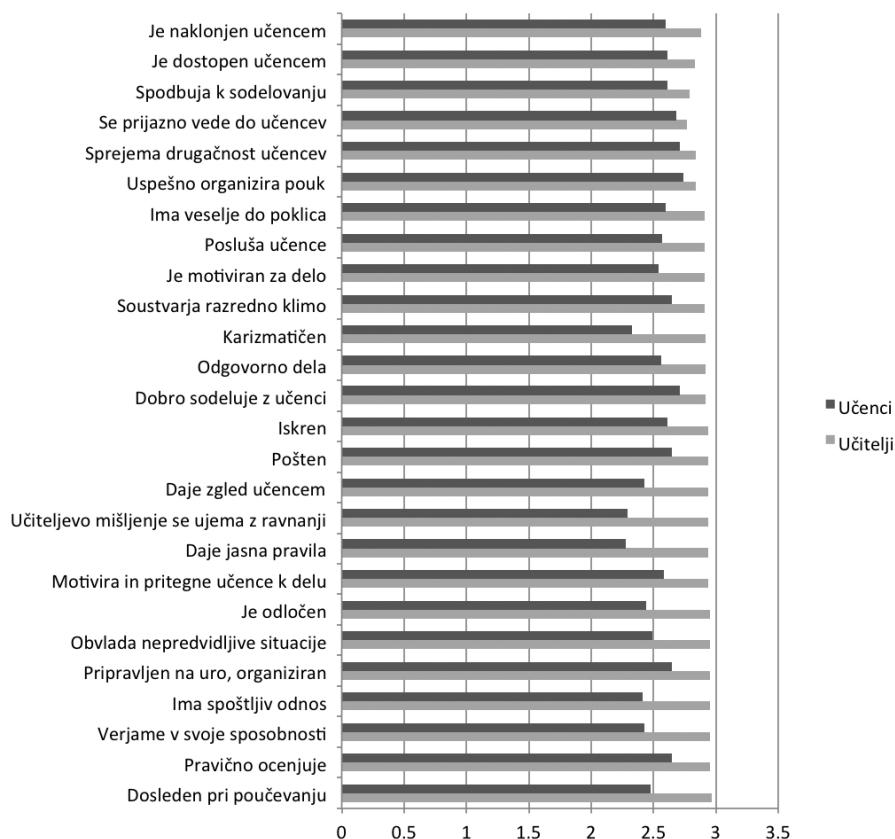
Podatke smo zbirali z dvema različnima anketnima vprašalnikoma z vsebinsko podobnimi trditvami (vprašalnik za učence in vprašalnik za učitelje), ki sta poleg podatkov o preizkušancih vključevala ocenjevalno lestvico z naborem različnih dejavnikov, ki lahko prispevajo k učiteljevi avtoriteti v razredu. Izpolnjevanje vprašalnika je bilo anonimno. Uvodni del vprašalnika se je navezoval na splošne podatke anketirancev (demografski podatki). Ocenjevalna lestvica je vključevala 74 trditev o dejavnikih, ki vplivajo na učiteljevo avtoriteto v razredu. Anketiranci so ocenjevali na 3-stopenjski ordinalni lestvici (1 – zmanjšuje avtoriteto, 2 – ne vpliva na avtoriteto, 3 – povečuje avtoriteto). Pridobivanje podatkov je potekalo v mesecu maju 2014. Vprašalnike za učence smo po predhodnem dogovoru z ravnateljki osnovnih šol dostavili na šole, učitelji pa so jih razdelili učencem. Predhodno smo pridobili tudi privoljenja staršev učencev za njihovo sodelovanje v raziskavi. Učiteljem 19 osnovnih šol smo anketni vprašalnik posredovali po spletu. Z anketnimi vprašalniki zbrane podatke smo statistično obdelali s statističnim programom SPSS. Za preverjanje hipoteze o statistično pomembnih razlikah med odgovori učiteljev in učencev smo uporabili t-preizkus za neodvisne vzorce.

Rezultati z interpretacijo

Z raziskavo smo ugotavljali, kako učitelji in učenci ocenjujejo vpliv različnih dejavnikov na učiteljevo avtoriteto v razredu. Glede na dobljene rezultate (preglednica 1) smo dejavnike razdelili v tri skupine, in sicer na: 1) dejavnike, ki jih učenci in učitelji zaznavajo kot tiste, ki večajo učiteljevo avtoriteto; 2) dejavnike, ki po mnenju učencev in učiteljev zmanjšujejo učiteljevo avtoriteto; 3) dejavnike, ki naj na avtoriteto ne bi vplivali. V nadaljevanju najprej predstavljamo vsako skupino ocenjenih dejavnikov posebej glede na velikost povprečnih ocen ter glede na delež učiteljev in učencev, ki so z določeno oceno ocenili posamezne dejavnike.

Dejavniki, ki po mnenju učencev in učiteljev večajo učiteljevo avtoriteto v razredu

Slika 1 prikazuje primerjavo aritmetičnih sredin ocen učiteljev in učencev za izbrane dejavnike, ki po mnenju anketirancev večajo učiteljevo avtoriteto v razredu.



Slika 1. Dejavniki, ki večajo učiteljevo avtoriteto – primerjava aritmetičnih sredin ocen učiteljev in učencev za izbrane dejavnike

Na sliki 1 lahko vidimo, da po mnenju učiteljev k učiteljevi avtoriteti v največji meri pozitivno prispevajo naslednji dejavniki: doslednost pri poučevanju ($M = 2,97$); pravično ocenjevanje; učitelj verjame v svoje sposobnosti; spoštljiv odnos; dobra pripravljenost na uro, organiziranost; obvladovanje nepredvidljivih situacij; odločnost ($M = 2,95$); učitelj motivira in pritegne učence k delu; jasna pravila; učiteljevo mišljenje se ujema z njegovimi ravnanji; učitelj je zgled učencem; poštenost; iskrenost ($M = 2,94$); dobro sodelovanje z učenci; učitelj odgovorno dela; karizmatičnost ($M = 2,92$); soustvarjanje razredne klime; motiviranost za delo; poslušanje učencev; veselje do poklica ($M = 2,91$).

K učiteljevi avtoriteti prispevajo tudi naslednji dejavniki, ki zaradi preobsežnosti podatkov niso prikazani na sliki 1, so pa razvidni iz preglednice 1: sankcioniranje ob kršitvah pravil; zaupanje; čustvena zrelost ($M = 2,89$); prilagajanje novostim; naklonjenost učencem ($M = 2,88$); spodbujanje učencev k upoštevanju navodil; uporaba ustreznih metod dela ($M = 2,86$); strokovno znanje; uspešno organiziranje pouka; strpnost do različnih učencev; sprejemanje drugačnosti učencev; razumljivo poučevanje; ustvarjalnost; splošna razgledanost; spodbujanje učencev k poštenosti ($M = 2,84$); dostopnost učencem ($M = 2,83$); pristnost ($M = 2,81$); spodbujanje k sodelovanju; pozitiven odnos do učne snovi ($M = 2,79$); pomoč učencem pri delu ($M = 2,78$); netolerantnost do nestrpnosti med učenci; prijazno vedenje do učencev; sproščeno komuniciranje ($M = 2,77$); prijaznost; spodbujanje učencev k izražanju lastnega mnenja ($M = 2,75$); podpora staršev; poznavanje dogajanja v razredu ($M = 2,73$); motiviranje učencev za delo; skrb za varno okolje; visoka samozavest ($M = 2,72$); inteligentnost ($M = 2,71$); smisel za humor ($M = 2,69$); podpora vodstva; dovolj glasna razlaga snovi; empatija ($M = 2,64$); kaznovanje nasilja med učenci; skrb za čisto okolje; urejen videz učitelja ($M = 2,63$); dolgoletne izkušnje ($M = 2,58$) in nagrajevanje učencev s pohvalami ($M = 2,52$). To je 60 dejavnikov, katerim učitelji pripisujejo največji vpliv k oblikovanju učiteljeve avtoritete, saj je njihova aritmetična sredina blizu stopnje 3 – »veča avtoriteto«.

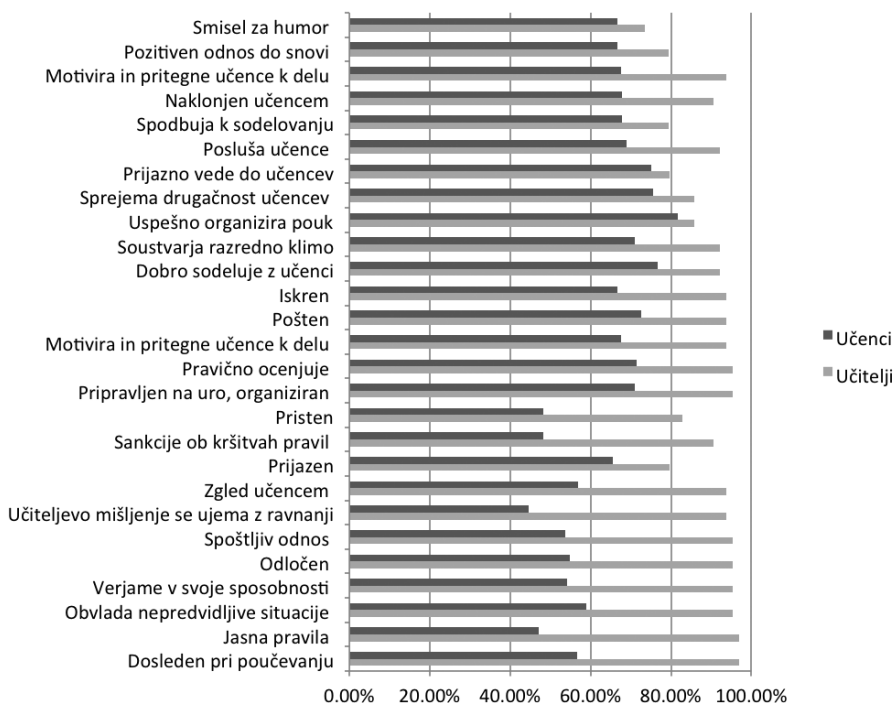
S slike 1 razberemo tudi, da po mnenju učencev k avtoriteti učitelja v razredu v največji meri prispevajo naslednji dejavniki: uspešno organiziranje pouka ($M = 2,74$); dobro sodelovanje z učenci; sprejemanje drugačnosti učencev ($M = 2,71$); prijazno vedenje do učencev ($M = 2,68$); soustvarjanje razredne klime; pravično ocenjevanje; poštenost; dobra pripravljenost na uro; organiziranost ($M = 2,65$); spodbujanje k sodelovanju; iskrenost; dostopnost do učencev ($M = 2,61$); naklonjenost učencem; veselje do poklica ($M = 2,60$); pozitiven odnos do učne snovi; razumljivo poučevanje; učiteljeva motiviranost in kako pritegne učence k delu; smisel za humor ($M = 2,58$); poslušanje učencev; sproščeno komuniciranje; prijaznost ($M = 2,57$); učiteljevo odgovorno delo ($M = 2,56$); spodbujanje učencev k upoštevanju navodil; pomoč učencem pri delu; prilagajanje učitelja novostim ($M = 2,55$); motiviranost za delo; spodbujanje učencev k izražanju lastnega mnenja ($M = 2,54$) in zaupanje ($M = 2,52$). Učenci so za 27 dejavnikov menili, da pozitivno prispevajo k učiteljevi avtoriteti v razredu.

Dobljeni rezultati potrjujejo pomembnost dobrega sodelovanja z učenci. To prispeva k temu, da se učenci počutijo varne in sprejete ter da lahko brez strahu izražajo lastno mnenje in razvijajo medsebojno zaupanje – to pa v očeh učencev gradi učiteljevo avtoriteto. Anketirani učenci se strinjajo tudi, da dobro poučevanje veča učiteljevo avtoriteto, kar potrjuje tudi študija Kyriacoua (1986, v Kyriacou, 1991), v kateri so dijaki pri vrednotenju učiteljevih lastnosti med 38 lastnostmi najvišje ocenili »jasno razlago

na razumljiv način«. Da so pedagoške spretnosti pomemben del učiteljeve avtoritete, poudarjajo tudi A. Koski - Heikkinen idr. (2014). Precej skladno v naši raziskavi učenci in učitelji tudi menijo, da k učiteljevi avtoriteti pozitivno prispevajo *dolgoletne izkušnje*. Izkušnje pomagajo učitelju, da se zna odzvati v določenih situacijah, ki so se mu že pripetile, zaradi tega pa so prav prva leta poučevanja, ko učitelj izkušnje šele pridobiva, običajno najtežja (Kyriacou, 1991). Učitelji visoko ocenjujejo tudi vpliv učiteljevega samozaupanja v lastne sposobnosti kot dejavnika oblikovanja njegove avtoritete.

Povprečne vrednosti ocen dejavnikov, ki po mnenju učencev pozitivno prispevajo k učiteljevi avtoriteti, so veliko nižje od povprečnih vrednosti ocen učiteljev. Ugotovili smo, da so učenci pripisovali velik pomen istim 27 dejavnikom, ki prispevajo k učiteljevi avtoriteti kot anketirani učitelji, učitelji pa so velik pozitivni vpliv na učiteljevo avtoriteto pripisali 33 drugim dejavnikom, za katere pa so učenci menili, da na učiteljevo avtoriteto ne vplivajo tako zelo pozitivno. Povprečne vrednosti teh dejavnikov se gibljejo od 2,49 do 2,10, kar je blizu stopnji 2 – »ne vpliva«.

Slika 2 prikazuje primerjavo odstotnih deležev med učenci in učitelji za tiste dejavnike, ki jih je največ učiteljev ocenilo kot tiste, ki večajo učiteljevo avtoriteto. Predstavljeni so tudi dejavniki, za katere so učenci menili, da večajo učiteljevo avtoriteto v razredu.



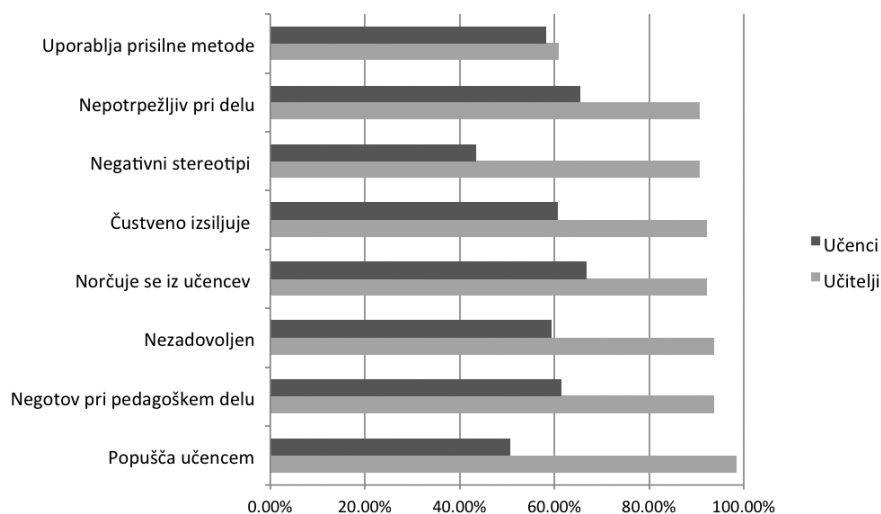
Slika 2. Dejavniki, ki naj bi večali avtoriteto učitelja v razredu – primerjava mnenj učiteljev in učencev

Pri omenjenem vprašanju se je največ učiteljev (96,9 %) odločilo, da sta *doslednost pri poučevanju* in *jasna pravila* tista dejavnika, ki med vsemi dejavniki najbolj večata učiteljevo avtoriteto. 95,3 % učiteljev je ocenilo, da učiteljevo avtoriteto večajo še *obvladovanje nepredvidljivih situacij*, *pripravljenost na uro*, *organiziranost*, to, da *učitelj verjame v svoje sposobnosti*, *pravično ocenjevanje*, učiteljeva *odločnost* in *spoštljiv odnos do učencev*. 93,8 % učiteljev je ocenilo, da se učiteljeva avtoriteta večja še, če učitelj motivira in pritegne učence k delu, če se učiteljevo mišljenje ujema z njegovimi ravnanji, če je pošten, iskren in če je zgled učencem. Da *dobro sodelovanje*, *karizmatičnost*, *soustvarjanje razredne klime* in *poslušanje učencev* večajo učiteljevo avtoriteto, je ocenilo 92,2 % učiteljev. 92,1 % učiteljev se strinja, da tudi odgovorno delo večja učiteljevo avtoriteto. 90,6 % učiteljev kot pomemben dejavnik, ki večja avtoriteto učitelja, ocenjuje še učiteljevo *motiviranost za delo*, *naklonjenost učencem*, *sankcije ob kršitvah pravil*, *veselje do poklica* in *zaupanje*.

Razporeditev vseh v vprašalniku navedenih dejavnikov (arhiv avtoric) glede na od učiteljev pripisan vpliv na učiteljevo avtoriteto v razredu pokaže, da učitelji tudi vse druge dejavnike, ki niso prikazani na sliki 1, ocenjujejo kot tiste, ki večajo učiteljevo avtoriteto, saj se odstotni deleži gibljejo od 90 % do 40 %. Omenjene ugotovitve raziskave so skladne s strokovnimi poudarki Kyriacouja (1991), ki meni, da motiviranost učiteljev za delo večja učiteljevo avtoriteto. Za pedagoško delo motiviran učitelj se skrbno pripravi na učno uro in da tako učencem vedeti, da se trudi za čim kakovostnejše poučevanje in učenje.

Dejavniki, ki po mnenju učencev in učiteljev zmanjšujejo učiteljevo avtoriteto v razredu

Analizirali pa smo tudi dejavnike, ki naj bi po mnenju učiteljev in učencev zmanjševali avtoriteto učitelja v razredu. Slika 3 prikazuje povprečne vrednosti ocenjenih dejavnikov, ki so jih učitelji in učenci ocenjevali kot tiste, ki avtoriteto učitelja znižujejo.



Slika 3. Dejavniki, ki naj bi zniževali avtoriteto učitelja v razredu – primerjava mnenj učiteljev in učencev

Med dejavniki, ki znižujejo učiteljevo avtoriteto v razredu, so učitelji navedli *popuščanje učencem* (98,4 %), *negotovost pri pedagoškem delu* in *nezadovoljstvo* (93,8 %), *norčevanje iz učencev* in čustveno izsiljevanje (92,2 %), *negativne stereotipe* in *nepotrpežljivost pri delu* (90,6 %), *uporabo metod prisile* (60,9 %) in to, da *učitelj delo opravlja rutinsko* (45,3 %) ter *dominantnost nad učenci* (37,5 %). Za dejavnika *učitelj delo opravlja rutinsko* (48,1 % učencev) in *dominantnost nad učenci* (41,3 % učencev) pa so učenci ocenili, da ne vplivata na učiteljevo avtoriteto v razredu.

Učenci so med dejavnike, ki znižujejo učiteljevo avtoriteto v razredu, uvrstili naslednje dejavnike: *norčevanje iz učencev* (66,7 %), *nepotrpežljivost pri delu* (65,5 %), *negotovost pri pedagoškem delu* (61,4 %), čustveno izsiljevanje (60,7 %), *nezadovoljstvo* (59,3 %), *uporaba prisilnih metod* (58,3 %), *popuščanje učencem* (50,6 %) in *negativni stereotipi* (43,4 %).

Spoznanja iz literature (Rutar, 2002) kažejo na to, da *negativni stereotipi* ne prispevajo k demokratizaciji šole, še manj pa k dobrim odnosom, zato mora šola delovati tako, da te negativne stereotipe in predsodke zmanjšuje. V naši raziskavi so učenci in učitelji ta dejavnik označili kot tistega, ki znižuje učiteljevo avtoriteto.

Dejavniki, ki po mnenju učencev in učiteljev ne vplivajo na učiteljevo avtoriteto v razredu

60,9 % anketiranih učiteljev je menilo, da *poučevanje po učnem načrtu* ne vpliva na učiteljevo avtoriteto, za dejavnik *predmet je učencem nezanimiv* pa je to menilo 50 % učiteljev. Učenci (47,6 %) so dejavnik *predmet je*

učencem nezanimiv prav tako ocenili, da ne vpliva na učiteljevo avtoriteto, medtem ko dejavnik *poučevanje po učnem načrtu* označijo kot tistega, ki večja učiteljevo avtoriteto (58,3 %). Med dejavnike, ki ne vplivajo na učiteljevo avtoriteto v razredu, so učenci uvrstili še naslednje dejavnike: *skrb za čisto okolje* (52,4 %), *podpora staršev* (51,8 %), *učitelj pozna dogajanje v razredu* (51,2 %), *podpora vodstva* (50,6 %), *skrb za varno okolje* (50 %), *urejen videz* (49,4 %), *čustvena zrelost* (48,8 %), *ustvarjalnost* (48,2 %), *učitelj opravlja delo rutinsko* (48,1 %), *razlaganje snovi dovolj glasno* (45,8 %), *dominantnost nad učenci* (41,3 %) in *netoleriranje nestrpnosti med učenci* (40,7 %). V večini učitelji omenjene dejavnike ocenijo kot tiste, ki večajo učiteljevo avtoriteto (*skrb za čisto okolje* (62,5 %), *podpora staršev* (73,4 %), *učitelj pozna dogajanje v razredu* (75 %), *podpora vodstva* (65,6 %), *skrb za varno okolje* (71,9 %), *urejen videz* (62,6 %), *čustvena zrelost* (89,1 %), *ustvarjalnost* (84,4 %), *razlaganje snovi dovolj glasno* (64,1 %), in *netoleriranje nestrpnosti med učenci* (81,3 %), razen dejavnika *učitelj opravlja delo rutinsko* (45,3 %) ter *dominantnost nad učenci* (37,5 %), za katera dva učitelji ocenijo, da znižujejo učiteljevo avtoriteto. Največja razlika v deležih učiteljev in učencev glede ocene, da navedeni dejavnik ne vpliva na učiteljevo avtoriteto v razredu, so v primeru učiteljeve karizmatičnosti: da nima vpliva na učiteljevo avtoriteto, meni kar 92,2 % učiteljev in le 44,3 % učencev). Podobno je glede učiteljeve čustvene zrelosti (48,8 % učencev meni, da nima vpliva na učiteljevo avtoriteto, 89,1 % učiteljev pa meni, da avtoriteto večja) in ustvarjalnosti (48,2 % učencev meni, da nima vpliva na učiteljevo avtoriteto, 84,4 % učiteljev pa meni, da avtoriteto večja).

Razlike v pogledih učencev in učiteljev

V raziskavi so nas zanimale tudi razlike med učenci in učitelji glede pripisanega vpliva določenih dejavnikov na učiteljevo avtoriteto v razredu. Pred raziskavo smo predvidevali, da v mnenjih glede tega, kateri dejavniki pozitivno ali negativno prispevajo k avtoriteti učitelja v razredu, med učitelji in učenci ni statistično pomembnih razlik. V preglednici 1 prikazujemo le statistično pomembne razlike na ravni $p \leq 0,05$.

Preglednica 1. Dejavniki vpliva na oblikovanje učiteljeve avtoritete: opisna statistika in rezultati t-preizkusa za testiranje razlik med mnenji učiteljev in učencev

	Učenci			Učitelji			t-preizkus
	N	M	SE	N	M	SE	
Ima strokovno znanje.	83	2,43	,073	64	2,84	,046	t = -4,754; 2P = ,000
Spodbuja k sodelovanju.	84	2,61	,068	63	2,79	,051	t = -2,192; 2P = ,030
Spodbuja k upoštevanju navodil.	82	2,55	,070	64	2,86	,044	t = -3,772; 2P = ,000
Kazuje nasilje.	83	2,31	,089	64	2,63	,072	t = -2,722; 2P = ,007
Ne tolerira nestrpnosti.	81	2,10	,085	64	2,77	,066	t = -6,186; 2P = ,000
Ima podporo vodstva.	83	2,23	,073	64	2,64	,064	t = -4,079; 2P = ,000
Ima podporo staršev.	83	2,36	,065	64	2,73	,056	t = -4,341; 2P = ,000
Dobro sodeluje z učenci.	82	2,71	,064	64	2,92	,034	t = -2,974; 2P = ,004
Je karizmatičen.	79	2,33	,076	64	2,92	,034	t = -7,139; 2P = ,000
Soustvarja razredno klimo.	83	2,65	,065	64	2,91	,043	t = -3,277; 2P = ,001
Ima urejen videz.	81	2,33	,070	64	2,63	,061	t = -3,134; 2P = ,002
Razlaga snov glasno.	83	2,35	,072	64	2,64	,060	t = -3,108; 2P = ,002
Je motiviran za delo.	84	2,54	,069	64	2,91	,037	t = -4,757; 2P = ,000
Ima motivirane učence.	84	2,39	,074	64	2,72	,057	t = -3,501; 2P = ,001
Ima pozitiven odnos do snovi.	84	2,58	,070	63	2,79	,051	t = -2,416; 2P = ,017
Uporablja ustrezne metode dela.	83	2,47	,071	64	2,86	,044	t = -4,651; 2P = ,000
Je negotov pri pedagoškem delu.	83	1,49	,075	64	1,08	,040	t = 4,856; 2P = ,000
Ima visoko samozavest.	83	2,45	,073	64	2,72	,065	t = -2,791; 2P = ,006
Delo opravlja rutinsko.	81	1,95	,080	64	1,64	,081	t = 2,677; 2P = ,008
Popušča učencem.	83	1,77	,094	64	1,02	,016	t = 7,895; 2P = ,000
Se norčuje iz učencev.	84	1,45	,077	64	1,13	,057	t = 3,436; 2P = ,001
Je empatičen.	83	2,39	,084	64	2,64	,078	t = -2,225; 2P = ,028
Se prilagaja novostim in se uči.	84	2,55	,066	64	2,88	,042	t = -4,173; 2P = ,000
Je dostopen učencem.	84	2,61	,061	64	2,83	,057	t = -2,644; 2P = ,009
Obvlada nepredvidljive situacije.	83	2,49	,073	64	2,95	,027	t = -5,875; 2P = ,000
Je naklonjen učencem.	84	2,60	,070	64	2,88	,052	t = -3,201; 2P = ,002
Je pripravljen na uro.	83	2,65	,065	64	2,95	,027	t = -4,300; 2P = ,000
Motivira in pritegne učence k delu.	83	2,58	,073	64	2,94	,030	t = -4,542; 2P = ,000
Verjame v svoje sposobnosti.	83	2,43	,075	64	2,95	,027	t = -6,518; 2P = ,000
Uporablja sankcije ob kršitvah pravil.	83	2,31	,082	64	2,89	,045	t = -6,162; 2P = ,000
Učiteljevo mišljenje se ujema z ravnanji.	83	2,29	,080	64	2,94	,030	t = -7,611; 2P = ,000
Čustveno izsiljuje.	84	1,52	,078	64	1,13	,057	t = 4,117; 2P = ,000
Je zahteven.	81	2,04	,095	64	2,34	,084	t = -2,414; 2P = ,017

Spodbuja k izražanju lastnega mnenja.	82	2,54	,074	64	2,75	,055	$t = -2,321$; $2P = ,022$
Pozna dogajanje v razredu.	84	2,23	,073	64	2,73	,060	$t = -5,400$; $2P = ,000$
Pomaga učencem pri delu.	84	2,55	,071	64	2,78	,057	$t = -2,580$; $2P = ,011$
Je nezadovoljen.	81	1,58	,086	64	1,09	,048	$t = 4,938$; $2P = ,000$
Je pošten.	84	2,65	,067	64	2,94	,030	$t = -3,857$; $2P = ,000$
Je iskren.	84	2,61	,066	64	2,94	,030	$t = -4,565$; $2P = ,000$
Pravično ocenjuje.	84	2,65	,064	64	2,95	,027	$t = -4,277$; $2P = ,000$
Posluša učence.	84	2,57	,076	64	2,91	,043	$t = -3,825$; $2P = ,000$
Je dosleden pri poučevanju.	83	2,48	,071	64	2,97	,022	$t = -6,516$; $2P = ,000$
Skrbi za čisto okolje.	84	2,29	,069	64	2,63	,061	$t = -3,561$; $2P = ,000$
Skrbi za varno okolje.	80	2,30	,072	64	2,72	,057	$t = -4,569$; $2P = ,000$
Je strpen do različnih učencev.	83	2,49	,081	64	2,84	,051	$t = -3,654$; $2P = ,000$
Dela odgovorno .	84	2,56	,071	63	2,92	,034	$t = -4,603$; $2P = ,000$
Je inteligenten.	83	2,49	,067	62	2,71	,058	$t = -2,428$; $2P = ,016$
Je splošno razgledan.	84	2,48	,077	64	2,84	,046	$t = -4,118$; $2P = ,000$
Spodbuja k poštenosti.	83	2,47	,073	64	2,84	,046	$t = -4,323$; $2P = ,000$
Ima veselje do poklica.	84	2,60	,066	64	2,91	,037	$t = -4,125$; $2P = ,000$
Je čustveno zrel.	84	2,42	,064	64	2,89	,039	$t = -6,321$; $2P = ,000$
Je odločen.	84	2,44	,075	64	2,95	,027	$t = -6,479$; $2P = ,000$
Je ustvarjalen.	83	2,37	,068	64	2,84	,046	$t = -5,741$; $2P = ,000$
Daje zgled učencem.	81	2,43	,080	64	2,94	,030	$t = -5,878$; $2P = ,000$
Je pristen.	83	2,39	,072	64	2,81	,054	$t = -4,728$; $2P = ,000$
Razumljivo poučuje.	83	2,58	,067	64	2,84	,046	$t = -3,283$; $2P = ,001$
Sproščeno komunicira.	83	2,57	,071	64	2,77	,062	$t = -2,114$; $2P = ,036$
Je vreden zaupanja.	82	2,52	,070	64	2,89	,045	$t = -4,400$; $2P = ,000$
Ima spoštljiv odnos.	82	2,41	,078	64	2,95	,027	$t = -6,570$; $2P = ,000$
Daje jasna pravila.	83	2,28	,085	64	2,94	,044	$t = -6,935$; $2P = ,000$
Negativni stereotipi.	83	1,78	,086	64	1,14	,058	$t = 6,192$; $2P = ,000$
Je nepotrpežljiv pri delu.	84	1,48	,078	64	1,16	,064	$t = 3,162$; $2P = ,002$

Legenda: N – število anketirancev, M – aritmetična sredina, SE – standardna napaka aritmetične sredine, t – vrednost, g – število prostostnih stopenj, 2P – statistična pomembnost t-preizkusa

Pri večini trditev smo dobili statistično pomembne razlike (na ravni 5-odstotnega tveganja) v prid bolj pozitivnemu poudarjanju vpliva na učiteljevo avtoriteto. Učitelji so v primerjavi z učenci pripisovali statistično pomembno večji pozitivni vpliv na učiteljevo avtoriteto vsem dejavnikom s pozitivnim pomenom, učenci pa dejavnikom z negativnim pomenom, kot npr. negotovosti pri pedagoškem delu, rutinskemu opravljanju dela, popuščanju

učencev in norčevanju iz učencev, čustvenemu izsiljevanju in nezadovoljstvu učitelja ter negativnim stereotipom in nepotrpežljivosti pri delu z učenci. Naštete dejavnike so učenci statistično pomembno pogostejše ocenjevali kot tiste, ki zmanjšujejo učiteljevo avtoriteto. Do navedenih razlik je mogoče prišlo zaradi slabšega poznavanja pomena avtoritete in njenih dejavnikov pri učencih. Učitelji so v svojem formalnem in neformalnem izobraževanju pridobili več strokovnega znanja o učiteljevi avtoriteti in imajo v primerjavi z učenci drugačna pojmovanja o tem, kaj prispeva k avtoriteti, imajo pa tudi drugačna pričakovanja do sebe in učencev. Verjetna pa je tudi druga interpretacija: učenci so v doživljanje učiteljeve avtoritete v razredu zelo osebno vpleteni, zato jih presojaajo bistveno strožje kot učitelji – ti so zaradi svoje obrambne naravnosti lahko preveč prizanesljivi do samih sebe, lahko pa svojo avtoriteto in dejavnike, ki jih oblikujejo, v primerjavi z učenci na neki način precenjujejo. Mcleod, MacAllister in Pirrie (2012) glede zaznava učiteljeve avtoritete pri učencih ugotavljajo, da so učenci o vprašanju, kakšen je dober učitelj, presenetljivo konsistentni, pri čemer prevladujejo mnenja s področja učiteljeve osebnosti.

Med dejavniki, za katere nismo ugotovili statistično pomembnih razlik med ocenami učiteljev in učencev, pa so: kaznovanje nediscipliniranih učencev, prijazno vedenje do učencev, dolgoletne delovne izkušnje, uspešno organiziranje pouka, uporaba metode prisile, nagrajevanje s pohvalami, smisel za humor, dominantnost nad učenci, prijaznost, sprejemanje drugačnosti učencev, poučevanje po učnem načrtu in zanimivost predmeta. V vseh navedenih primerih dejavnikov je bil $p > 0,05$, zato so bile razlike statistično nepomembne in hipoteze o statistično pomembnih razlikah v navedenih primerih dejavnikov ne moremo potrditi. Strinjamo se lahko, da so to dejavniki, ki zelo enoznačno določajo avtoriteto učitelja v pozitivno ali v negativno smer, in da zato glede njihovega vpliva učenci in učitelji sorazmerno skladno presojaajo.

Zaključek

Avtoriteta učitelja je pogoj za učinkovito poučevanje, s katerim ob primerni motivaciji učenca učitelj spodbuja učenje. V predstavljeni raziskavi nas je zanimalo, katere dejavnike učenci in učitelji zaznavajo kot tiste, ki učiteljevo avtoriteto večajo, manjšajo ali pa nanjo nimajo vpliva. Ugotovili smo, da imajo učitelji in učenci precej različen pogled na dejavnike oblikovanja učiteljeve avtoritete v razredu. Po mnenju učencev k učiteljevi avtoriteti v razredu v največji meri prispevajo: uspešno organiziranje pouka, dobro sodelovanje z učenci, sprejemanje drugačnosti učencev, učiteljevo prijazno vedenje do učencev, soustvarjanje razredne klime, pravično ocenjevanje in poštenost. Po mnenju učiteljev pa učiteljevo avtoriteto v razredu povečujejo

zlasti naslednji dejavniki: doslednost pri poučevanju, pravično ocenjevanje, zaupanje učitelja v lastne sposobnosti, spoštljiv odnos do učencev, dobra pripravljenost na uro, organiziranost, obvladovanje nepredvidljivih situacij, odločnost, učiteljevi načini motiviranja učencev, jasna pravila, skladnost učiteljevega mišljenja z njegovimi ravnanji, učiteljev zgled učencem, poštenost in iskrenost, dobro sodelovanje z učenci in učiteljevo odgovorno delo. Pri večini dejavnikov so razlike med pogledi učencev in učiteljev tudi statistično pomembne, in sicer največkrat v smeri pripisovanja pozitivnejšega vpliva omenjenih dejavnikov s strani učiteljev. Učitelji večini dejavnikov s pozitivno konotacijo (npr. doslednost pri poučevanju, pravično ocenjevanje, zaupanje v lastne sposobnosti, spoštljiv odnos do učencev, dobra pripravljenost na uro, organiziranost, obvladovanje nepredvidljivih situacij, odločnost idr.) pripisujejo močnejši vpliv na učiteljevo avtoriteto v razredu kot učenci, učenci pa skoraj vsem dejavnikom z negativno konotacijo (npr. negotovost pri pedagoškem delu, rutinsko opravljanje dela, popuščanje učencev, norčevanje iz učencev, čustveno izsiljevanje, nezadovoljstvo učitelja, negativni stereotipi o učencih, nepotrpežljivosti pri delu z učenci). V svojih pogledih na vpliv dejavnikov na učiteljevo avtoriteto v razredu se učitelji in učenci niso razlikovali (statistično nepomembne razlike) glede vpliva kaznovanja nediscipliniranih učencev, prijaznega vedenja do učencev, dolgoletnih izkušenj, uspešnega organiziranja pouka, uporabe metod prisile, nagrajevanja s pohvalami, smisla za humor, dominantnosti nad učenci, sprejemanja drugačnosti, poučevanja po učnem načrtu in zanimivosti predmeta. Za dejavnika *uporaba metod prisile* in *dominantnost* nad učenci so učenci in učitelji menili, da zmanjšujeta avtoriteto učitelja v razredu. Ugotovitve raziskave torej potrjujejo, da imajo do oblikovanja lastne avtoritete učitelji pretežno višja pričakovanja kot učenci (več dejavnikom statistično pomembno pripisujejo večji vpliv na oblikovanje avtoritete), kar lahko povežemo tudi s predpostavko Bečaja (1990), da imajo učitelji glede svojega pedagoškega dela zelo visoka pričakovanja, ki pa jih običajno ne morejo dosegati. Isti avtor je menil, da imajo učitelji na področju doslednosti, obvladovanosti, enakega odnosa do vseh otrok, odsotnosti predsodkov in sprejemanja otrok nestvarna pričakovanja glede svoje vloge. Zaradi prevelikih pričakovanj v smeri mišljenja »dober učitelj zmore vse« postane otrokov neuspeh tudi učiteljev neuspeh in ogroža učiteljev občutek lastne vrednosti (prav tam, str. 10), to pa na področje njegove poklicne samopodobe.

V raziskavi dobljena spoznanja lahko prenesemo na področje izobraževanja učiteljev oz. jih apliciramo na programe dodiplomskega, podiplomskega in nadaljnega izobraževanja ter usposabljanja učiteljev. Ob analizi dejavnikov, ki sooblikujejo učiteljevo avtoriteto v razredu, je smiselno s študenti in z učitelji v praksi kritično reflektirati in polemizirati probleme na tem področju; od vprašanja previsokih pričakovanj in učiteljeve odgovornosti do

odprtih vprašanj moči učiteljeve avtoritete v sodobnih okoliščinah poučevanja. V sodobnih šolah učenja naj bi po Beersu (2007) poučevali učitelji, ki bodo znali organizirati okolje izzivov, spodbujati uporabo čustev pri pouku, nenehno nakazovati smiselnost in pomembnost učenja, pri poučevanju upoštevati zakonitosti pozornosti učencev in biti pri poučevanju ciljno naravnani. B. Brock in M. Grady (2009), A. Koski - Heikkinen in sod. (2014) pa poudarjajo predvsem pomembnost medosebnih (socialnih) spretnosti učiteljev kot vzvodov njihove avtoritete v razredu. Pomembno je, da čutijo, da je njihovo delo cenjeno pri učencih, njihovih starših, kolegih in vodstvu, kar vpliva na njihovo poklicno samopodobo, ta pa na načine izražanja in uveljavljanja njihove avtoritete v razredu. Avtoriteta vsakega posameznega učitelja se tako oblikuje v nenehnem interaktivnem sovplivanju različnih dejavnikov.

Literatura in viri

- Bečaj, J. (1990). *Problem visokih pričakovanj in učiteljeve odgovornosti*. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.
- Beers, B. (2007). Šole učenja. Praktični priročnik za učitelje in ravnatelje. Ljubljana: Državni izpitni center.
- Bradač, F. (1990). *Latinsko-slovenski slovar*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Brock, B. L. in Grady, M. L. (2009). *From difficult teachers to dynamic teams*. Thousand Oaks: Corwin – Sage Company.
- Day, C. (1999). *Developing teachers: the challenges of lifelong learning*. London: Falmer Press.
- Gerrard, J. in Farell, L. (2013). Remaking the professional teacher: authority and curriculum reform. *Journal of Curriculum Studies*, 46(5), 634–655.
- Glasser, W. (1991). *Dobra šola*. Radovljica: Didakta.
- Glasser, W. (1994). *Učitelj v dobri šoli*. Radovljica: Regionalni izobraževalni center.
- Glasser, W. (2001). *Vsak učenec je lahko uspešen*. Radovljica: Mca.
- Gogala, S. (1966). *Obča metodika*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Gogala, S. (1975). Odnos med učiteljem in učencem. V L. Krneta idr. (ur.), *Pedagogika, II. Del* (str. 557–575). Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Gogala, S. (2005). O duhovnem in duševnem oblikovanju. V S. Gogala, *Izbrani spisi* (str. 110–131). Ljubljana: Društvo.
- Gordon, T. (1983). *Trening večje učinkovitosti za učitelje*. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.
- Javornik, M. in Kovač Šebart, M. (1992). O vlogi učitelja v pedagoškem procesu. *Sodobna pedagogika*, 42(1/2), 27–37.
- Kant, I. (1988). O pedagogiki. *Problemi: revija za kulturo in družbena vprašanja*, 26(11), 147–158.
- Kompare, A., Stražišar, M., Vec, T., Dogša, I., Jaušovec, N. in Curk, J. (2005). *Psihologija: spoznanja in dileme*. Ljubljana: DZS.

- Koski - Heikkinen, A., Määttä, K. in Uusiautti, S. (2014). Professional, approachable, and fair – students perceptions of the vocational education teacher's authority. *International Journal of Human Sciences*, 11(2), 446–463.
- Kovač Šebart, M. in Krek, J. (2009). *Vzgojna zasnova javne šole*. Ljubljana: Center za študij edukacijskih strategij, Pedagoška fakulteta.
- Kramer, M. (2012). Vrednote kot podlaga za vzgojno poslanstvo šole. V N. Štraser idr., *Vzgojno poslanstvo šole* (str. 20–30). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Kroflič, R. (1997). *Avtoriteta v vzgoji*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Kroflič, R. (2000a). Avtoriteta in pedagoški eros – temeljna koncepta Gogalove vzgojne teorije. *Sodobna pedagogika*, 51(5), 56–83.
- Kyriacou, C. (1991). *Essential teaching skills*. Oxford: Blackwell.
- Macleod, G., McAllister, J. in Pirrie, A. (2012). Towards a broader understanding of authority in student-teacher relationships. *Oxford Review of Education*, 38(4), 493–508.
- Marentič Požarnik, B. (2000). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.
- Marentič Požarnik, B. in Plut Pregelj, L. (2009). *Moč učnega pogovora*. Ljubljana: DZS.
- Pečar, M. in Velkavrh, A. (2008). Pouk v prvem triletju devetletne osnovne šole. V A. Polak (ur.), *Učitelji, učenci in starši o prvem triletju osnovne šole* (str. 9–29). Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Peček, M. (1998). *Avtonomnost učiteljev nekdaj in sedaj*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Peklaj, C., Kalin, J., Pečjak, S., Puklek Levpušček, M., Valenčič Zuljan, M. in Ajdišek, N. (2009). *Učiteljske kompetence in doseganje vzgojno-izobraževalnih ciljev v šoli*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Pergar Kuščer, M. (2000). Gogalovo pojmovanje učitelja kot osebnostnega človeka in njegovo razumevanje spoštovanja. *Sodobna pedagogika*, 51(5), 160–171.
- Polak, A. (2008). Pedagoški delavci v prvem triletju osnovne šole. V A. Polak (ur.), *Učitelji, učenci in starši o prvem triletju osnovne šole* (str. 40–62). Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Razdevšek - Pučko, C. (2004). Kakšnega učitelja potrebuje (pričakuje) današnja (in jutrišnja) šola? *Sodobna pedagogika*, 55(posebna izdaja), 52–74.
- Rousseau, J. J. (1959). *Emil ali o vzgoji*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Rutar, D. (2002). *Učitelj kot intelektuallec*. Radovljica: Didakta.
- Vec, T. (2005). *Komunikacija – umevanje sporazuma*. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.
- Wagner, D. in Herbel - Eisenmann, B. (2014). Identifying authority structures in mathematics classroom discourse: a case of a teacher's early experience in a new context. *Mathematics Education*, 46, 871–882.
- Wenren, X. (2014). The construction of the teacher's authority in pedagogic discourse. *English Language Teaching*, 7(6), 96–108.
- Woolfolk Hoy, A. (2002). *Pedagoška psihologija*. Ljubljana: Educy.

VKLJUČEVANJE VSEBIN OHRANJANJA IN VAROVANJA KULTURNE DEDIŠČINE V POUK LIKOVNE VZGOJE V DRUGI TRIADI OSNOVNE ŠOLE

Robert Potočnik

Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani

Povzetek

Temelj kompetenc likovnega pedagoga predstavlja kakovostno poučevanje. Pomembna je celostna izvedba učnih vsebin na posamezni razvojni stopnji, ki zajema tudi obravnavo problematike ohranjanja in varovanja kulturne dediščine. Če je učitelj usposobljen, ozaveščen in odgovoren ter vključuje tudi te vsebine v pouk, dolgoročno prispeva h krepitvi narodove samobitnosti in kulturne istovetnosti pri vsakem učencu. V prispevku obravnavamo problem ozaveščenosti in usposobljenosti učiteljev za poučevanje vsebin o ohranjanju in varovanju kulturne dediščine (slikarske in kiparske, stavbne/arhitekturne, dediščinske kulturne krajine) ter učinke poučevanja učencev na ravni zmožnosti učencev za kritično presojanje in vrednotenje kulturne dediščine, njenega ohranjanja in varovanja ter njihove likovne ustvarjalnosti, pri čemer so nam v pomoč različne učne metode in oblike dela, ustrezní učni mediji, likovni materiali ter načini likovnega izražanja v učnem procesu. V raziskavo je bilo vključenih 125 učiteljev, ki poučujejo likovno vzgojo na razredni in predmetni stopnji osnovnošolskega izobraževanja na območju Slovenije, ter 61 učencev 6. razredov treh osnovnih šol iz različnih pokrajin v Sloveniji in njihovi likovni pedagogi. Raziskava je pokazala napredek učencev v pozitivnem in odgovornem odnosu do ohranjanja in varovanja kulturne dediščine ter v likovni ustvarjalnosti pri oblikovanju likovnih izdelkov, prav tako pa tudi učiteljevo večjo usposobljenost za organiziranje likovne dejavnosti in njegovo večjo odgovornost za uspešno poučevanje učencev o omenjeni problematiki.

Ključne besede: pouk likovne vzgoje, kritično presojanje, ustvarjalno likovno izražanje, vrednotenje, ohranjanje in varovanje kulturne dediščine

Implementing Contents of Preservation and Protection of Cultural Heritage in the Second Triad of Primary School at Fine Art Classes

Abstract

The quality of teaching is one of the fundamental competences of a fine art teacher. Teaching content should be comprehensively integrated according to each stage of pupil's development; this also includes dealing with problems of preservation and protection of cultural heritage. If the teacher is qualified, informed and responsible and therefore includes this content in the teaching process, this can in the long term contribute to the strengthening of national and cultural identity of each pupil. This paper deals with the problem of awareness and training of teachers for teaching content concerning the conservation and

protection of cultural heritage and the effects of teaching pupils according to the level of their capacity for critical judgment and evaluation of cultural heritage, its preservation and protection, and according to their artistic creativity, through a variety of learning methods and forms of work, relevant learning media, art materials and methods of artistic expression used in the educational process. The study included 125 teachers who teach fine art classes in primary and upper level elementary education in Slovenia and 61 pupils of sixth grade of three elementary schools from different regions in Slovenia and their fine art teachers. The survey showed progress in the students' positive and responsible attitude towards the preservation and protection of cultural heritage, in the artistic creativity in the design of their art work, as well as in the teacher's greater ability to organize art activities and in their greater responsibility for successfully teaching pupils about the aforementioned issues.

Key words: fine art class, critical evaluation, creative artistic expression, valuation, preservation and protection of cultural heritage

Uvod

Zaman bi iskali enotno in splošno sprejeto definicijo pojma kulturna dediščina, saj se njegova opredelitev nenehno spreminja in dopolnjuje. Kulturna dediščina je najprej predstavljala predvsem monumentalne ostanke kultur, danes pa vključuje tudi druga področja človekovega delovanja (Tome, Bogataj, Koporc in Sedej, 2011). Konvencija o varstvu svetovne kulturne in naravne dediščine (Convention concerning the protection of the world cultural and natural heritage, 1972) pojasnjuje pomen pojma kulturna dediščina kot spomenike (arhitekturne, slikarske, kiparske in arheološke ter njihovo kombinacijo), skupine stavb in kraje, ki so preplet delovanja človeških rok in narave. Kulturna dediščina tako vključuje različne vire in dokaze človeške zgodovine, ki jih ločimo na predmetne in nepredmetne ter na prenosne in neprenosne (Jokilehto, 2005; Ahmad, 2006; Vecco, 2010). Zaradi kulturne, znanstvene in splošne identitete naroda sta ohranjanje in varstvo kulturne dediščine v interesu vsake države (Council of Europe Framework Convention on the Value of Cultural Heritage for Society, 2005). Že zelo zgodaj – na predšolski stopnji, še posebej pa učencem v osnovni in srednji šoli – je treba spodbujati zavest o ohranjanju in varovanju kulturne dediščine. Zelo pomembno je, da usvojijo in razumejo elementarne pojme, kot so: kulturna dediščina, ki obsega dediščinsko kulturno krajino, stavbno (arhitekturno) dediščino ter slikarsko in kiparsko dediščino; ohranjanje kulturne dediščine, ki predstavlja ukrepe, s katerimi se zagotavljajo nadaljnji obstoj in obogatitev dediščine, njeno vzdrževanje, obnova, prenova, uporaba in oživljanje (Castellanos in Descamps, 2008); varstvo kulturne dediščine, ki obsega predvsem zakonsko, upravno in strokovno dejavnost na varstvenem področju (Castellanos

in Descamps, 2008); dediščinska kulturna krajina, ki predstavlja posebna, razločljiva območja zemeljskega površja, kot jih zaznavajo ljudje ter katerih značilnosti in prostorske ureditve so plod delovanja in medsebojnega vplivanja naravnih in človekovih dejavnikov (Gullino in Larcher, 2013); stavbna dediščina, ki predstavlja stavbe, skupine stavb in območja, ki so skupne stvaritve človeka in narave, torej površine, ki so delno zazidane, dovolj prepoznavne, enovite in imajo poseben pomen (Petrič, 2000); slikarska in kiparska dediščina, ki predstavlja registrirano dediščino, vpisano v inventarno knjigo muzeja (ZVKD-1, 2008), oziroma del nepremične dediščine, zapisane v registru nepremične kulturne dediščine (Ministrstvo za kulturo; <http://rkd.situla.org/>). Danes velike organizacije, kot so: UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization), ICCROM (International Centre for the Study of the Preservation and Restoration of Cultural Property) idr., s svojimi programi ozaveščajo mladino o pomembnosti ohranjanja in varovanja kulturne dediščine (Aslan in Ardemagni, 2006). Tudi program Socrates Evropske unije s pomočjo strokovnjakov petih evropskih držav ustvarja projekt Hereduc, ki prikazuje primere dobre prakse, kako vključiti problematiko ohranjanja in varovanja kulturne dediščine v pouk na razredni in predmetni stopnji osnovnošolskega izobraževanja (DeTroyer in Vermeersch, 2005). Pomembno sporočilo je raziskava, ki jo je izvedla Izvršna agencija za izobraževanje, avdiovizualne vsebine in kulturo – EACEA (Arts and Cultural Education at School in Europe, 2009), o izboljšanju poznavanja kulturne dediščine pri učencih na Finskem, kjer z različnimi projekti pri učencih razvijajo spretnosti za ohranjanje kulturne dediščine ter podpirajo sodelovanje med šolami in strokovnjaki za dediščino.

Zavedanje o pomembnosti kulturne dediščine za krepitev narodove samobitnosti in kulturne istovetnosti je mogoče spodbuditi tudi s pomočjo posredovanja znanj in izkušenj o ohranjanju in varstvu kulturne dediščine (Gesche Koning, 2008; Greffe, 2009).

Namen raziskave in raziskovalna vprašanja

Tudi slovenski Nacionalni program za kulturo (2014) poudarja nujnost vključevanja vsebin o kulturni dediščini v vse stopnje vzgojno-izobraževalnega sistema (od vrtcev prek osnovnošolskega in srednješolskega izobraževanja do univerzitetnih študijev in vseživljenjskega izobraževanja). Za njeno kakovostno vključevanje so nujni usposobljeni kadri v vzgojno-izobraževalnih zavodih in kulturnih ustanovah ter medinstitucionalno sodelovanje. Državne smernice za kulturno-umetnostno vzgojo v vzgoji in izobraževanju (2009) poudarjajo pomen spodbujanja ohranjanja in varovanja kulturnih stvaritev, ki so pomembne za nacionalno, evropsko in za svetovno kulturno dediščino. Tudi učitelji likovne vzgoje naj bi omogočili učencem pri pouku spoznavanje

posebnosti ohranjanja in varovanja kulturne dediščine (slikarske in kiparske, stavbne/arhitekturne, dediščinske kulturne krajine). V pomoč za obravnavo te problematike pa naj bi jim bili tudi strokovnjaki s področja izobraževanja o ohranjanju in varovanju kulturne dediščine. Z raznovrstnimi didaktičnimi pristopi naj učitelji učence v učnem procesu v učilnici ali v likovno-kulturnih in drugih ustanovah spodbujajo k spremljanju likovno-kulturnih dejavnosti in aktivnemu vključevanju vanje. Učenci bodo tako razvijali zmožnost kritičnega presojanja in vrednotenja likovne umetnosti, pri likovnem izražanju pa ustvarjalnost. Z načrtnim spodbujanjem kritičnega mišljenja in ozaveščanjem učencev o pomembnosti ohranjanja in varovanja kulturne dediščine¹ (slikarske in kiparske, stavbne/arhitekturne, dediščinske kulturne krajine) na vseh stopnjah vzgojno-izobraževalnega procesa ter z izvajanjem likovnih nalog z vključevanjem teh vsebin lahko učitelj vpliva tudi na vrednote, stališča in obnašanje učencev do kulturne dediščine ter njenega ohranjanja in varovanja.

Predpostavili smo, da ozaveščenost in kakovostna usposobljenost učiteljev za vključevanje vsebin o ohranjanju in varovanju kulturne dediščine ter njihova ustvarjalnost vplivajo na posodobitev vzgojno-izobraževalne prakse in napredek pri doseganju učnih ciljev učencev. V ta namen smo oblikovali naslednja raziskovalna vprašanja:

1. Kakšni sta učiteljeva ozaveščenost o pomenu vključevanja vsebin o varovanju in ohranjanju kulturne dediščine ter usposobljenost za vgrajevanje teh vsebin v likovne naloge?
2. Kakšni so učinki poučevanja učencev o ohranjanju in varovanju kulturne dediščine na ravni ustvarjalnosti, zmožnosti kritičnega presojanja ter vrednotenja pomembnosti ohranjanja in varovanja kulturne dediščine *z različnimi učnimi metodami in oblikami dela, učnimi mediji, likovnimi materiali ter z načini likovnega izražanja (likovnih motivov)* po realizaciji likovnih nalog?

Metologija

Pri raziskovalnem delu smo za prvi del raziskave uporabili kavzalno-neeksperimentalno metodo empiričnega pedagoškega raziskovanja. Na vprašanje o učiteljevi ozaveščenosti o vključevanju vsebin in njegovi usposobljenosti za vgrajevanje teh vsebin v likovne naloge smo odgovorili s podatki anketnega vprašalnika za učitelje.

V drugem delu raziskave smo uporabili akcijsko raziskovanje, ki temelji na predpostavki, da lahko učiteljevo ustvarjalno vključevanje vsebin o ohranjanju in varovanju kulturne dediščine v učni proces vpliva na učenčev

¹ V nadaljevanju bomo za slikarsko in kiparsko dediščino, stavbno (arhitekturno) dediščino, dediščinsko kulturno krajino uporabljali zapis kulturna dediščina.

zmožnost kritičnega presojanja in vrednotenja kulturne dediščine, njenega ohranjanja in varovanja ter na njegovo likovno ustvarjalnost. Uspešnost dosežkov pa lahko spoznavamo po korakih. V ta namen smo uvažali spremembe v uporabi različnih učnih metod in oblik dela, učnih medijev, likovnih materialov ter načinov likovnega izražanja po različnih likovnih področjih. Spreminjanje je temeljilo na analizah dosežkov.

Sodelujoči v akcijski raziskavi

V prvi del raziskave je bilo vključenih 125 učiteljev iz vseh območnih enot Zavoda Republike Slovenije za šolstvo. Ravnatelje smo prosili za soglasje izvedbe raziskave. Anketne vprašalnike z vprašanji odprtega in zaprtega tipa smo poslali po pošti.

Ciljna skupina za drugi del raziskave so bili učenci šestih razredov treh različnih osnovnih šol. V raziskavi je sodelovalo 61 učencev in njihovi učitelji likovne vzgoje (trije likovni pedagogi). Šole iz različnih slovenskih pokrajin so bile namensko izbrane glede na pripravljenost sodelovanja učiteljev in vodstva šole ter njihove želje po izpopolnitvi znanja o načinih vključevanja vsebin s področja ohranjanja in varovanja kulturne dediščine. Vsi učitelji so med raziskavo izpolnjevali pogoje opravljanja pedagoške dejavnosti pri pouku likovne vzgoje. Povprečna doba opravljanja vzgojno-izobraževalnega dela sodelujočih učiteljev je bila sedem let. Raziskava je bila izvedena s soglasjem učenčevih staršev ali zakonitih zastopnikov za izvajanje učnih vsebin, reševanje anketnih vprašalnikov, snemanje zvočnega zapisa, fotografiranje in za analizo učenčevih likovnih del.

Načini zbiranja in obdelave podatkov

Prvi del raziskave je bil izveden v šolskem letu 2012/13. Podatke, zbrane z anketnim vprašalnikom, smo obdelali s statističnim programom SPSS 18.0. na ravni deskriptivne in inferenčne statistike. Sodelovanje v raziskavi je bilo anonimno. Akcijska raziskava je potekala v treh krogih in bila izvedena v šolskem letu 2013/14. Pri načrtovanju smo se naslonili na Kemmisov in McTaggartov načrtovalnik akcijskega raziskovanja (Kemmis in McTaggart, 1991). Raziskava je zajemala načrtovanje, izvedbo in analizo učnega procesa ter začetno in končno anketiranje o učenčevem kritičnem odnosu do kulturne dediščine ter o ozaveščenosti o njeni ogroženosti, ohranjanju in o varovanju, kar se je izvajalo po vsakem akcijskem krogu in tudi ob vrednotenju nastalih likovnih izdelkov po koncu vsake likovne naloge (Šupšáková, 2004). Učenčev likovno ustvarjalnost smo preverjali z analizo ocen ocenjevalcev in analizo učiteljevih ocen likovnih ustvarjalnih komponent pri vrednotenju likovnih del: občutljivosti za probleme, elaboraciji, fleksibilnosti, likovni fluentnosti,

originalnosti in redefiniciji (Guilford, 1967), učiteljevo usposobljenost za organiziranje likovne dejavnosti in odgovornost za uspešno poučevanje učencev o omenjeni problematiki pa z anketnim vprašalnikom. Z učitelji smo se na uvodnih srečanjih dogovorili za osnovni načrt in časovno izvedbo posameznih krogov. Akcijsko raziskavo smo spremljali s pomočjo kvalitativnih tehnik: neposredno opazovanje v razredih, uvodno in končno učiteljevo anketiranje, posredovanje vprašalnikov učiteljem in učencem po vsakem akcijskem krogu ter zapisovanje podatkov (delovni zapisi, fotografije, zvočno snemanje, likovni izdelki).

Rezultati in diskusija

Učiteljeva ozaveščenost o pomenu vključevanja vsebin o varovanju in ohranjanju kulturne dediščine ter njegoa usposobljenost za vgrajevanje teh vsebin v likovne naloge

Rezultati anketnega vprašalnika so pokazali, da se likovni pedagogi, ki poučujejo likovno vzgojo na predmetni stopnji osnovne šole, in učitelji likovne vzgoje na razredni stopnji s pojmom kulturna dediščina ter z njenim ohranjanjem in varovanjem ukvarjajo predvsem v okviru organiziranja dejavnosti kulturnih dni, ko organizirajo obisk ustanov (muzejev, galerij), starih mestnih jeder itn. V okviru teh dejavnosti učence seznanjajo z arhitekturno ter s slikarsko in kiparsko dediščino. Za predstavitev teh vsebin razredni učitelji za učence najpogosteje načrtujejo likovne naloge s področja risarskega oblikovanja, v okviru katerih učence usmerjajo v upodabljanje stavb različnih namembnosti ali njihove detajle. Likovni pedagogi najpogosteje pojme, povezane z ohranjanjem in varovanjem kulturne dediščine, obravnavajo pri izvedbi nalog iz arhitekturnega oblikovanja, a se v usvajanje podrobnosti ne poglobljajo. Njihove posebnosti likovni pedagogi in razredni učitelji predstavljajo z demonstracijo fotografij in s pogovorom. Izbrani likovni motiv najpogosteje povezujejo s problematiko arhitekturne dediščine.

Iz rezultatov raziskave je razvidno, da učitelji, razen da učence usmerjajo v upodabljanje različnih motivov in oblikovanje predmetov, povezanih s kulturno dediščino, te premalo ozaveščajo o primernih in neprimernih posegih v nepremično dediščino, (dediščinsko) kulturno krajino, o obnovi/prenovi kulturne dediščine, avtentičnosti materialov, identitetno prepoznavnih novogradnjah, konservaciji/restavraciji slikarske in kiparske dediščine, strokovnih službah (konservatorjih) ter o obveznostih in pravicah do kulturne dediščine.

Učitelji se sicer zavedajo, da je treba likovne naloge z vključevanjem teh vsebin pri različnih likovnih področjih zaradi vključevanja različnih načinov likovnega izražanja izvesti tudi s sodobnimi računalniškimi mediji (2D-oblikovanje, 3D-oblikovanje, video, animacija), a je teh izvedb malo. Pri takšni

izvedbi likovnih nalog pri starejših učencih vključujejo problematiko sodobnih likovnih praks v smislu spodbujanja radovednosti učencev, njihovega raziskovanja, izražanja mnenj, sodelovanja, socialne angažiranosti itn. (Burgess, 2010). Učenci so fotografi, dokumentalisti, ki raziskujejo, sporočajo in ozaveščajo o propadanju kulturne dediščine v lastnem kraju, vandalizmu, spoznavajo službe varstva, spremljajo strokovnjake pri obnovi itn. (DeTroyer in Vermeersch, 2005; Aslan in Ardemagni, 2006; Grattan, 2004).

Odgovori na zastavljena vprašanja v anketnem vprašalniku glede stališč do poučevanja vsebin, namenjenih ohranjanju in varovanju kulturne dediščine, pojasnjujejo, da so učitelji naklonjeni obravnavi te problematike na vseh stopnjah šolanja ter da se čutijo odgovorne za posredovanje vsebin učencem in razvijanje odgovornega odnosa. Zavedajo se, da ozaveščen in usposobljen učitelj pri izvedbi likovnih nalog z različnih likovnih področij venomer ozavešča učence o kulturni dediščini, njenem ohranjanju in varovanju ter izpopolnjuje njihovo znanje (Simpson, 2007; Aslan in Ardemagni, 2006; DeTroyer in Vermeersch, 2005). Učitelji razredne stopnje so celo izrazili potrebo po izpopolnjevanju iz omenjenih vsebin, saj jim primanjkuje osnovnih informacij o tem, kako te vsebine izvesti v okviru vsebin učnega načrta. Želijo si tudi učnih sredstev za predstavitev teh vsebin in konkretne primere rešenih likovnih nalog, ki bi jim olajšali obravnavo problematike. Prav tako poudarjajo, da naj bi bila didaktična navodila v učnem načrtu zapisana tako, da bi učitelje na vseh starostnih stopnjah usmerjale v obravnavo te problematike (Taggart, Whitby in Sharp, 2004). Vsebine se vse prepogosto izpuščajo ali pa se obveznosti prelagajo samo na učitelje, ki poučujejo na predmetni stopnji, pa tudi samo na razredne učitelje (Banford, 2006).

Tudi likovni pedagogi, sodelujoči v akcijski raziskavi, so pred njeno izvedbo povedali, da nimajo dovolj kompetenc za ozaveščanje učencev o ohranjanju in varovanju kulturne dediščine. Prav zato se vsebinam niso posvečali oziroma so učence o njih ozaveščali površno, brez obrazložitev pojmov in kompleksnejših problemov. Strinjali so se tudi, da je odnos do kulturne dediščine na splošno v družbi na nezavidljivi ravni, a kljub temu se pred raziskavo niso počutili odgovorne za neodgovoren odnos učencev v osnovni šoli do ohranjanja in varovanja kulturne dediščine. Predstavljene trditve nakazujejo, da je vključevanje vsebin ohranjanja in varovanja kulturne dediščine odvisno od učiteljevih prepričanj glede pomembnosti teh vsebin, kar pa ni skladno s sodobnimi usmeritvami (Henderson, 2005). Po akcijski raziskavi so učitelji potrdili, da so s pomočjo predhodnih priprav za organiziranje likovne dejavnosti ter ob izvedbi učnih ur pridobili ključna znanja s področja ohranjanja in varovanja kulturne dediščine. Uspešno so jih vključili v aktualne vsebine učnega načrta v okviru izvedbe likovnih nalog. Po akcijski raziskavi so učitelji med drugim potrdili, da je učiteljeva naloga, da učence ozavešča o pomembnosti ohranjanja in varovanja kulturne dediščine – da so učenci

občutljivi za razvijanje občutka odgovornosti za ohranjanje in varovanje slikarskih, kiparskih in drugih del premične dediščine ter za oblike, velikosti barve in materiale sodobne arhitekture v določenem okolju, da razmišljajo o možnostih primerne prenove obstoječe arhitekturne dediščine v lastnem okolju in širše ter da krepijo odnos do lastne kulturne dediščine in kulturne istovetnosti. Vsi učitelji tudi navajajo, da se čutijo odgovorne glede razvoja učenčevega odgovornega odnosa do kulturne dediščine, njenega ohranjanja in varovanja, prav tako pa se čutijo usposobljene za obravnavo vsebin in jim bodo pridobljene izkušnje vzor za izvedbo učnih vsebin s to problematiko tudi v prihodnosti.

Učinki poučevanja učencev o ohranjanju in varovanju kulturne dediščine na ravni zmožnosti kritičnega presojanja in vrednotenja pomembnosti ohranjanja in varovanja kulturne dediščine in likovne ustvarjalnosti z različnimi učnimi metodami in oblikami dela, učnimi mediji, likovnimi materiali ter načini likovnega izražanja (likovnih motivov) po izvedbi likovnih nalog

Ugotavljanje učenčeve uspešnosti v razumevanju vrednosti kulturne dediščine, njihove zmožnosti kritičnega presojanja o ohranjanju in varovanju kulturne dediščine ter likovne ustvarjalnosti smo izvedli v treh krogih likovne naloge z različnih likovnih področij.

V prvem akcijskem krogu so učenci izvedli likovno nalogo s področja arhitekturnega oblikovanja, pri čemer so oblikovali polodprt, polzaprt in zaprt prostor po svoji domišljiji (stadion v prihodnosti) v kombinirani tehniki s pomočjo različnih likovnih materialov (karton, lepenka, papir, vrvce idr.). Zaradi kompleksnosti likovne naloge so učenci ustvarjali likovni izdelek v dvojicah. S pomočjo vključevanja učnih medijev (fotografij raznih arhitekturnih tvorb iz preteklosti in sedanjosti ter miselnega vzorca) in različnih metod dela, kot so: metoda širjenja in udejanjanja (elaboriranja) likovne senzibilnosti, prikaz slikovnega gradiva ter grafična predstavitev in demonstracija likovne tehnike, metoda pogovora in razlage (Karlavaris, 1991), smo učence vpeljali v spoznavanje arhitekturnih pojmov in pojmov o kulturni dediščini, njenem pomenu, ohranjanju in varovanju.

Odgovori učiteljev in učencev v anketnem vprašalniku po izvedbi likovne naloge v prvem akcijskem krogu in analizi opazovanja z udeležbo so pokazali, da so učenci z metodo demonstracije, metodo pogovora in razlage ter z metodo širjenja in udejanjanja (elaboriranja) likovne senzibilnosti (Szekely in Buckman, 2012; Eglington, 2003; Tacol, 2003) uspešno opredelili že poznane likovne pojme in usvojili nove. Učna medija – slikovni prikaz in grafično predstavitev – so učitelji ocenili kot primerna za izvedbo arhitekturne naloge ob vključevanju vsebin s področja ohranjanja in varovanja kulturne dediščine. Pozitivne ocene učencev zastavljenih trditev potrjujejo, da je

slikovni prikaz ob metodi razlage in pogovora omogočil uspešen prenos zavedanja o arhitekturni dediščini lastnega kraja in razmišljanja o njenih potrebah ali stanju, v katerem se neka nepremičnina nahaja (Assessing the importance and value of historic buildings to young people, 2011). Tudi izbran likovni material se je izkazal kot primeren za oblikovanje prostorskih tvorb. Učenci so sami izbirali med ponujenim likovnim materialom, kar na dolgi rok krepi samozavest ter spodbuja ustvarjalnost in kritično razmišljanje (Szekely in Buckman, 2012). Ocene učiteljev o likovni ustvarjalnosti učencev potrjujejo likovno ustvarjalnost. Ob vrednotenju lastnih izdelkov pa sta se le pri majhnem številu učencev izkazala pozitiven odnos do kulturne dediščine ter kritičnost v okviru ohranjanja in varovanja kulturne dediščine. Večini učencev ni uspelo presoditi vrednosti predstavljenih primerov in tudi ne opisati, kaj so upoštevali pri oblikovanju lastnega likovnega izdelka. Tudi odgovori v vprašalniku nakazujejo nekritičnost učencev v okviru ohranjanja kulturne dediščine pa tudi slabše prepoznavanje problemov v okolju: več kot polovice vseh učencev ne motijo živopisne barve fasad (53,5 %). Podobno jih tudi ne motijo stavbe, ki ne spadajo v okolje (41,4 % vseh učencev), prav tako ne stavbe, ki so neprimerno prenovljene (31,5 % vseh učencev), niti sodobne arhitekture z različnimi obeležji (različne zidne slikarije, vlti betonski reliefi ali kipi itn.), s katerimi lastniki pogosto krasijo svoje stavbe (55,6 % vseh učencev).

Pri analizi dosežkov v prvem akcijskem krogu smo z učitelji ugotovili, da učenci potrebujejo dodatne usmeritve za ozaveščanje o ohranjanju in varovanju arhitekture dediščine ter razširitev znanj o kulturni krajini, zato smo se odločili, da uvedemo drugi akcijski krog. Drugo nalogo smo izvedli v okviru področja grafičnega oblikovanja. Likovno nalogo preoblikovanje krajine po predstavah in domišljiji smo izvedli s pomočjo računalniške grafike in likovnega motiva Vas Štanjel z namenom, da pri učencih dosežemo večjo motivacijo ter ponudimo drugačen način likovnega izražanja, komunikacije in zaznavanja (Wood, 2004). S poseganjem učencev v zaščiteni dediščinski kulturni krajino s pomočjo domišljajske preobrazbe smo želeli v učencih vzbuditi odgovornost za posledice neprimerne obnove, prenove ali novogradnje, ki ne sledi identiteti krajine (Carrozzino, Scucces, Leonardi, Evangelista in Bergamasco, 2011). Za doseganje še večje zmožnosti kritičnega presojanja in vrednotenja pomembnosti ohranjanja in varovanja kulturne dediščine smo v učno dejavnost poleg splošnih metod vključili tudi metodo razvijanja lastne senzibilnosti (Tacol, 2003). S pomočjo omenjene metode so učenci spoznali problem obnove obstoječe arhitekturne dediščine, prenove arhitekturne dediščine, ki je prilagojena potrebam sodobnega človeka ter novogradnji, ki se sklada z okoljem – s krajino in z že obstoječimi stavbami. Ob spoznanju posebnosti novogradnje z različnimi sodobnimi materiali so se učenci opredelili o novogradnji in gradnji v preteklosti ter

okrepili ozaveščenost o pomembnosti kulturne dediščine, kar se je izkazalo po izvedbi likovne naloge, natančneje ob analizi nastalih likovnih izdelkov. Po večini so učenci občutljivo spreminjali prvotno podobo krajine: oblikovali so jo z različnimi likovnimi elementi, upoštevali oblikovalna načela in uporabili materiale, načrtovali oblike, velikosti stavb, ki niso značilne za določeno kulturno krajino in njeno identitetno podobo, ter tako pokazali razumevanje posledic nepremišljenih in neprimernih posegov. Tudi pri uporabi drugega učnega medija, to je videa, ki predstavlja primeren medij za posredovanje kompleksnejših vsebin (Taylor in Andrews, 1993), sta se izkazala uspešnejše sodelovanje med učenci ter večja motivacija učencev za obravnavo kompleksnejših vsebin in zahtevnejše likovne tehnike (Cowie, 1995). Oblika dela ni bila spreminjana.

Po ocenah učiteljev se je povečala tudi likovna ustvarjalnost učencev. Ob vrednotenju nastalih izdelkov sta se med drugim pokazali večja ozaveščenost učencev o varovanju nepremične kulturne dediščine in kritičnost za ohranjanje kulturne krajine, saj so učenci uspešneje predstavljali posledice neprimernih obnov, prenov ali novogradenj, kar predstavlja ključni problem pri ohranjanju identitetne podobe slovenskih kulturnih krajin (Deu, 2004). Odgovori učencev na zastavljene trditve po končanem drugem akcijskem krogu so pokazali večjo učinkovitost poučevanja učencev na ravni zmožnosti kritičnega presojanja in vrednotenja pomembnosti ohranjanja in varovanja kulturne dediščine, saj je večina vseh učencev na fotografijah prepoznala stavbe, ki ne sledijo identiteti prikazane krajine (94,8 %), prav tako so bili učenci bolj kritični do prikazanih fotografij različnih obeležij in barv fasad ter so ocenili njihovo neprimernost (67,2 %). Vseeno pa smo v odgovorih učencev zasledili nerazumevanje pomembnosti materialov in njihove avtentičnosti oziroma neponovljivosti (originalnosti) kulturne dediščine (Stanley – Price in King, 2009).

Po analizi drugega akcijskega kroga smo se z učitelji odločili, da nadaljujemo raziskavo s tretjim akcijskim krogom. Spoznavanje lokalne kulturne dediščine smo nadgradili z ekskurzijo v cerkev, opazovanjem slikarske in kiparske dediščine ter z ustvarjanjem skupinskega likovnega dela na kraju samem. Učenci naj bi posebej ob ustvarjanju lastnega likovnega materiala v avtentičnem okolju in ob doživljanju lokalnih slikarskih in kiparskih izdelkov kot delov lastne kulturne dediščine (Aslan in Ardemagni, 2006) še bolj razvili zavest o ohranjanju kulturne dediščine ter zmožnost kritičnega presojanja njene vrednosti in varovanja. V tretjem akcijskem krogu smo oblikovanje ornamentne kompozicije po domišljiji izbrali z namenom, da so učenci izdelali osnutek za vitraž za dobro poznano lokalno cerkev iz lastnega okolja (Sketelj, 2008) s pomočjo neposrednega opazovanja. Za doseganje še večje učenčeve odgovornosti za varovanje kulturne dediščine in v okviru tega za zavedanje o pomembnosti avtentičnih materialov, večjo osebno odgovornost

za varovanje lokalne kulturne dediščine ter povečanje učenčeve kritičnosti v izražanju lastnega mnenja o omenjeni problematiki smo poleg splošnih metod dela vključili tudi metodo samostojnega dojemanja in uvajanja nove likovne tehnike skozi lastno izkušnjo (Tacol, 2003). Učenci so za izvedbo likovne naloge izdelali slikarski material, to je mlečno tempero (Hudoklin, 1958), in prek neposredne izkušnje spoznali pomen avtentičnosti in neponovljivosti (originalnosti) materialov za ohranitev kulturne dediščine. Po izvedbi tretjega akcijskega kroga se je večina učencev izkazala v izvirnosti in občutljivosti za likovne elemente in materiale ter v izvirnem vgrajevanju spoznanih pojmov v likovno izražanje. Pokazali so tudi pozitiven odnos do kulturne dediščine – stavbe (cerkve), njenih poslikav v notranjosti (slik, fresk, vitražev z različnimi ornamentami in motiviko) in kipov. Vse to dokazuje, da so učenci močno doživeli predstavljene likovne in druge pojme ter vsebino o varovanju kulturne dediščine in vse to tudi usvojili. Učenci so pri komponiranju različnih likovnih elementov v večini izkazali organiziranost in enotnost, pri izbiri materialov pa občutljivost za različne vrste materialov in možnosti, ki jih nudijo.

Učenci so med drugim kritično komentirali vrednotenje nastalih izdelkov o vrednosti kulturne dediščine v neposrednem okolju ter podali rešitve, kako slikarske in kiparske izdelke ohranjati in varovati – preprečiti njihovo minljivost s sprotnim obnavljanjem izdelkov in same stavbe. Podobno so razmišljali tudi v odgovorih v vprašalniku, saj menijo, da je dražje obnoviti preveč propadlo stavbo, kip ali sliko, kot pa jo obnavljati po potrebi. Zagovarjajo tudi originalnost materialov in ohranitev kulturne dediščine. Več kot polovica vseh učencev (75,8 %) je tako menila, da je primerneje stare stavbe prenoviti, kot pa jih nadomestiti z novimi in jih umetno postarati. Prav tako je večina vseh učencev (89,6 %) obsodila nestrokovni poseg v kulturno dediščino zaradi pocenitve izvedbe. Učenci so med drugim podali tudi nekaj rešitev, kako zaščititi kulturno dediščino pred propadom, neprimerno prenoviti ali obnovo, vandalizmom itn. Več kot polovica vseh učencev (63,8 %) je menila, da lahko to storimo s stalnim opozarjanjem o vrednosti kulturnih spomenikov – premičnih in nepremičnih.

Zaključek

Iz rezultatov raziskave je razvidno, da je problematika ohranjanja in varovanja kulturne dediščine aktualna, zato je vsebine nujno vključevati v izvedbo likovnih nalog skozi vsa obdobja šolanja posameznega učenca. Učitelj naj bi pridobil vse kompetence za vgrajevanje teh vsebin v učne vsebine različnih likovnih področij, vsak učenec pa naj bi pridobival spretnost za varovanje vsega, kar je delo človekovih rok in tudi narave, ter ozavestil pomen kulturne dediščine za splošno in kulturno identiteto. Z načrtnim ozaveščanjem učencev s pomočjo različnih učnih metod, medijev, likovnega materiala, načinov

likovnega izražanja in oblik dela učitelj vpliva na pozitiven odnos učencev do kulturne dediščine ter njenega ohranjanja in varovanja, ob tem pa se pri likovnem izražanju povečata učenčeva ustvarjalnost ter zmožnost kritičnega presojanja in vrednotenja kulturne dediščine.

Izsledki raziskave nakazujejo nujnost vključevanja problematike vzdrževanja, obnove in prenove kulturne dediščine v osnovnošolsko izobraževanje za njen nadaljnji obstoj in bogatitev. V nadaljnjih raziskavah želimo oblikovati podrobnejše smernice za učinkovito izvajanje učnih vsebin pri pouku likovne vzgoje s problematiko ohranjanja in varovanja kulturnih spomenikov. Oblikovane smernice bodo zapolnile vrzel v poučevanju teh vsebin.

Literatura in viri

Ahmad, Y. (2006). The Scope and Definitions of Heritage: From Tangible to Intangible. London: *International Journal of Heritage Studies*, 12(3), 292–300.

Arts and Cultural Education at School in Europe (2009). Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.

Aslan, Z. in Ardemagni, M. (2006). *Introducing young People to the Protection of Heritage Sites and Historic Cities*. Roma: UNESCO – ICCROM.

Assessing the importance and value of historic buildings to young people (2011). Centre for Urban & Regional Development Studies, Newcastle University.

Bamford, A. (2009). *Arts and Cultural Education in Iceland*. Reykjavik: Ministry of Education, Science and Culture.

Burges, L. (2010). *Learning as a social practise in art and design. Understanding Art Education*. London: Routledge

Carrozzino, M., Scucces, A., Leonardi, R., Evangelista, C. in Bergamasco, M. (2011). Virtually preserving the intangible heritage of artistic handicraft. *Journal of Cultural Heritage*, 12(1), 82–87.

Castellanos, C. in Descamps, F. (2008). *Conservation Management Planning: Putting Theory into Practice: The Case of Joya de Cerén, El Salvador*. Los Angeles: Getty Conservation Institute.

Convention concerning the protection of the world cultural and natural heritage (1972). Paris: UNESCO, str. 2. Pridobljeno 25. 4. 2011 s <http://whc.unesco.org/archive/convention-en.pdf>

Council of Europe Framework Convention on the Value of Cultural Heritage for Society. (2005). Strasbourg: Council of Europe

Cowie, H. (1995). Cooperative group work: A perspective from the U. K. *International Journal of Educational Research*, 23(3), 227–238.

De Troyer, V. in Vermeersch, J. (2005). *Heritage in Classroom, A Practical Manual for Teachers*. Brussels: International Centre for Heritage Education

Deu, Ž. (2004). *Obnova stanovanjskih stavb na slovenskem podežlju*. Ljubljana: Kmečki glas.

Državne smernice za kulturno-umetnostno vzgojo v vzgoji in izobraževanju (2009). Ljubljana: Ministrstvo za kulturo. Pridobljeno 17. 2. 2015 s http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/program_drugo/Smernice_za_kulturno_umetnostno_vzgojo.pdf

- Eglinton, A. K. (2003). *Art in the early years*. London: RoutledgeFalmer.
- Gesche Koning, N. (2008). Let us protect our heritage together. V H. Kraeutler (ur.), *Heritage learning matters* (str. 309–310). Wien: Schöningh.
- Grattan, N. (2004). ICCROM & Public Advocacy. Pridobljeno 6. 2. 2014 s http://www.iccrom.org/ifrcdn/pdf/ICCROM_03_PublicAdvocacy_en.pdf
- Grefe, X. (2009). *Heritage conservation as a driving force for development*. Heritage and Beyond. Strasbourg: Council of Europe.
- Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. London: McGraw-Hill.
- Gullino, P. in Larcher, F. (2013). Integrity in UNESCO World Heritage Sites. A comparative study for rural landscapes. *Journal of Cultural Heritage*, 14(5), 389–395.
- Henderson, L. (2005). Teaching Cultural Traditions: Art of Laos. *Art Education*, 58(3), 40–48.
- Hudoklin, R. (1958). *Tehnologija materialov, ki se uporabljajo v slikarstvu* 2. Ljubljana: Vzajemnost.
- Jokilehto, J. (2005). *Definition of cultural heritage. References to documents in history*. ICCROM Working Group »Heritage and Society«. Pridobljeno 15. 1. 2015 s http://cif.icomos.org/pdf_docs/Documentsonline/Heritagedefinitions.pdf
- Karlararis, B. (1991). *Metodika likovnog odgoja* 1. Rijeka: Hofbauer
- Kemmis, S. in McTaggart, R. (1991). Načrtovalnik akcijskega raziskovanja. V M. Cerar (ur.), *Kako se lotimo akcijskega raziskovanja v šoli* (str. 21–46). Radovljica: Didakta.
- Nacionalni program za kulturo 2014–2017* (2014). Ljubljana: Ministrstvo za kulturo.
- Petrič, M. (2000). *Mednarodno pravno varstvo kulturne dediščine*. Ljubljana: Ministrstvo za kulturo, Uprava RS za kulturno dediščino.
- Simpson, K. (2007). *Valuing heritage in Ireland*. Dublin: The Heritage Council
- Sketelj, P. (2008). *Priročnik za varovanje premične kulturne dediščine v muzejih na prostem*. Ljubljana: Slovenski etnografski muzej.
- Stanley - Price, N. in King, J. (2009). *Conserving the authentic: essays in honour of Jukka Jokilehto*. Rim: ICCROM International Centre for the Study of the Preservation and Restoration of Cultural Property
- Szekely, G. in Buckman, A. J. (2012). *Art Teaching, elementary through middle school*. New York: Taylor & Francis.
- Šupšáková, B. (2004). Kaj vrednotiti pri likovni vzgoji: odločilni kriteriji vrednotenja. *Likovna vzgoja*, 5/6, 27–28, 38–55.
- Tacol, T. (2003). *Likovno izražanje; didaktična izhodišča za problemski pouk likovne vzgoje v devetletni osnovni šoli*. Ljubljana: Debora.
- Taggart, G., Whitby, K. in Sharp, C. (2004). *Curriculum and progression in the Arts: An International Study*. London: Qualifications and Curriculum Authority.
- Taylor, R. in Andrews, G. (1993). *The Arts in the Primary School*. London: The Falmer Press.
- Tome, S., Bogataj, J. in Koporc Sedej V. (2011). Kulturna dediščina. V N. Bucik, M. N. Požar in V. Pirc (ur.), *Kulturno-umetnostna vzgoja: priročnik s primeri dobre prakse iz vrtcev, osnovnih šol in srednjih šol* (str. 191–197). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport. Pridobljeno 6. 2. 2015 s <http://www.zrss.si/kulturnoumetnostnavzgoja/publikacija.pdf>
- Veeco, M. (2010). A definition of cultural heritage: From the tangible to intangible. *Journal of Cultural Heritage*, 11(3), 321–324.

Wood, J. (2004). Open minds and a sense of adventure: How teachers of art & design approach technology. *The International Journal of Art & Design Education*, 23(2), 179–191.

Zakon o varstvu kulturne dediščine (ZOVK-1) (2008). *Uradni list RS*, št. 16/2008. Pridobljeno 23. 7. 2012 s http://zakonodaja.gov.si/rpsi/ro4/predpis_ZAKO4144.html

UČINKOVITO URAVNAVANJE ČUSTEV: OPREDELITEV IN POMEN ZA DELO UČITELJEV IN VZGOJITELJEV

Simona Prosen in Helena Smrtnik Vitulić
Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani

Povzetek

Učinkovito uravnavanje čustev je pomembno za vzpostavljanje in vzdrževanje kakovostnih odnosov v vsakodnevem življenju vseh ljudi, še posebej pa je pomembno za tiste, ki opravljajo delo z ljudmi, npr. za učitelje in vzgojitelje. V prispevku so predstavljeni nevrobiološki, sociokonstruktivistični in kognitivni pogledi na čustva ter iz njih izhajajoče opredelitve uravnavanja čustev. Prav tako so razloženi kriteriji učinkovitosti uravnavanja čustev: funkcionalnost, prilagodljivost, avtomatiziranost in prožnost. V prispevku so predstavljeni tudi sodobni model uravnavanja čustev avtorjev Grossa in Thompsona (2009) ter raziskave o dveh strategijah uravnavanja čustev iz tega modela – prevrednotenju in prikrivanju. Poudarjen je pomen učinkovitega uravnavanja čustev pri učiteljih in vzgojiteljih, predvsem pri njihovem delu z otroki.

Ključne besede: čustva, uravnavanje čustev, učitelj, vzgojitelj, izobraževanje

Effective control of emotions: definition and importance for the work of teachers and educators

Abstract

Efficient emotion regulation is important for everyone in order to establish and maintain quality relationships, especially for those professionals who work with people, for example teachers in primary schools and pre-schools. In the article, neuro-biological, socio-constructivist and cognitive understanding of emotions and emotion regulation are presented. Also, four criteria of efficient emotion regulation are discussed: functionality, adaptability, automatization and flexibility. There is also a presentation of a contemporary emotion regulation model by Gross and Thompson (2009) including some research outcomes regarding two emotion regulation strategies – reappraisal and suppression. Efficient emotion regulation in teachers and pre-school teachers is emphasised, especially in their work with children.

Key words: emotion, emotion regulation strategies, teacher, pre-school teacher, education

Uvod

V zadnjih letih je zanimanje za področje uravnavanja čustev mogoče spremljati prek vse številnejših teoretskih razprav in empiričnih študij, ki kombinirajo védenja različnih znanstvenih disciplin, npr. nevrobiologije,

razvojne, pedagoške, klinične in medkulturne psihologije, filozofije in sociologije (Gross, 1998; Matsumoto, 2006).

Urnnavanje čustev predstavlja pomembno področje posameznikovega delovanja, predvsem pri vzpostavljanju in vzdrževanju kakovostnih medosebnih odnosov ter pri socialnem in čustvenem prilagajanju v vseh življenjskih obdobjih (Thompson in Meyer, 2009). Prav tako je učinkovito urnnavanje čustev povezano z dobrimi vrstniškimi odnosi (npr. Eisenberg, Hofer in Vaughan, 2009; Lopes, Salovey, Cote in Beers, 2005), s kakovostjo odnosov med učenci in učitelji (npr. Chang, 2009; Grazziano, Reavis, Keane in Calkins, 2007; Meyer in Turner, 2007) ter z učnimi dosežki (npr. Grazziano idr., 2007; Gumora in Arsenio, 2002).

V prispevku bova najprej opredelili glavne teoretske poglede na čustva in njihovo urnnavanje ter poudarili pomen urnnavanja čustev pri učiteljevem in vzgojiteljevem delu z otroki. Razpravljali bova tudi o kriterijih učinkovitega urnnavanja čustev. Nato bova podrobneje predstavili Grossov in Thompsonov (2009) procesni model urnnavanja čustev in nadaljevali z opisom dveh strategij urnnavanja čustev, s prevrednotenjem in prikrivanjem, ki sta najpogostejše zastopani v empiričnih raziskavah. Predstavili bova tudi bistvene ugotovitve raziskav o urnnavanju čustev pri izbranih skupinah študentov Pedagoške fakultete v Ljubljani.

Opredelitev čustev in urnnavanja čustev

Obstajajo različni pogledi na čustva: nevrobiološki (npr. Izard idr., 2009; LeDoux, 1989; Panksepp, 1994), socialno-konstruktivistični (npr. Mesquita in Albert, 2009) in kognitivistični (npr. Frijda, 1988; Lazarus, 1991). Vsak izmed teh pogledov vključuje različno razumevanje UČ. Nevrobiološki pogled čustva opredeljuje kot telesne procese, ki jih sproža značilno delovanje možganov in ki jih največkrat spremljajo zunanji izrazi in vedenje (Gross in Feldman Barrett, 2011; LeDoux, 1989; Panksepp, 1994). Nevrobiološki pogled posledično urnnavanje čustev razlaga kot nevrobiološke procese, ki zmanjšajo ali povečajo intenzivnost čustev, spreminjajo posameznikovo doživljanje ali izražanje čustev. Pri tem sodelujejo različni možganski predeli, npr. prefrontalni korteks, amigdala, hipotalamus in možgansko deblo (Damasio, 1998). Socialno-konstruktivistični pogled poudarja vpliv socialnega konteksta, v katerem se posameznik nahaja, na njegovo čustvovanje. Socialna pričakovanja določenega kulturnega okolja torej oblikujejo čustva (npr. Matsumoto, 2006; Triandis, 1989). Prav tako socialno-kulturno okolje spodbuja ali zavira uporabo določenih načinov urnnavanja čustev (Ekman, 1992; Mesquita in Albert, 2009). Kognitivistični pogled vključuje razlago, da posameznik čustva doživlja v tistih situacijah, ki jih oceni kot zanj pomembne (Frijda, 1988; Lazarus, 1991). Čustva vključujejo zaporedje različnih procesov: oceno situacije,

fiziološke procese, doživljanje in vedenje (Gross in Feldman Barrett, 2011; Oatley in Jenkins, 1996). Uravnavanje čustev se glede na ta pogled lahko pojavi kjer koli v zaporedju teh procesov (Sheppes in Gross, 2011).

Velikokrat pa opredelitve uravnavanja čustev združujejo različne zgoraj opisane poglede. Takšna opredelitev je npr. Sieglovo (1999) razumevanje uravnavanja čustev kot nevrokognitivnih in vedenjskih procesov, ki vzdržujejo, spodbujajo ali zavirajo nastajanje čustev ter so povezani z motivacijo, mišljenjem in z vedenjem.

Učinkovitost uravnavanja čustev

Raziskovalci se pogosto sprašujejo, katere strategije ljudje uporabljamo, da uravnavamo svoja čustva. Zelo pomembno vprašanje pa je tudi, kako učinkovite so posamezne strategije. Kot odgovor na to vprašanje lahko prepoznamo nekaj kriterijev učinkovitosti uravnavanja čustev. Prvi kriterij učinkovitosti določene strategije uravnavanja čustev predstavlja njena funkcionalnost – ta pomeni, da posameznik s pomočjo določene strategije uravnavanja čustev doseže želeni cilj (Scherer, 2011; Thompson, 2011). Vendar pa so posameznikovi cilji lahko številni in včasih nasprotujoči si. Nekatere strategije uravnavanja čustev posamezniku lahko pomagajo pri doseganju kratkoročnih ciljev in mu hkrati otežujejo doseganje dolgoročnejših (Thompson, 2011). Takšne primere lahko poiščemo npr. pri otrocih, ki prikrivajo svoje doživljanje tesnobe, da se izognejo posmehu svojih vrstnikov, vendar ima zanje to lahko dolgoročno neugodne posledice (Suveg in Zeman, 2004).

Drugi kriterij učinkovitosti strategij uravnavanja čustev je prilagodljivost (angl. adaptability), opredeljena kot ujemanje določenega ravnanja posameznika z njegovim specifičnim socialno-kulturnim kontekstom (Scherer, 2011; Thompson, 2011). Tako je mnenje o tem, kaj je učinkovito uravnavanje čustev, v veliki meri socialno določeno. Prav zato je pomembno ozvestiti, da različnim strategijam uravnavanja čustev le redko lahko damo enoznačno pozitiven ali negativen predznak – so le bolj ali manj učinkovite pri doseganju specifičnih ciljev posameznika v specifičnih okoliščinah.

Naslednji kriterij učinkovitosti strategij uravnavanja čustev je njihova avtomatiziranost, ki pomeni hitro, konsistentno in zanesljivo odzivanje (Bargh in Williams, 2009). Učinkovite strategije uravnavanja čustev pa so tudi prožne (angl. flexible) (Gratz in Roemer, 2004) – posameznik uporablja raznolike strategije ravnanja s čustvi glede na kontekst, v katerem se nahaja (Westphal, Seivert in Bonanno, 2010).

Ob bok razpravi o kriterijih učinkovitega uravnavanja čustev je treba postaviti zavedanje o razlikah med posamezniki, ki se pojavljajo tudi na tem področju. Posamezniki se razlikujemo v svoji občutljivosti in zmožnosti uravnavanja čustvenega vznburjenja (Porges, 2001, v Ogden, Minton in

Pain, 2006; Siegel, 1999). Vsakdo izmed nas ima t. i. okno tolerance, znotraj katerega je čustveno vzburjenje najprimernejše, kar nam omogoča dobro funkcioniranje (Siegel, 1999). Zunaj tega okna je čustveno vzburjenje premočno ali prešibko – prvo povzroča povečano občutljivost, neorganizirano mišljenje itn., drugo pa otopelost, onemogočeno mišljenje itn. (Ogden idr., 2006; Siegel, 1999). Pri oceni učinkovitosti uravnavanja čustev je torej treba upoštevati individualne razlike, kar je posebej pomembno v psihoterapevtskem kontekstu.

Pri oceni posameznikove učinkovitosti uravnavanja čustev je prav tako pomembno upoštevanje razvojne perspektive. Thompson in Goodman (2010) razvoj uravnavanja čustev opisujeta v naslednjih točkah: 1) Posameznik postaja vse bolj zmožen uravnati lastna čustva. 2) Z razvojem miselne strategije (npr. prevrednotenje pomena situacije) uravnavanja čustev prevladajo nad vedenjskimi (npr. izogibanje situaciji). 3) Strategije uravnavanja čustev postajajo bolj izoblikovane in prožne. 4) Usmerjene so k uravnavanju specifičnih čustev in tudi čustev na splošno. 5) Nabor strategij uravnavanja čustev vključuje socialne in osebne cilje ter kulturne norme. 6) Strategije uravnavanja čustev, ki jih posameznik uporablja, postajajo vse skladnejše z njegovo osebnostjo.

Razmišljanje o učinkovitosti uravnavanja čustev lahko končamo z opredelitvijo Thompsona in Meyerja (2009), ki učinkovito uravnavanje čustev razumeta kot posameznikovo zmožnost, da prožno in socialno primerno spreminja trajanje in intenzivnost svojih čustev v določeni situaciji. Vendar »učinkovitega uravnavanja čustev ne moremo opredeliti kot razvojno nalogo, ki jo posameznik doseže v določeni starosti, [...] temveč kot »premično tarčo«, ki se nenehno spreminja glede na spreminjajoče se cilje in okoliščine posameznika« (Diamond in Aspinwall, 2003, str. 149).

Katere strategije pa pravzaprav obstajajo pri uravnavanju čustev? Model Grossa in Thompsona (2009), ki bo predstavljen v nadaljevanju, lahko služi kot pripomoček za razvrščanje različnih strategij uravnavanja čustev glede na sam proces njihovega uravnavanja.

Grossov in Thompsonov model uravnavanja čustev

Grossov in Thompsonov (2009) model uravnavanja čustev predstavlja sodoben in zelo pogosto uporabljen model, ki razlaga proces uravnavanja čustev. Sodi v prej opisani kognitivni pogled na čustva in uravnavanje čustev. Omenjeni model uravnavanja čustev opredeljuje pet mogočih točk v procesu nastajanja čustev, kjer je na čustva mogoče vplivati: 1) izbira situacije ali izogibanje situaciji, ki v posamezniku lahko sproži čustva; 2) sprememba situacije, ki vključuje posameznikov trud, da bi situacijo, ki lahko sproži čustvo, predrugačil; 3) preusmerjanje pozornosti od situacije, ki sproža čustvo,

na nekaj drugega; 4) kognitivno prevrednotenje, ki vključuje spremembe v oceni pomena ali pomembnosti zaznane situacije; 5) preoblikovanje odgovora, tj. preoblikovanje doživljajskega, fiziološkega ali vedenjskega odziva na situacijo, v kateri posameznik doživlja čustvo (npr. prikrivanje) (Gross, 1998; Gross in Feldman Barrett, 2011). Na vsaki izmed točk znotraj omenjenega modela je mogoča uporaba različnih strategij uravnavanja čustev. Prav zato ta model služi kot podlaga številnim raziskavam s tega področja, najpogostejše preučevani pa sta strategija prevrednotenja (angl. reappraisal) in strategija prikrivanja (angl. suppression). Ti bosta v nadaljevanju podrobneje razloženi, predstavljene pa bodo tudi njune povezave z različnimi področji posameznikovega funkcioniranja.

Posameznikova ocena situacije, v kateri se nahaja, sproža nastanek specifičnega čustvenega odziva. Ob spremembi ocene te situacije – prevrednotenju, ki vključuje spremenjeno razmišljanje o določeni čustveni situaciji – se lahko spremeni tudi posameznikov čustveni odziv nanjo (Evers, Stok in Riddler, 2010; Gross, 1998, 1999; Lazarus, 1991). Sprememba mišljenja vključuje drugačen pogled na pomen ali pomembnost situacije ali drugačno oceno lastnih zmožnosti za spoprijemanje z zahtevami te situacije.

Prikrivanje vključuje zmanjšano izražanje čustev ali neizražanje čustev, čeprav jih posameznik doživlja; prikriti so zunanji znaki čustvovanja (Gross, 1998; Gross in Thompson, 2009; Matsumoto, 2006). Prikrivanje je učinkovito pri zmanjševanju vedenjskih izrazov neprijetnih čustev in tudi prijetnih (Gross in John, 2003). Pri prijetnih čustvih se s prikrivanjem čustev zmanjša tudi intenziteta njihovega doživljanja (Gross in John, 2003), medtem ko je ta učinek pri neprijetnih čustvih nejasen. Nekateri raziskovalci (npr. Gross in John, 2003) poročajo o intenzivnejšem doživljanju neprijetnih čustev, ki sledi uporabi strategije prikrivanja. Rezultati drugih raziskav (npr. Diamond in Fagundes, 2010; Gross in Levenson, 1997) pa poročajo o manj intenzivnem doživljanju nekaterih neprijetnih čustev in nespremenjenem doživljanju drugih neprijetnih čustev, ko posameznik prikriva svoja čustva.

Veliko raziskav ugotavlja povezave strategij prevrednotenja in prikrivanja z različnimi področji posameznikovega funkcioniranja. Rezultati teh raziskav so pokazali, da se prevrednotenje pomembno pozitivno povezuje z zadovoljstvom z življenjem (angl. well-being) (John in Gross, 2009), s samospoštovanjem in kakovostjo socialne podpore (Gross in John, 2003) ter z boljšo zapomnitvijo vsebine pogovora (Richards, Butler in Gross, 2003), medtem ko se prikrivanje negativno povezuje z zadovoljstvom z življenjem (John in Gross, 2009) in pozitivno s pojavljanjem psihopatoloških simptomov (npr. Aldao, Nolen – Hoeksema in Schweizer, 2010; Gross, 1998). Po drugi strani pa so rezultati raziskave Coteja, Gyuraka in Levensona (2010) pokazali, da so odrasli, ki so poročali o občasni uporabi prikrivanja, poročali tudi o višji ravni življenjskega zadovoljstva in zaslužka ter imeli višji socioekonomski status

v primerjavi s tistimi odraslimi, ki prikrivanja niso uporabljali. Raziskave o povezavi prikrivanja in pomnjenja kažejo nasprotujoče si rezultate, odvisno od uporabljenih spominskih nalog. V študiji J. Richards in Grossa (2000), kjer so si morali posamezniki zapomniti potek dogodka, pri katerem so doživljali čustva, je bila povezava med prikrivanjem in zapomnitvijo negativna. V drugi študiji (Richards, Butler in Gross, 2003) pa je bilo prikrivanje povezano s slabšo zapomnitvijo vsebine pogovora, vendar z boljšo zapomnitvijo čustvenih odzivov. Na področju zdravja rezultati raziskav kažejo na povezavo med prikrivanjem in slabšim zdravstvenim stanjem, npr. z depresivnostjo pri moških, pri katerih je bilo prikrivanju čustev pridruženo tudi njihovo nesprejemanje (Flynn, Hollenstein in Mackey, 2010).

Čeprav naj bi bila v splošnem strategija prevrednotenja učinkovitejša in strategija prikrivanja manj učinkovita (Gross, 1998), lahko glede na prej opisane rezultate raziskav sklenemo, da je uporaba prikrivanja lahko tudi pozitivna, medtem ko prepogosta uporaba prevrednotenja lahko pomeni, da se posameznik zateka k obrambnim mehanizmom, kot sta npr. zanikanje ali racionalizacija (John in Gross, 2009).

Urnvananje čustev pri učiteljih in vzgojiteljih

Učinkovito urnvananje čustev je pomembno za vsakogar, še zlasti pa za posameznike, katerih delo vključuje druge ljudi. Mednje sodijo tudi učitelji in vzgojitelji. Čustvena komponenta predstavlja pomemben vidik interakcije med učiteljem/vzgojiteljem in otroki; sooblikuje skupinsko vzdušje (Meyer in Turner, 2007; Shapiro, 2010; Sutton, Mudrey – Camino in Knight, 2009), prijetne čustvene izkušnje spodbujajo učni proces, medtem ko neprijetne zavirajo motivacijo in ustvarjalnost učencev (Fredrickson, 2005; Lamovec, 1991).

Učitelj naj bi dobro poznal učno snov in kakovostno poučeval, prav tako pa je za kakovostno opravljanje njegovega poklica pomembno tudi, da je usposobljen za delo z različnimi učenci (različne sposobnosti, multikulturne razlike), da zna sodelovati z drugimi učitelji, s strokovnimi delavci in starši ter da je sposoben raziskovati, (samo)reflektirati in vrednotiti svoje delo (Razdevšek Pučko in Rugelj, 2006). Vzgojitelj naj bi znal komunicirati z otroki in odraslimi ter načrtovati, izvajati in kritično analizirati vzgojno delo (Predstavitveni zbornik študijskega programa Predšolska vzgoja, 2011). Za doseganje opisanih kompetenc učiteljev in vzgojiteljev je pomembno, da znajo urnvavati lastna čustva in čustva pri otrocih, s katerimi delajo, kar spodbuja njihov razvoj in učenje (Hosotani in Imai - Matsumura, 2011).

Sutton idr. (2009) so v raziskavi ugotovili, da učitelji za urnvnananje svojih čustev v razredu uporabljajo različne strategije, npr. spreminjanje situacije, preusmerjanje pozornosti in prevrednotenje. Sicer pa so raziskave, v katerih bi avtorji ugotavljali strategije urnvnavanja čustev pri strokovnjakih, ki delajo

ali bodo delali z ljudmi, maloštevilne. Prav zato sva se raziskovanja tega področja lotili tudi sami, in sicer pri študentih Pedagoške fakultete v Ljubljani, ki bodo v prihodnosti delali z ljudmi (Prosen in Smrtnik Vitulić, 2014). Predstavili bova del ugotovitev te raziskave, ki je povezan s strategijama prevrednotenja (pri čemer je bila ta strategija razdeljena na prevrednotenje pomena situacije in prevrednotenje pomembnosti situacije) in prikrievanja pri študentih razrednega pouka in predšolske vzgoje. Vključenih je bilo 116 študentov razrednega pouka in 72 študentov predšolske vzgoje (večina deklet). Obe skupini študentov sta poročali o zmerni uporabi prevrednotenja pomena in pomembnosti situacije pri uravnavanju svojih čustev, prav tako pa so študentje omenjeni strategiji ocenili kot zmerno učinkoviti. Pri študentih razrednega pouka je bila povezanost med pogostostjo uporabe strategij prevrednotenja pomena in pomembnosti situacije ter med oceno njune učinkovitosti visoka. Pri študentih predšolske vzgoje pa je bila visoka povezava le med pogostostjo uporabe prevrednotenja pomembnosti situacije in njeno učinkovitostjo. Visoke povezave nakazujejo, da študentje večkrat uporabijo strategijo, ki jo ocenjujejo kot učinkovitejšo. Zmerna uporaba in zmerna ocena učinkovitosti prevrednotenja pri študentih sta nekoliko presenetljivi, saj večina avtorjev prevrednotenje opisuje kot precej učinkovito strategijo uravnavanja čustev (Gross in John, 2003).

Pri strategiji prikrievanja so študentje odgovorili, da jo uporabljajo od zmerno do pogosto, ocenili pa so jo kot manj učinkovito. Pri študentih razrednega pouka je bila povezanost med pogostostjo uporabe strategije prikrievanja in oceno njene učinkovitosti nizka, a pomembna. Pri študentih predšolske vzgoje pa je bila omenjena povezava nepomembna. Razhajanje med pogostostjo uporabe prikrievanja in oceno njegove učinkovitosti mogoče nakazuje, da bi se bilo pri delu s študenti smiselno pogovarjati o uravnavanju čustev in jih spodbujati k uporabi učinkovitejših strategij.

Zaključek

V prispevku obravnavava področje uravnavanja čustev in poudarjava pomen učinkovitega uravnavanja čustev za funkcioniranje vsakogar, še posebej pa tistih posameznikov, ki se pri svojem delu profesionalno ukvarjajo z ljudmi. Mednje spadajo učitelji in vzgojitelji. Pri izobraževanju učiteljev in vzgojiteljev bi bilo zato posebno pozornost treba nameniti področju uravnavanja čustev. Pogovarjali bi se lahko o zavedanju in razumevanju čustev ter o strategijah uravnavanja čustev in njihovi učinkovitosti. Razvijali bi uporabo različnih strategij uravnavanja čustev (npr. možnost izbire ali preoblikovanja situacije, prevrednotenje pomena in pomembnosti situacije, preoblikovanje vedenjskega odziva na situacijo), prilagojenih specifičnim čustvom (npr. jezi, žalosti, strahu), posameznikovim individualnim značilnostim (npr. »okno

tolerance») in konkretnim situacijam (npr. nastopanje, izpit). Učitelj/Vzgojitelj, ki učinkovito uravnava svoja čustva in čustva otrok, s katerimi dela, tako lahko prispeva k boljšim odnosom v skupini (npr. Cowie, 2010). Uravnavanje čustev je smiselno vključiti tudi kot raziskovalno področje pri izobraževanju (bodočih) učiteljev in vzgojiteljev. V prihodnje bi to področje lahko raziskali z večjo skupino ljudi, z različnimi tehnikami (opazovanje ali poročanje drugih o posameznikovih strategijah uravnavanja čustev) ali v različnih kontekstih.

Viri

Aldao, A., Nolen - Hoeksema, S. in Schweizer, S. (2010). Emotion-regulation strategies across psychopathology: A meta-analytic review. *Clinical Psychology Review*, 30, 217–237.

Bargh, J. A. in Williams, L. E. (2009). The nonconscious regulation of emotion. V J. J. Gross in R. A. Thompson (ur.), *Handbook of emotion regulation* (str. 429–445). New York, London: The Guilford Press.

Chang, M. L. (2009). Teacher emotional management in the classroom: Appraisals, regulation, and coping with emotions. *Prezentacija na letnem srečanju American Educational Research Association*, San Diego, CA.

Cote, S., Gyrak, A. in Levenson, R. W. (2010). The ability to regulate emotion is associated with greater well-being, income, and socioeconomic status. *Emotion*, 10(6), 923–933.

Cowie, N. (2011). Emotions that experienced English as a foreign language (EFL) teachers feel about their students, their colleagues and their work. *Teaching and Teacher Education* 27(1), 29–36.

Damasio, A. R. (1998). Emotion in the perspective of an integrated nervous system. *Brain Research Reviews*, 26, 83–86.

Diamond, L. M. in Aspinwall, L. G. (2003). Emotion regulation across the life span: An integrative perspective emphasizing self-regulation, positive affect, and dyadic process. *Motivation and Emotion*, 27(2), 125–156.

Diamond, L. M. in Fagundes, C. P. (2010). Psychobiological research on attachment. *Journal of Social and Personal Relationships*, 27, 218–225.

Eisenberg, N., Hofer, C. in Vaughan, J. (2009). Effortful control and its socioemotional consequences. V J. J. Gross in R. A. Thompson (ur.), *Handbook of emotion regulation* (str. 287–306). New York, London: The Guilford Press.

Ekman, P. (1992). An argument for basic emotions. *Cognition & Emotion*, 6(3–4), 169–200.

Evers, C., Stok, F. M. in de Ridder, D. T. D. (2010). Feeding your feelings: emotion regulation strategies and emotional eating. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 36(6), 792–804.

Flynn, J. J., Hollenstein, T. in Mackey, A. (2010). The effect of suppressing and not accepting emotions on depressive symptoms: Is suppression different for men and women? *Personality and Individual Differences*, 49, 582–586.

Fredrickson, B. L. (2005). Positive emotions. V C. R. Snyder in S. J. Lopez (ur.), *Handbook of positive psychology* (str. 120–134). UK: Oxford University Press.

Frijda, N. H. (1988). The laws of emotion. *American Psychologist*, 43(5), 349–358.

Gratz, K. L. in Roemer, L. (2004) Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: Development, factor structure, and initial validation of the difficulties in emotion regulation scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 26(1), 41–54.

- Grazziano, P. A., Reavis, R. D., Keane, S. P. in Calkins, S. D. (2007). The role of emotion regulation in children's early academic success. *Journal of School Psychology, 45*(1), 3–19.
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology, 2*(3), 271–299.
- Gross, J. J. (1999). Emotion regulation: Past, present, future. *Cognition & Emotion, 13*(5), 551–573.
- Gross, J. J. in Feldman Barrett, L. (2011). Emotion generation and emotion regulation: One or two depends on your point of view. *Emotion Review, 3*(1), 8–16.
- Gross, J. J. in John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 55*(2), 348–362.
- Gross, J. J. in Levenson, R. W. (1997). Hiding feelings: The acute effects of inhibiting negative and positive emotion. *Journal of Abnormal Psychology, 106*(1), 95–103.
- Gross, J. J. in Thompson, R. A. (2009). Emotion regulation: conceptual foundations. V J. J. Gross in R. A. Thompson (ur.), *Handbook of emotion regulation* (str. 3–24). New York, London: The Guilford Press.
- Gumora, G. in Arsenio, W. F. (2002). Emotionality, emotion regulation, and school performance in middle school children. *Journal of School Psychology, 40*(5), 395–413.
- Hosotani, R. in Imai - Matsumura, K. (2011). Emotional experience, expression, and regulation of high-quality Japanese elementary school teachers. *Teaching and Teacher Education, 27*(6), 1039–1048.
- Izard, C. E., Woodburn, E. M., Finlon, K. J., Krauthamer - Ewing, E. S., Grossman, S. R. in Seidenfeld, A. (2009). Emotion knowledge, emotion utilization, and emotion regulation. *Emotion Review, 3*(1), 44–52.
- John, O. P. in Gross, J. J. (2009). Individual differences in emotion regulation. V J. J. Gross in R. A. Thompson (ur.), *Handbook of emotion regulation* (str. 351–372). New York, London: The Guilford Press.
- Lamovec, T. (1991). *Emocije*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. New York: Oxford University Press.
- LeDoux, J. E. (1989). Cognitive-emotional interactions in the brain. V C. E. Izard (ur.), *Development of emotion-cognition relations* (str. 267–291). United Kingdom: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lopes, P. N., Salovey, P., Cote, S. in Beers, M. (2005). Emotion regulation and the quality of social interaction. *Emotion, 5*(1), 113–118.
- Matsumoto, D. (2006). Are cultural differences in emotion regulation mediated by personality traits? *Journal of Cross-Cultural Psychology, 37*(4), 421–437.
- Mesquita, B. in Albert, D. (2009). The cultural regulation of emotions. V J. J. Gross in R. A. Thompson (ur.), *Handbook of emotion regulation* (str. 486–503). New York, London: The Guilford Press.
- Meyer, D. K. in Turner, J. C. (2007). Scaffolding emotions in classroom. V P. A. Schutz in R. Pekrun (ur.), *Emotion in Education* (str. 243–258). USA: Elsevier Inc.
- Oatley, K. in Jenkins, J. M. (1996). *Understanding emotions*. Cambridge, MA: Blackwell Publishers.
- Ogden, P., Minton, K. in Pain, C. (2006). *Trauma and the body*. New York, London: W. W. Norton & Company.

Panksepp, J. (1994). The basics of basic emotions. V P. Ekman in R. J. Davidson (ur.), *The nature of emotion* (str. 20–24). New York, Oxford: Oxford university press.

Predstavitveni zbornik študijskega programa Predšolska vzgoja (2011). Pridobljeno 4. 7. 2011 s http://www.pef.uni-lj.si/fileadmin/Datoteke/Studijski_programi/Predstavitveni_zborniki/pv-zbornik.pdf

Prosen, S. in Smrtnik Vitulić, H. (2014). Strategies of emotion regulation in students – future human relations professionals. *The New Educational Review*, 37(3), 229–302.

Razdevšek Pučko, C. in Rugelj, J. (2006). Kompetence v izobraževanju učiteljev. V S. Tancig in T. Devjak (ur.), *Prispevki k posodobitvi pedagoških študijskih programov* (str. 30–44). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Richards, J. M., Butler, E. A. in Gross, J. J. (2003). Emotion regulation in romantic relationships: The cognitive consequences of concealing feelings. *Journal of Social and Personal Relationships*, 20(5), 599–620.

Richards, J. M. in Gross, J. J. (2000). Emotion regulation and memory: The cognitive costs of keeping one's cool. *Personality Processes and Individual Differences*, 79(3), 410–424.

Scherer, K. R. (2011). On the rationality of emotions: Or, when are emotions rational? *Social Science Information*, 50(3–4), 330–350.

Shapiro, S. (2010). Revisiting the teachers' lounge: Reflections on emotional experience and teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 26(2), 616–621.

Sheppes, G. in Gross, J. J. (2011). Is timing everything? Temporal considerations in emotion regulation. *Personality and Social Psychology Review*, 15(4), 319–331.

Siegel, D. J. (1999). *The developing mind*. New York, London: The Guilford Press.

Sutton, R. E., Mudrey - Camino R. in Knight, C. C. (2009). Teachers' emotion regulation and classroom management. *Theory Into Practice*, 48(2), 130–137.

Suveg, C. in Zeman, J. (2004). Emotion regulation in children with anxiety disorders. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 33(4), 750–759.

Thompson, R. A. (2011). Emotion and emotion regulation: Two sides of the developing coin. *Emotion Review*, 3(1), 53–61.

Thompson, R. A. in Goodman, M. (2010). Development of emotion regulation: More than meets the eye. V A. M. Kring in D. M. Sloan (ur.), *Emotion regulation and psychopathology* (str. 38–58). New York, London: The Guilford Press.

Thompson, R. A. in Meyer, S. (2009). Socialization of emotion regulation in the family. V J. J. Gross in R. A. Thompson (ur.), *Handbook of emotion regulation* (str. 249–268). New York, London: The Guilford Press.

Triandis, H. C. (1989). The self and social behaviour in differing cultural contexts. *Psychological Review*, 96(3), 506–520.

Westphal, M., Seivert, N. H. in Bonanno, G. A. (2010). Expressive flexibility. *Emotion*, 10(1), 92–100.

SODELOVANJE UČITELJEV IN SPECIALNIH PEDAGOGOVI KOT DEJAVNIK SPODBUJANJA SOCIALNE VKLJUČENOSTI UČENCEV S POSEBNIMI POTREBAMI

Suzana Pulec Lah in Janja Košir
Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani

Povzetek

Eden izmed pomembnih ciljev vključevanja učencev s posebnimi potrebami v redne oblike vzgoje in izobraževanja (VIZ) je poleg optimalne učne uspešnosti tudi socialna uspešnost oziroma socialna vključenost. To poudarja tudi Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZOUPP, 2011), ki narekuje, da se z individualiziranim programom med drugim določijo tudi strategije vključevanja otroka s posebnimi potrebami v skupino. Učitelji, ki so v največji meri odgovorni za upoštevanje raznolikih potreb učencev in oblikovanje socialnega okolja, ki zagotavlja enake možnosti za aktivno participacijo vseh učencev, pogosto ocenjujejo, da niso dovolj usposobljeni za vključevanje otrok z izrazitejšimi posebnimi potrebami. Zato je uspešno sodelovanje med učitelji in specialnimi pedagogi eden pomembnejših dejavnikov oz. predpogojev za uresničevanje inkluzivnega učnega okolja in zadovoljevanje raznolikih potreb večjega števila učencev. Pri tem je treba natančno definirati vloge posameznega strokovnega delavca in poznati različne mogoče oblike sodelovanja v procesu načrtovanja, izvajanja in vrednotenja VIZ-procesa. V slovenskem prostoru prevladuje model nudenja neposredne pomoči učencem s posebnimi potrebami v obliki individualne pomoči zunaj razreda. Veliko tujih in tudi domačih avtorjev poudarja, da bi bilo za kakovostno izvajanje vključevanja učencev s posebnimi potrebami nujno, da bi učitelji in specialni pedagogi pomoč za posameznega učenca s posebnimi potrebami v večji meri udeležali v razredu. Tako bi bili vsebina in izvedba pomoči bolj povezani z aktualnim šolskim delom, tak način izvajanja pomoči pa naj bi vplival tudi na boljšo socialno vključenost učencev. V prispevku posebej poudarjamo specifično obliko sodelovanja učitelja in specialnega pedagoga – t. i. sodelovalno oz. timsko poučevanje, ki bi lahko omogočalo smiselno umeščenost in pogostejše izvajanje dodatne strokovne pomoči znotraj rednega poučevanja. Ob splošni opredelitvi timskega poučevanja učitelja in specialnega pedagoga podrobneje predstavimo šest osnovnih pristopov k uresničevanju timskega poučevanja in poudarimo nekatere izbrane dejavnike, ki vplivajo na izvedbo timskega poučevanja. V empiričnem delu prispevka analiziramo stanje prisotnosti timskega poučevanja učitelja in specialnega pedagoga v praksi z vidika študentov specialne in rehabilitacijske pedagogike.

Ključne besede: sodelovanje, učitelj, specialni pedagog, socialna vključenost učencev s posebnimi potrebami, timsko poučevanje

Collaboration between general education teachers and special educators as an enhancing factor in the social inclusion of students with special needs

Abstract

Social participation or social inclusion is, in addition to academic achievement, one of the most important goals of inclusion of students with special needs into the general education. This is also emphasized by the Placement of Children with Special Needs Act (ZOUUP, 2011) requiring that strategies of including students with special needs into regular classrooms be determined by the individualized educational program (IEP). Teachers who hold the greatest responsibility for addressing the various students' needs within the classroom and creating a social environment that provides equal opportunities for active participation of all students often consider themselves underqualified for the inclusion of students with more severe special needs. The collaboration between general education teachers and special educators is therefore considered one of the most important and crucial factors for creating an inclusive learning environment and meeting various needs of a larger number of students in inclusive settings. The roles of individual professionals must be clearly defined in the collaboration process and being familiar with various forms of collaboration during planning, implementing and evaluating the learning process is required.

In Slovenia, the direct support of special needs students in the form of individual instruction outside the classrooms (e.g. resource rooms) is prevalent. Many foreign and Slovenian authors emphasize that collaboration in addressing the needs of students with special needs within the general education classroom would greatly benefit the process of their inclusion. The content and the implementation of the support within the classroom setting would be more intertwined with the general curriculum and would enhance the students' social inclusion as well. In this article we focus on specific forms of collaboration between teachers and special educators, i.e. collaborative teaching or team teaching that would enable reasonable placement and more frequent implementation of additional professional support within regular tuition. Along with the general definition of team teaching we more thoroughly present six basic approaches to team teaching of general education teachers and special educators. In addition, some factors affecting the implementation of team teaching are highlighted. In the empirical study findings about the presence of team teaching of general education teachers and special educators are analysed in practice, from the point of view of pre-service special and rehabilitation education students.

Key words: collaboration, teacher, special educator, social inclusion of students with special needs, team teaching

Uvod

Inkluzijo kot eno temeljnih načel sodobne vzgoje in izobraževanja (VIZ) smo v večini VIZ-sistemov v tujini in tudi pri nas sprejeli kot moralni imperativ. Ob splošno sprejetem načelnem konsenzu pa obstajajo zelo raznolike operativne definicije inkluzije, ki se odražajo z uresničevanjem na različnih ravneh, v različnih olikah, z različnimi poudarki, cilji, motivi, z različnimi opredelitvami oseb s posebnimi potrebami in različnimi oblikami podpore in pomoči v različnih kontekstih.

Za namen tega prispevka navajamo definicijo iz Priročnika učinkovitih inkluzivnih šol (McLeskey, Waldron, Spooner in Algozzine, 2014), v katerem je inkluzivna šola opredeljena kot okolje, v katerem so učenci s posebnimi potrebami cenjeni, upoštevani, aktivni, sodelujoči člani skupnosti in je zagotovljena ustrezna podpora za učno, socialno in zunajšolsko uspešnost. Iz definicije, ki je zelo splošna in načelna, lahko poudarimo, da je eden ključnih ciljev vključenosti učencev s posebnimi potrebami v redne oblike VIZ poleg optimalne učne uspešnosti tudi njihova socialna uspešnost oz. vključenost, torej samostojnost in vpetost v socialne odnose skupnosti. Prav socialna integracija je ključni dejavnik, ki omogoča razvoj optimalne vključenosti učencev s posebnimi potrebami (PP) v socialno okolje in ki zahteva skrb za socialne odnose med vsemi učenci oz. vsemi udeleženci v VIZ-sistemu (Lebarič, Kobal Grum in Kolenc, 2006).

Zavedanje pomena socialne vključenosti učencev s PP je razvidno tudi iz Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2011), ki določa, da se z individualiziranim programom med drugim načrtujejo tudi strategije vključevanja otroka s posebnimi potrebami v skupino.

Socialna vključenost učencev s posebnimi potrebami v programu osnovne šole

Čeprav se v operativnih definicijah inkluzije jasno poudarja pomen socialne integracije in socialne kompetentnosti učencev s PP, se v šolah tradicionalno daje več poudarka doseganju učne uspešnosti kot dejavnostim za spodbujanje socialno emocionalnega razvoja učencev s PP (Cambra in Silvestre, 2003; Kavkler, 2005).

Raziskave v splošnem kažejo, da so socialni dosežki – socialna vključenost in socialna kompetentnost – učencev s PP – v osnovni in srednji šoli nižji (Frederickson, Simmonds, Evans in Soulsby, 2007).

Učenci z učnimi težavami izražajo nižjo samooceno socialnih veščin kot vrstniki, so pogostejše odklonjeni oz. slabše sprejeti, vzpostavljajo manj številčne socialne interakcije, imajo manj prijateljev, se čutijo bolj osamljene, so pogostejše žrtve nasilja sošolcev, pogostejše jim tudi pripišejo socialno

manj želene lastnosti, kot so npr. kršenje pravil, sramežljivost, zaprtost vase (Cambra in Silvestre, 2003; Kavale in Forness, 1996; Pijl in Frostad, 2010; Schwab, Gebhardt in Gasteiger-Klicpera, 2013).

Navedene ugotovitve potrjujejo tudi rezultati preučevanja socialne vključenosti učencev s PP v slovenskem prostoru. Učenci z učnimi težavami imajo več težav v socialnih interakcijah s sošolci in z učitelji, več težav v prijateljstvih in nižjo socialno samopodobo (Lebarič, Kobal Grum in Kolenc, 2006; Prah, 2011; Schmidt, 2001). To nakazuje pomembnost načrtnega spremljanja in spodbujanja socialne kompetentnosti pri učencih s PP in vrstnikih.

Socialni položaj in emocionalno počutje učencev z učnimi težavami sodita med najzanesljivejše pokazatelje uspešnosti VIZ-inkluzije, zato je pomembno ozvestiti dejavnike, ki vplivajo na socialno vključenost.

Dejavniki, ki vplivajo na socialno vključenost

Socialna vključenost učencev s PP je rezultat veliko vplivov znotraj razreda: značilnosti učenca s posebnimi potrebami, značilnosti razredne skupine in učitelja oz. učiteljev.

- *Otrok s posebnimi potrebami:* status učenca s posebnimi potrebami sam po sebi ni pomemben dejavnik socialne vključenosti (Schwab idr., 2013), kar kaže, da izključenost ni a priori stvar stigmatizacije. Najpomembneje na socialno vključenost vpliva vedenje učenca s PP, pri čemer agresivnost predstavlja enega najmočnejših napovednikov izključenosti. Pogostejše so neželeni tudi učenci, pri katerih so prisotni čustvene težave in zadržanost ter pomanjkanje sodelovalnega vedenja (Mand, 2007; Nabuzoka in Smith, 1993; Huber, 2006, v Schwab idr., 2013). Pozitivno pa na socialno vključenost vplivajo razvitost socialnih oz. prosocialnih veščin, socialna kompetentnost otroka in tudi višje kognitivne sposobnosti otroka (Huber, 2006, v Schwab idr., 2013).
- *Razredna skupina:* socialna vključenost učenca s PP je pomembno povezana tudi s socialno povezanostjo razredne skupine (Lebarič idr., 2006) in prosocialnimi veščinami učencev v razredu oz. skupini, v katero je vključen učenec s PP.

Ker so za uspešno socialno vključevanje učencev s PP pomembne socialne veščine oz. socialna kompetentnost učencev s PP in učencev brez PP, naj bi dobra VIZ-praksa načrtno vključevala veliko socialno-učnih interakcij, ki se usmerjajo na vključenost in sodelovanje vseh učencev (Schwab idr., 2013).

- *Učitelj:* na socialno vključevanje učencev s PP pomembno vpliva tudi učitelj s svojimi prepričanji, z znanjem in ravnanji v odnosu do učenca s PP. Za spodbujanje socialne vključenosti je pomembna naklonjenost, ki jo modelira v vsakodnevem ravnanju, poučevanju, interakcijah z učenci in v povratnih informacijah, ki jih podaja učencem (Schwab idr., 2013; von Garderen, Stormont in Goel, 2012), ter ne nazadnje tudi v odnosu do strokovnih delavcev, ki nudijo pomoč učencem s PP.

Vloga učitelja v inkluzivnih šolah

Učitelj prevzema pomembno vlogo skrbi za vse učence, tudi učence s PP, saj so učenci s PP v rednih VIZ-programih, torej učenci s PP, ki se šolajo v programih s prilagojenim izvajanjem in z dodatno strokovno pomočjo, večino časa v svojem razredu. Učenci s PP v programih s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo lahko prejmejo največ 5 ur dodatne strokovne pomoči tedensko (ena od teh je ura svetovalne storitve), kar pomeni, da so vsaj štiri petine časa v matičnem razredu, tj. skupaj s svojimi sošolci in z učiteljem oz. učiteljji, ki jih poučujejo.

Za uspešno uresničevanje inkluzivne VIZ-prakse ni dovolj spremeniti le zakonodaje, predpisov in kurikuluma, ampak so pomembne predvsem pripravljenost in zmožnost ter usposobljenost učitelja, da se sooči, sprejme in vpelje spremembe v vsakodnevno poučevalno prakso (Evans, 2001; Fullan, 2007; Magajna idr., 2008, v Pulec Lah in Kavkler, 2011).

Slovenski učitelji imajo pogosto občutek, da v razredu z raznoliko populacijo ostajajo sami ter da niso dovolj usposobljeni za delo z učenci z izrazitejšimi PP (Magajna idr., 2008; Pulec Lah, 2013). Eden izmed pomembnih dejavnikov, ki lahko prispeva k dvigu kompetentnosti učitelja za delo z učenci s PP, je tudi kombinacija timskega soustvarjanja rešitev, materialna in strokovna podpora ter neposredno usposabljanje učiteljev (Pijl in Meijer, 2007, v Pulec Lah in Kavkler, 2011), torej skrbno načrtovana sistemska podpora učitelja.

Sodelovanje učitelja in specialnega pedagoga

Prav sodelovalni odnos med učiteljem in specialnim pedagogom¹ je eden pomembnejših predpogojev za učinkovito zadovoljevanje raznolikih potreb učencev s posebnimi potrebami (Brownell, Smith, Crockett in Griffin, 2012; Scruggs, Mostropier in McDuffie, 2007). Naloge povezovanja in sodelovanja vzgojiteljev, učiteljev, specialnih pedagogov ter drugih šolskih strokovnih delavcev so ena temeljnih komponent delovne definicije inkluzije in ključni koncept inkluzije.

V sodelovalnem odnosu lahko učitelj in specialni pedagog vsak s svojim specifičnim, strokovnim znanjem in z izkušnjami sooblikujeta in ustvarjata kreativne rešitve za čim uspešnejše zadovoljevanje raznolikih potreb učencev s PP in ustvarjanje spodbudnega, inkluzivnega okolja za vse učence. Učitelj v sodelovalni odnos prinaša specifična znanja o zahtevah kurikuluma, standardih, ciljih za skupino in o načrtovanju za skupino, specialni pedagog pa znanja o naravi težav otroka s PP, vplivu težav na učenje in vedenje, primernih prilagoditvah, specifičnih strategijah pomoči in podpore ter o načrtovanju za

1 V prispevku uporabljamo enotni izraz **specialni pedagog** za poimenovanje specialnih in rehabilitacijskih pedagogov, defektologov in specialnih pedagogov. Prav tako uporabljamo enotni izraz **učitelj** za učitelje razrednega pouka in predmetne učitelje.

posameznika. Obravnava in podpora za učence s PP oz. različnimi težavami naj bi bili tako v največji mogoči meri smiselno vpeti znotraj vsakodnevnih poučevalnih dejavnosti za vse učence.

Sodelovanje učitelja in specialnega pedagoga je pomembno v vseh fazah dela z učencem s PP in razredom. Pomembno je, da je učitelj aktivno vključen v fazi prepoznavanja in ocenjevanja otrokovega funkcioniranja (z vidika virov moči in težav oz. posebnih potreb), načrtovanja individualiziranega programa (IP) podpore in pomoči (ciljev, strategij, prilagoditev) ter izvajanja in vrednotenja IP. Enako pomembno je, da je specialni pedagog aktivno vključen pri načrtovanju izvajanja in izvajanju IP v vsakodnevnem učnem procesu v razredu. To zahteva številne (organizacijske) spremembe na ravni didaktično-metodične izpeljave skupnih dejavnosti (Lebarič idr., 2006).

Sodelovanje med učiteljem in specialnim pedagogom lahko poteka na različne načine in v različnih oblikah – od bolj priložnostnih, neformalnih (npr. izmenjav informacij, opazovanj v razredu) do bolj sistematičnih, rednih oblik (npr. skupno načrtovanje, zbiranje podatkov, reševanje problema, svetovanje).

V nadaljevanju se usmerjamo v sodelovalno obliko, ki je usmerjena predvsem v fazo izvajanja pomoči in podpore učencu s posebnimi potrebami, in sicer v okviru vsakodnevnih aktivnosti v razredu, tj. sodelovalno oz. timsko poučevanje.

Timsko poučevanje učitelja in specialnega pedagoga

V prispevku obravnavamo timsko poučevanje učitelja in specialnega pedagoga v okviru izvajanja vzgojno-izobraževalnega programa s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo znotraj osnovne šole. Timsko poučevanje poudarjamo kot strokovno perspektivo, za katero novejši domači rezultati kažejo (Havaj, 2014), da je v našem prostoru med strokovnjaki manj prisotna in preizkušena. V praksi močno prevladuje model individualnega izvajanja dodatne strokovni pomoči, katere izvedba večinoma poteka zunaj učenčevega matičnega razreda oz. zunaj skupine vrstnikov (Kverh, 2003; Havaj, 2014). Več slovenskih strokovnjakov (npr. Novljan, 1997; Kavkler, 1996) je že pred leti poudarilo sodelovalni potencial izvajanja dodatne strokovne pomoči, ki bi lahko prispeval k dodatni kakovosti običajne prakse izvajanja dodatne strokovne pomoči.

Osnovno, splošno opredelitev timskega poučevanja učitelja in specialnega pedagoga povzemamo po opredelitvah različnih tujih avtorjev, ki so si sorodne. Gre za timsko poučevanje, s katerim učitelj in specialni pedagog znotraj rednega vzgojno-izobraževalnega okolja, navadno tudi v skupnem/istem prostoru, izvajata sodelovalno poučevanje vseh učencev, med katerimi so tudi učenci s PP (Bauwens, Hourcade in Friend, 1989; Sileo, 2011; Friend in Cook, 2007).

Pomen timskega poučevanja učitelja in specialnega pedagoga

Pomembni strokovni nalogi specialnega pedagoga sta razvoj in vzpostavitve lastne vloge, s katero bo podprl, olajšal izvajanje strategij, priporočil, prilagoditev in ob tem spremljal njihov vpliv na učne in socialne dosežke učencev v sklopu učnega procesa znotraj razreda oz. matične skupine učencev. V sklopu razvoja takšne vloge pristopi timskega poučevanja predstavljajo pomemben potencial (van Garderen idr., 2012), ki naj bi pripomogel k optimizaciji dosežkov vseh učencev.

Velik delež študij zadnjih dvajsetih let, zbranih v študiji Solis idr. (2012), se pri preučevanju timskega poučevanja ukvarja z obravnavanjem zaznavanja, mnenj, stališč o koristih in vplivu različnih pristopov timskega poučevanja. Večina učiteljev in specialnih pedagogov navaja koristi timskega poučevanja – z učnega in s socialnega vidika. Raziskovalci ob tem opozorijo, da je zelo malo raziskav, ki se ukvarjajo z neposrednim zbiranjem konkretnih podatkov oz. merjenjem dejanskih, neposrednih učinkov timskega poučevanja (Murawski in Swanson, 2001; Scruggs, Mastropieri in McDuffie, 2007; Solis idr., 2012).

Preučevanje timskega poučevanja je kompleksen problem, rezultati raziskav pa so raznoliki; nanje vpliva veliko mogočih dejavnikov, npr. raznolikost v dejanski izvedbi pristopov timskega poučevanja, nepoznavanje vpliva posameznikovih posebnih potreb na učinkovitost različnih pristopov, vpliv dejavnikov, kot so: osebnostne značilnosti, odnosi med učiteljem in učenci, podpora vodstva in drugi (Solis idr., 2012; Murawski in Goodwin, 2014).

Solis ter von Garderen idr. (2012) tako ugotavljajo, da ima timsko poučevanje potencial, ki lahko pozitivno vpliva na učne in socialne dosežke učencev s PP in učencev brez PP, vendar študije skladno opozarjajo, da je v prihodnosti potrebnih še več raziskovalnih naporov, da bi se lahko potrdilo oz. ovrednotilo dejansko učinkovitost (posameznih) pristopov timskega poučevanja.

Ob tem je treba poudariti, da vsako izvajanje dodatne strokovne pomoči v razredu, npr. skupno poučevanju v istem prostoru, še ni pravo timsko poučevanje. Ugotovitve kažejo, da so učinkoviti pristopi poučevanja in učenja za učence s PP brez potrebne koordinacije med obema izvajalcema manj verjetno uresničeni, kot če specialni pedagog koordinira njihovo dejansko uresničevanje in izvajanje ter se aktivneje (ne samo kot priložnostna sprotna podpora in pomoč učitelju v razredu) vključi tudi v izvajanje učnega procesa v razredu (Solis idr., 2012).

Pristopi k timskemu poučevanju

Kljub zelo sorodnim splošnim opredelitvam timskega poučevanja raziskovalci glede na uresničevanje v praksi opisujejo več načinov, modelov, pristopov (v nadaljevanju uporabljamo pojem pristop) dejanske izvedbe.

Najobsežnejši pregled študij o uporabi timskega poučevanja v kontekstu inkluzije podajajo Solis idr. (2012), in sicer v analizi šestih izbranih sintez in

metaanaliz, ki so med letoma 1990 in 2010 obravnavale inkluzijo in timsko poučevanje z vidika njune sodelovalne narave. Prek omenjenih šestih kvalitativnih ali kvantitativnih sintez in metaanaliz je bilo posredno zajetih 146 znanstvenih prispevkov. Avtorji v svoji sintezi ugotavljajo, da je najpogostejši sodelovalni pristop k izvajanju inkluzivne vzgoje in izobraževanja poučevanje učitelja s podporno vlogo specialnega pedagoga, pri čemer učitelj izvaja večino poučevanja, specialni pedagog pa nudi pomoč učencem s PP in svetuje učitelju; preostali pristopi, kot so: hkratno timsko poučevanje (ang. team teaching), vzporedno poučevanje (ang. station teaching) ali deljeno poučevanje (ang. alternate teaching), so redkeje uporabljeni.

V slovenskih strokovnih virih podrobnejše opredelitve, vrednotenja in smiselne uporabe različnih pristopov timskega poučevanja med učiteljem in specialnim pedagogom, ki bi odgovarjal posebnostim sodelovanja, ki izhajajo iz osnovnih nalog in odgovornosti posameznega člana, nismo zasledili. P. Havaj (2014) je na osnovi opredelitve K. Pavlič Škerjanc (2012) oblikovala kratke opise sedmih pedagoških situacij, ki jih povezuje s timskim poučevanjem učitelja in specialnega pedagoga. V našem prispevku smo se odločili, da za namene empiričnega dela oblikujemo podrobnejšo delovno opredelitev timskega poučevanja učitelja in specialnega pedagoga. Pri oblikovanju opisov različnih pristopov timskega poučevanja smo poudarili elemente, o katerih je treba razmisliti, če želimo izvajanje dodatne strokovne pomoči smiselno povezovati s timskim poučevanjem, in sicer:

- Kakšna je vloga specialnega pedagoga v razredu (vodilna ali podporna)?
- Kako je med izvajanjem timskega poučevanja oblikovana skupina, v katero je vključen učenec s posebnimi potrebami (heterogene ali homogene skupine, celoten razred)?
- Čemu je namenjena pomoč (redna učna vsebina ali specifična, vezana na specialnopedagoške pristope za premagovanje primanjkljajev, ovir, motenj)?

Pri oblikovanju opisov smo kot osnovo uporabili eno izmed pogosto uporabljenih tujih opredelitev (Friend idr., 2007), ki je oblikovana na primeru timskega poučevanja učitelja in specialnega pedagoga ter opise primerjali s sistemom timskega dela, ki so ga razvili na Zavodu Republike Slovenije za šolstvo (Pavlič Škerjanc, 2012) za področje gimnazijskega poučevanja. Tako smo oblikovali šest opisov timskega poučevanja učitelja in specialnega pedagoga (preglednica 1).

V prvih treh pristopih (A–C) specialni pedagog prevzema vodilno vlogo (pomeni, da vsaj del časa vodi celoten razred ali večjo, heterogeno skupino učencev); učenci s PP so navadno vključeni v heterogene skupine vrstnikov, vsebina, ki so je deležni učenci, je prevladujoča dobra splošna poučevalna praksa, vendar vsi pristopi omogočajo tudi vključevanje specialnopedagoških vsebin.

Sledijo pristopi D–F, v katerih specialni pedagog prevzema podporno vlogo (ne prevzema vodenja celotnega razreda ali večjih heterogenih skupin, ampak nudi sprotno individualno pomoč ali pomoč manjši homogeni skupini učencev s PP). Vsebina, ki so je deležni učenci s PP, je lahko dobra splošna poučevalna praksa in vključevanje elementov specifičnih specialnopedagoških pristopov.

V praksi lahko med učno uro izvajamo enega ali več različnih pristopov oz. njihovo kombinacijo. Ob opisih je treba vedeti, da gre za okvirno, delovno opredelitev, ki omogoča lažji razmislek o smiselni organizaciji in izvedbi timskega poučevanja ter nam v sklopu prispevka omogoča analizo prisotnosti izvajanja timskega poučevanja v praksi. Izbiro in uporabo primernih pristopov in njihovih kombinacij je treba v praksi vedno smiselno prilagoditi glede na dano situacijo.

Preglednica 1. Delovna opredelitev različnih pristopov timskega poučevanja učitelja in specialnega pedagoga, na katere se sklicujemo tudi v empiričnem delu prispevka

PRISTOP TIMSKEGA POUČEVANJA UČITELJA IN SPECIALNEGA PEDAGOGA	Primerljivost z opredelitvami različnih pristopov timskega poučevanja po različnih avtorjih	Opis s primeri
A) HKRATNO TIMSKO POUČEVANJE	Friend in Cook (2007) Timsko poučevanje (ang. team teaching). Pavlič Škerjanc (2012): Dvogovorno, dialoško interaktivno timsko poučevanje (v nadaljevanju: ITP). Soodvisno, tradicionalno ITP.	Enakovredno vodenje, prepletanje vloge specialnega pedagoga in učitelja; hkratno poučujeta, vodita celoten razred. Vsebina, ki so je deležni učenci, je del učinkovite splošne poučevalne prakse z možnostjo vključevanja posameznih elementov specialnopedagoških pristopov. <i>Primeri:</i> Specialni pedagog in učitelj odigrata kratek prizor v povezavi s prebranim besedilom, delita doživljajsko branje umetnostnega besedila, vzajemno zastavljata vprašanja učencem in nanje odgovarjata, vzajemno sodelujeta v razgovoru z učenci, eden razlaga snov, drugi zapisuje miselni vzorec, skupaj vodita socialno aktivnost/igro, enakovredno usmerjata delo učencev v parih ali skupinah (navodila in usmerjanje interakcij, sprotna pomoč pri skupinskem delu; vendar si skupin ne delita, oba usmerjata vse učence).

B) POUČEVANJE ENEGA S POMOČJO DRUGEGA UČITELJA	Friend in Cook (2007): Eden poučuje, drugi nudi pomoč (ang. one teaching, one assisting, tudi one teach, one drift). Pavlič Škerjanc (2012): Izmenjalno ali alternacijsko ITP (če se učitelja izmenjata v vodenju zaporedno).	Tudi specialni pedagog prevzame del vodenja celotnega razreda v vnaprej dogovorjenem (krajšem) delu učne ure (pri čemer je učitelj v tem času v podporni vlogi). Vsebina, ki so je deležni učenci, je lahko del učinkovite splošne poučevalne prakse z možnostjo vključevanja specialnopedagoških pristopov. Primeri: Specialni pedagog v dogovorjenem delu učne ure izvede ponovitev postopka konstrukcije kvadrata s pomočjo strategije učenja po modelu; socialno igro; praktično/konkretno aktivnosti, specialnopedagoško aktivnost za celoten razred, npr. demonstracija strategije branja besedila, ki omogoča boljše bralno razumevanje itn. Učitelj je v tem času v vlogi opazovalca in po potrebi nudi učencem pomoč.
C) VZPOREDNO VODENJE, POUČEVANJE	Friend in Cook (2007): Vzporedno poučevanje (ang. Parallel teaching) Poučevanje po postajah, skupinah (ang. station teaching) Pavlič Škerjanc (2012): Vzporedno ali paralelno ITP Izmenjalno ali alternacijsko ITP	Učitelj in specialni pedagog oblikujeta dve ali več heterogenih skupin. Z vsako skupino delata vzporedno na isti vsebini ali si vsebino razdelita (v tem primeru si skupine med učno uro tudi izmenjata). Vsebina, ki so je deležni učenci, je lahko del učinkovite splošne poučevalne prakse z možnostjo vključevanja specialnopedagoških pristopov. Primeri: Učitelj in specialni pedagog isto snov (npr. postopek deljenja z dvomestnimi števili) ponavljata v dveh skupinah, ki si jih izmenjata. Pri pouku zgodovine učenci v prvi skupini spoznajo človeške izume prek obravnave besedila, učiteljevega ustnega opisa in oblikovanja skupnega razgovora, v drugi s pomočjo specialnega pedagoga obravnavajo vsebino s pomočjo preizkusa delovanja modelov, izdelave miselnega vzorca in učenja uporabe mnemotehnike za učinkovitejšo pomnjenje vsebine.
D) SPROTNA PODPORA, POMOČ	Friend in Cook (2007): Eden poučuje, drugi nudi pomoč (ang. one teaching, one assisting, tudi one teach, one drift). Pavlič Škerjanc (2012): Dopolnjevalno, komplementarno ITP.	Vodilno vlogo ima učitelj, specialni pedagog pa ima podporno vlogo – opazuje aktivnost učencev in jim po potrebi nudi sprotno pomoč (vsem učencem, samo učencem s posebnimi potrebami ali vsem tistim, ki ne sledijo tempu, ritmu učne ure). Vodenja razreda ali skupine učencev ne prevzema. Učitelju med uro poroča o aktivnosti učencev, učitelj s pomočjo informacij prilagodi poučevanje (npr. dodatno ponovi postopek reševanja naloge itn.). Vsebina, ki so je deležni učenci, je lahko del učinkovite splošne poučevalne prakse z možnostjo vključevanja posameznih elementov specialnopedagoških pristopov.

E) DELJENO POUČEVANJE	Friend in Cook (2007): Alternativno poučevanje (ang. alternative teaching). Pavlič Škerjanc (2012): Razločevalno ali diferencirano ITP.	Učitelj vodi, poučuje večino učencev, specialni pedagog ima podporno vlogo – nudi pomoč manjši skupini učencev (3–8), ki se pri razumevanju snovi spopada s težavami (učenci z odločbo in brez nje). Pomoč v manjši skupini se nudi v razredu ali zunaj razreda, krajši čas (ne celotno učno uro). Vsebina se razlikuje od snovi, ki jo v tem času obravnava učitelj (izvedba individualizirane, diferencirane aktivnosti, naloge in/ali nudi specifične specialnopedagoške oblike pomoči). Vsebina, ki so je deležni učenci, je del specialnopedagoških pristopov.
F) SPECIALNI PEDAGOG KOT OPAZOVALEC V RAZREDU	Friend in Cook (2007): Eden poučuje, drugi opazuje (ang. one teaching, one observing). Pavlič Škerjanc (2012): Podporno ali suportivno ITP.	Specialni pedagog ima podporno vlogo: učni uri se priključijo kot opazovalec (učencev s posebnimi potrebami oz. drugih izbranih učencev, za katere se tako dogovorita z učiteljem). Specialni pedagog se v učno uro ne vključuje aktivno – ne nudi pomoči (izvaja opazovanje in zapisovanje funkcioniranja, npr. doseganja ciljev na področju samostojnega izvajanja določenih aktivnosti, opazovanja razvoja specifičnih spretnosti). Vsebina, ki so je deležni učenci, je del učinkovite splošne poučevalne prakse z elementi specialnopedagoških pristopov (npr. opazovanje in spremljanje funkcioniranja učenca za nadaljnje načrtovanje).

Dejavniki, ki vplivajo na izvedbo timskega poučevanja

V nadaljevanju poudarjamo nekatere izmed dejavnikov, ki vplivajo na izvedbo timskega poučevanja.

- Ključnega pomena je ustrezno strokovno znanje o konceptu, pomenu in o praktičnem izvajanju timskega poučevanja. Učitelji in specialni pedagogi, ki imajo možnost strokovnega izobraževanja o timskem poučevanju, bodo pristope timskega poučevanja verjetneje vključevali v svojo prakso (Scruggs idr., 2007). Pri tem je posebnega pomena usposabljanje bodočih specialnih pedagogov in učiteljev, katerim bi bilo znanje in praktične izkušnje s pristopi timskega poučevanja v večji meri treba ponuditi že v sklopu samega študija (Nevin, Thousand in Villa, 2009).
- Osnovni organizacijski pogoji, kot so: ustrezno oblikovanje razredov, npr. primerno število učencev s PP (Murawski, 2009), dostopna strokovna podpora in pomoč učiteljem (Scruggs idr., 2007) ter sistemska organizacija časa, ki je potreben za skupno načrtovanje timskega poučevanja (Scruggs, idr., 2007; Solis idr., 2012; Walther - Thomas, 1997).
- Pri uresničevanju timskega poučevanja sta pomembna predhodno vzpostavljane in oblikovanje profesionalne komunikacije in odnosa med učiteljem in specialnim pedagogom. Potrebna sta jasno oblikovanje ter opredelitev zahtev, vlog, nalog, pričakovanj učitelja in specialnega pedagoga (Sileo,

2011; Trent, Driver, Wood, Parrott, Martin in Smith, 2003), saj je brez jasne in dogovorjene delitve vlog in nalog sodelujočih verjetneje, da bo specialni pedagog v razredu bolj v vlogi opazovalca oz. izvajalca, ki nudi priložnostno sprotno pomoč in podporo ter da učenci s PP ne bodo prejeli tako učinkovite pomoči, kot bi jo lahko.

- Pomembna sta tudi poznavanje in uporaba učinkovitih, specifičnih in primerno intenzivnih oblik pomoči, tj. poučevalnih strategij, pristopov (splošne in učinkovite poučevalne prakse ter specifičnih specialnopedagoških pristopov), ki jih smiselno vključujemo v kombinacijo pristopov timskega poučevanja učitelja in specialnega pedagoga, npr. strategije, ki podpirajo medvrstniško sodelovanje in nudenje pomoči (Scruggs idr., 2007), uporabo mnemotehnik in neposrednega poučevanja učnih strategij (Solis idr., 2012).
- Učitelji in specialni pedagogi opozarjajo, da naj bo odločitev za timsko poučevanje kolikor se da svobodna (Scruggs idr., 2007). Tako naj bi bila odločitev glede ustreznega pristopa, uresničevanja timskega poučevanja in izbire sodelavca (kompatibilnost) svobodna in ne vsiljena od šolskih služb (npr. vodstva šole) (Magiera in Zigmond, 2005; Muravski idr., 2009).

Empirični del

Namen in cilji raziskave

Po trenutno dostopnih kvantitativnih analizah (npr. Havaj, 2014; Kverh, 2003) in praktičnih izkušnjah ugotavljamo, da v izvajanju dodatne strokovne pomoči za učence s PP v osnovnih šolah prevladuje individualno izvajanje pomoči zunaj razreda. Rezultati kažejo na manjše koriščenje potenciala izvajanja dodatne strokovne pomoči v obliki timskega poučevanja učitelja in specialnega pedagoga. Eden pomembnih dejavnikov, ki ključno vpliva na uresničevanje timskega poučevanja v praksi, je tudi znanje o timskem poučevanju, zato smo želeli dobiti vpogled v timsko poučevanje z vidika študentov specialne in rehabilitacijske pedagogike.

V empiričnem delu prispevka poročamo o kratki, informativni evalvaciji izkušenj s timskim poučevanjem specialnega pedagoga in učitelja od študentov 4. letnika specialne in rehabilitacijske pedagogike. Povprašali smo jih o njihovi samooceni lastne usposobljenosti, ki temelji na znanju, pridobljenem med študijem, in o izkušnjah, ki so jih pridobili v okviru dvotedenske prakse na osnovnih šolah (v zimskem semestru študijskega leta 2014/15), ter jih poprosili za njihovo oceno uresničljivosti posameznih pristopov timskega poučevanja v njihovi prihodnji strokovni praksi.

Ker so socialni dosežki učencev s PP v splošnem nižji od dosežkov učencev brez PP in je načrtno spodbujanje socialnega vključevanja eden pomembnih ciljev inkluzivne vzgoje in izobraževanja učencev s PP, nas je posebej zanimalo tudi, ali so študentje zaznali izvajanje aktivnosti, ki so bile namenjene

razvoju področja socialne kompetentnosti. Zanimalo nas je, čemu so bile namenjene aktivnosti in na kak način so bile izvedene (zunaj razreda, v razredu, individualno, v paru ali manjši skupini). Tako smo skušali ugotoviti, ali so bile aktivnosti izvedene v obliki pristopov timskega poučevanja.

Skladno z zastavljenimi cilji raziskave smo oblikovali naslednja raziskovalna vprašanja:

1. Katere pristope izvajanja timskega poučevanja so študentje zaznali na študijski praksi?
2. Kako študentje ocenjujejo svoja znanja o timskem poučevanju učitelja in specialnega pedagoga?
3. Kako študentje ocenjujejo uresničljivost posameznih pristopov izvajanja timskega poučevanja v lastni (prihodnji) strokovni praksi?
4. V kakšni obliki so bile izvedene opažene aktivnosti za razvoj socialne kompetentnosti, ki spodbujajo večjo socialno vključenost učencev (v razredu ali zunaj njega, individualno, v paru, skupini ali s celotnim razredom)?

Metoda in raziskovalni pristop

Uporabili smo deskriptivno metodo.

Vzorec

Vzorec je bil neslučajnostni, priložnostni. K sodelovanju v raziskavi smo povabili študente 4. letnika specialne in rehabilitacijske pedagogike Pedagoške fakultete v Ljubljani. Odzvalo se je 54 od 64 študentov (85,7 % vseh študentov v letniku).

Merski pripomoček

Za potrebe raziskave smo oblikovali vprašalnik, ki je vseboval vprašanja odprtega in zaprtega tipa. Izpolnjevanje ankete je trajalo 15–20 minut. V anketi nas je zanimala prisotnost različnih (v preglednici 1) opredeljenih pristopov timskega poučevanja, ki so jih študentje zaznali v dvotedenski praksi na osnovnih šolah; informacije o tem, kako ocenjujejo lastna znanja o timskem poučevanju, ki so jih pridobili med študijem; kako sami ocenjujejo uresničljivost posameznih pristopov timskega poučevanja.

Poleg poročanja o prisotnosti pristopov timskega poučevanja v sklopu študijske prakse nas je zanimalo, ali so imeli študentje na praksi možnost opazovanja aktivnosti, ukrepov za spodbujanje socialne vključenosti učencev s PP (ukrepi, ki spodbujajo razvoj socialne kompetentnosti učencev), kateremu področju v sklopu razvoja socialne kompetentnosti so bile aktivnosti namenjene (npr. razvoju socialnih spretnosti, razvoju pozitivnega odnosa sošolcev do učenca s posebnimi potrebami, razvoju čustvene zrelosti in stabilnosti, razvoju pozitivnega prepričanja učenca o sebi in lastni uspešnosti, zmanjševanju pojavnosti oz. preoblikovanju neprilagojenih oblik vedenja)

ter kakšna je bila učna oblika, v kateri so bile aktivnosti, ukrepi izvedeni (v razredu ali zunaj njega, individualno, v paru, v skupini ali s celotnim razredom).

Zbiranje in obdelava podatkov

Vprašalnik so študentje izpolnjevali v obliki spletne ankete. Pred izpolnjevanjem ankete so bili pristopi timskega poučevanja študentom predstavljeni v sklopu vaj pri predmetu individualiziran program (vaj se je udeležila večina študentov).

Podatke smo obdelali s pomočjo programa Excel, in sicer s statističnimi metodami osnovne deskriptivne statistike. Podatke smo predstavili opisno in jih prikazali v obliki histogramov.

Predstavitev rezultatov

Dobljene rezultate v nadaljevanju podajamo v sklopu odgovorov na zastavljena raziskovalna vprašanja.

Katere pristope izvajanja timskega poučevanja² so študentje zaznali na študijski praksi?

Študentje so informacije o prisotnosti različnih pristopov timskega poučevanja pridobivali prek naslednjih virov (in o njih tudi poročali):

- opazovanje (kratica TP_O v histogramu na sliki 2);
- sodelovanje pri izvedbi (kratica TP_S v histogramu na sliki 2);
- poročanje specialnih pedagogov in drugih strokovnih delavcev o uporabi pristopov v praksi (kratica TP_P v histogramu na sliki 2).

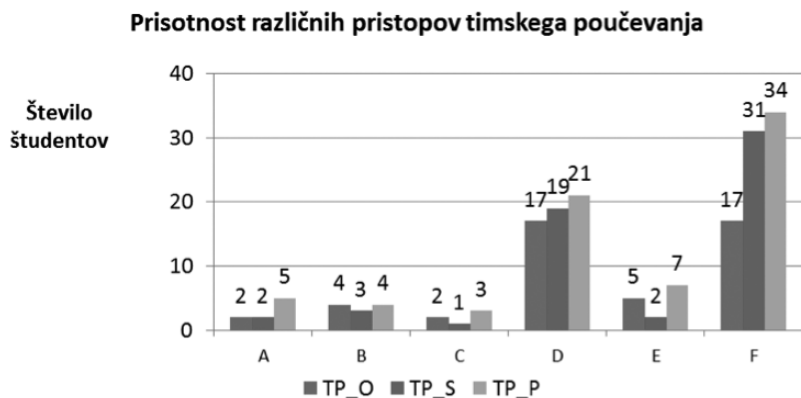
Od 54 študentov, ki so izpolnili anketo, jih 10 poroča, da niso pridobili nobenih informacij o uporabi pristopov timskega poučevanja učitelja in specialnega pedagoga. 44 jih o pristopih poroča vsaj s pomočjo enega vira – ali so pristop timskega poučevanja opazovali (27 študentov), pri izvedbi timskega poučevanja sodelovali (37 študentov) ali pa so jim o uporabi pristopov timskega poučevanja povedali mentorji, učitelji ali drugi strokovni delavci šole (41 študentov).

.....
2 Vrste pristopov timskega poučevanja, kot so opredeljene v preglednici 1: A – hkratno timsko poučevanje, B – poučevanje enega s pomočjo drugega učitelja, C – vzporedno vodenje, poučevanje, D – sprotne podpora, pomoč, E – deljeno poučevanje, F – specialni pedagog kot opazovalec v razredu.



Slika 1. Viri, prek katerih so študentje pridobili informacije o prisotnosti različnih pristopov timskega poučevanja

Iz histograma (slika 1) je razvidno, da so bili anketirani študentje v največji meri deležni poročanja o timskem poučevanju. Največ študentov je tako navedlo, da so specialni pedagogi in drugi strokovni delavci največkrat poročali o uresničevanju pristopa F, nato pristopa D, v veliko manjšem številu pa so poročali o izvajanju pristopov A, B, C in E.



Slika 2. Prisotnost različnih pristopov timskega poučevanja, ki so jih študentje izkusili ali bili o njih seznanjeni prek opazovanja, sodelovanja ali poročanja strokovnih delavcev

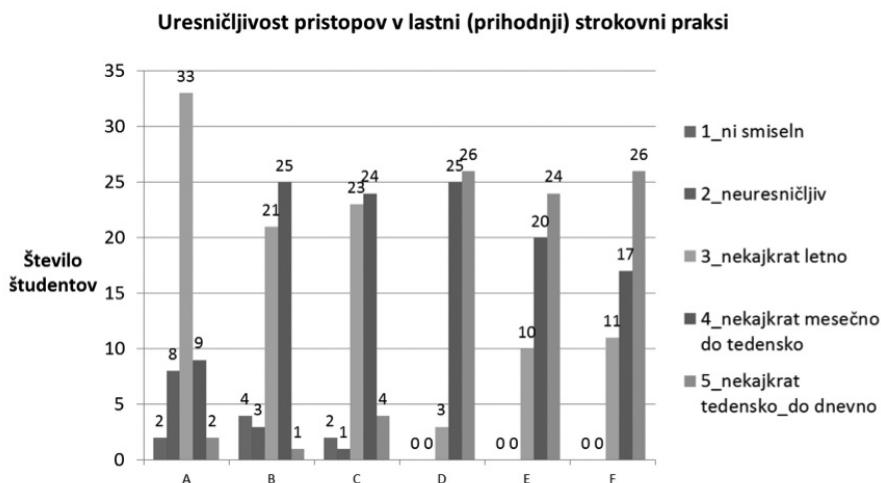
Največ študentov, ki so na praksi timsko poučevanje lahko neposredno opazovali, poroča o prisotnosti pristopov D in F (skoraj tretjina sodelujočih), veliko manj študentov (slaba desetina) navaja, da so lahko opazovali tudi pristopa E in B, samo dva študenta pa sta imela možnost opazovati pristop A oz. pristop C.

Dve tretjini anketiranih študentov je tudi sodelovalo pri izbranih pristopih timskega poučevanja, in sicer največ pri pristopu F (31 študentov), sledi pristop D (19 študentov), samo posamični študentje pa so sodelovali pri vseh preostalih pristopih.

Razvidno je, da so študentje pridobili največ informacij (prek opazovanja, sodelovanja ali poročanja strokovnih delavcev) o pristopih timskega poučevanja D in F, pri katerih je vloga specialnega pedagoga podpora.

Kako študentje ocenjujejo uresničljivost posameznih pristopov izvajanja timskega poučevanja v lastni (prihodnji) strokovni praksi?

Večina študentov je izrazila, da so uresničljivi vsi pristopi A–F, vendar se ocene uresničljivosti oz. uporabnosti posameznih pristopov timskega poučevanja razlikujejo v oceni pogostosti uresničevanja.



Slika 3. Ocena študentov o uresničljivosti pristopov timskega poučevanja v prihodnji strokovni praksi

Vsi študentje kot uresničljive ocenjujejo pristope D–F. Večina študentov tako ocenjuje tudi pristope A–C, nekateri študentje pa so izrazili, da so pristopi A–C neuresničljivi ali nesmiselni (za pristop A tako meni 10 študentov, za pristop B 7 študentov in za pristop C 3 študentje).

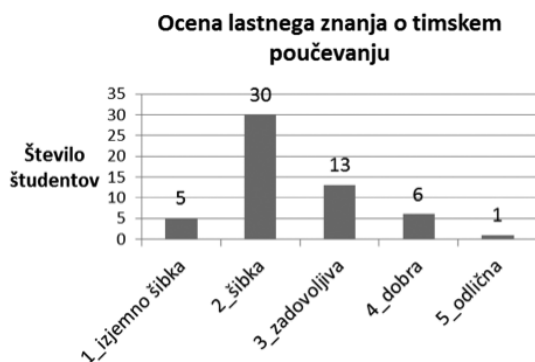
Iz zgornjega histograma (slika 3) je razvidno, da so pristopi A, B in C po mnenju več kot 77 % anketiranih študentov uresničljivi vsaj občasno – priložnostno, tj. vsaj nekajkrat letno, pristopi D, E in F pa so za več kot 79 % anketiranih študentov uresničljivi vsaj nekajkrat mesečno oz. tedensko in tudi dnevno.

Prednost pogostosti uresničevanja študentje dajejo pristopom D–F, v katerih prevladuje pristop D – sprotna podpora, pomoč (vodilno vlogo ima

učitelj, specialni pedagog nudi učencem samo sprotno pomoč po potrebi), sledi mu pristop E – deljeno poučevanje (učitelj poučuje večino učencev, specialni pedagog medtem vodi, poučuje manjšo skupino učencev s PP oz. učence, ki se pri razumevanju snovi spopadajo s težavami v razredu ali zunaj njega) in nato pristop F – specialni pedagog kot opazovalec. Študentje torej prednost izvajanja dajejo pristopom timskega poučevanja, pri katerih je vloga specialnega pedagoga podporna.

Kako študentje ocenjujejo svoja znanja o timskega poučevanju učitelja in specialnega pedagoga?

Študentje so svoja teoretična in praktična znanja, povezana z izvedbo timskega poučevanja, ocenjevali z ocenami od 1 do 5. Najpogostejša ocena, ki so jo študentje izbrali, je 2 – »Moje znanje je šibko.« (30 študentov), sledi ocena 3 – »Moje znanje je zadovoljivo.« (13), ocena 4 – »Moje znanje je dobro.« (6), ocena 1 – »Moje znanje je izjemno šibko.« (5) in ocena 5 – »Moje znanje je odlično« (1). Povprečna ocena vseh študentov je 2,46.



Slika 4. Ocena lastnega znanja študentov o timskega poučevanju

V kakšni obliki so bile izvedene opažene aktivnosti za razvoj socialne kompetentnosti, ki spodbujajo večjo socialno vključenost učencev (v razredu ali zunaj njega, individualno, v paru, skupini ali s celotnim razredom)?

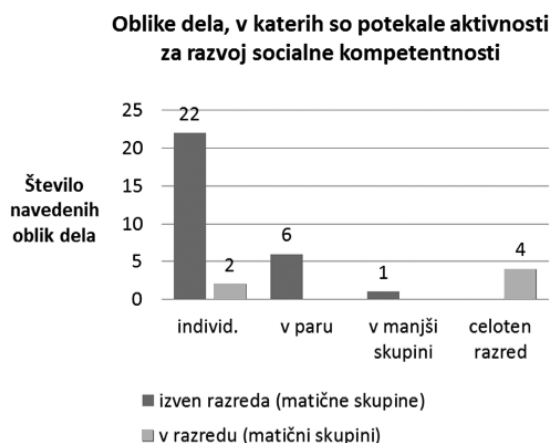
Študente smo prosili, da na kratko opišejo opažene aktivnosti ali ukrepe (aktivnost oz. vsebina, cilj, oblika dela, v razredu/zunaj razreda, izvajalec), s katerimi so učitelji ali specialni pedagogi spodbujali socialno vključenost učencev s PP. V obdelavo podatkov smo izbrali opise, ki so predstavljali aktivnosti, s katerimi so učitelji ali/in specialni pedagogi in drugi strokovni delavci načrtno in neposredno (ne samo posredno, prek npr. oblik dela v učnem procesu, sprotnega usmerjanja otrok itn.) spodbujali socialno

kompetentnost (in s tem posredno vplivali na boljšo socialno vključenost) učencev in so jih študentje imeli priložnost neposredno opazovati.

Opise je prispevalo 39 študentov. Med temi smo izločili 4 opise, v katerih so študentje samo poročali o praksah, ki naj bi bile izvajane na šoli (niso pa jih imeli priložnost opazovati). Priložnost za opazovanje aktivnosti je torej imelo 35 od 54 študentov. Nadalje smo izločili še 9 opisov, ki niso bili popolni (ni bila navedena vsebina ali namen aktivnosti, ni bila opisana učna oblika itn.). V analizo smo tako zajeli 26 opisov. Posamezen opis je lahko vseboval eno ali več aktivnosti za spodbujanje socialne vključenosti ter eno ali več oblik dela.

V 26 opisih smo identificirali 43 različnih aktivnosti. Večina jih je bila namenjena razvoju socialnih spretnosti (14 primerov aktivnosti) in zmanjševanju ali preoblikovanju neprilagojenih oblik vedenja (12 primerov aktivnosti), sledile so aktivnosti za razvoj pozitivnega prepričanja o samem sebi (8 primerov aktivnosti), razvoj pozitivnega odnosa sošolcev do učenca s posebnimi potrebami (5 primerov aktivnosti) in razvoj čustvene zrelosti in stabilnosti (4 primeri aktivnosti).

Večina opaženih aktivnosti je bila izvedena individualno in zunaj razreda. V 26 opisih smo našli 34 opredelitev prisotnih oblik dela. V večini podanih opisov študentje poročajo o individualnem izvajanju zunaj razreda (22 opisov se nanaša na individualno delo, 6 opisov na delo v paru in en opis na delo v manjši skupini treh učencev), 6 opisov pa se nanaša na delo v razredu (od tega 2 na individualno delo v razredu in 4 na delo s celotnim razredom). V opisih aktivnosti, ki so potekale v razredu, je šlo v enem primeru za timsko poučevanje učiteljice in psihologinje, v treh primerih pa za timsko poučevanje učiteljice in specialne pedagoginje. V dveh primerih so opisi individualnega dela zunaj razreda vsebovali timsko sodelovanje učitelja in specialnega pedagoga (npr. individualni pogovor z učencem).



Slika 5. Oblike dela, v katerih so potekale aktivnosti za razvoj socialne kompetentnosti

Povzetek ugotovitev s predlogi

Rezultati o prisotnosti timskega poučevanja po poročanju študentov specialne in rehabilitacijske pedagogike se ujemajo z navedbami nekaterih domačih virov (npr. Havaj, 2014). Razvidno je, da je timsko poučevanje v našem prostoru manj uporabljen način izvajanja dodatne strokovne pomoči. V praksi so pogostejše uporabljeni pristopi timskega poučevanja, v katerih je vloga specialnega pedagoga podporne narave in so za izvedbo manj zahtevni (manj zahtevno načrtovanje, izvedba in evalvacija v pristopih D (sprotna podpora, pomoč specialnega pedagoga v razredu) in F (specialni pedagog kot opazovalec v razredu). Potreben bo teoretični in praktični razmislek o načrtovanju in preizkušanju za načrtovanje, izvajanje in za evalvacijo zahtevnejših pristopov timskega poučevanja (pristopi A, B, C in E) oz. pristopov, pri katerih specialni pedagog prevzema tudi aktivnejšo vlogo v razredu.

Študentje specialne in rehabilitacijske pedagogike nizko ocenjujejo svoje spretnosti in znanja za izvajanje timskega poučevanja, saj je povprečna ocena usposobljenosti za timsko poučevanje 2,46.

Glede na oceno lastne usposobljenosti za timsko poučevanje in glede na trenutne izkušnje s timskim poučevanjem, ki so jih bili deležni v praksi, ni presenetljivo, da so študentje pri oceni uresničljivosti posameznih pristopov v svoji prihodnji strokovni praksi dali prednost pristopom timskega poučevanja, kjer je vloga specialnega pedagoga v razredu podporna. Predvidevamo, da bi bilo za večje uresničevanje timskega poučevanja (posebno aktivnejših oblik, pri katerih specialni pedagog prevzema tudi vodilno vlogo) treba že na ravni dodiplomskega usposabljanja prihodnjih strokovnih delavcev (učiteljev ter specialnih in rehabilitacijskih pedagogov) omogočiti intenzivnejši razvoj specifičnih znanj in spretnosti ter pridobivanje praktičnih izkušenj s timskim poučevanjem, kar je v splošnem razmišljanju o uresničevanju timskega poučevanja poudarila tudi večina anketiranih študentov.

Iz rezultatov lahko razberemo, da je bila dodatna strokovna pomoč tudi na specifičnih področjih, na katerih bi lahko pričakovali večji delež izvedbe timskega poučevanja (razvoj socialne kompetentnosti, spretnosti, ki je odvisna tudi od socialnega konteksta), največkrat izvedena individualno zunaj razreda. V opaženih aktivnostih za spodbujanje socialne vključenosti so prevladovali aktivnosti za spodbujanje razvoja socialnih veščin in aktivnosti za zmanjševanje in preoblikovanje neprilagojenih oblik vedenja, torej dejavnikov, ki so pomembni napovedniki socialne vključenosti (Schwab idr., 2013). Menimo, da je individualno izvajanje dodatne strokovne pomoči za učence s PP zunaj razreda nujno in učinkovito, vendar bi bilo treba v njeno načrtovanje in izvajanje pogostejše vključevati izvajanje strokovne pomoči tudi v sodelovalnih oblikah poučevanja znotraj skupine vrstnikov. To je pomembno z vidika interaktivne narave posebnih potreb posameznika (delovanje na

ravni posameznika in ravni okolja) in z vidika smiselnega, postopnega zmanjševanja potrebe po intenzivnejših oblikah pomoči, podpore in prilagoditev oz. spodbujanja samostojnosti učenca s PP.

Zaključek

Za kontinuirano spremljanje in spodbujanje socialne vključenosti učencev s posebnimi potrebami sta potrebna strokovno znanje o specifičnih strategijah, oblikah pomoči (npr. za razvoj socialnih veščin) in upoštevanje vplivov, ki izhajajo iz značilnosti izbranih oblik, pristopov, modelov izvajanja dodatne strokovne pomoči. Treba je torej razmisliti o vsebinskih in organizacijskih vidikih izvajanja dodatne strokovne pomoči, pri čemer moramo biti pozorni, da individualni način izvedbe zunaj razreda ni samodejno pojmovan kot najučinkovitejši ter samo priložnostno in v posebnih primerih obogaten tudi s pristopi timskega poučevanja.

Glede na zbrane in predstavljene informacije o izvajanju dodatne strokovne pomoči v domači praksi menimo, da bi bilo v prihodnjem razvoju izvajanja dodatne strokovne pomoči smiselno za vsakega posameznega učenca v večji meri razmisliti tudi o ustreznem ravnotežju med izvajanjem dodatne strokovne pomoči v individualni obliki in obliki timskega poučevanja ter zunaj razreda oz. v razredu.

Ob tem, da timsko poučevanje učitelja in specialnega pedagoga v prispevku poudarjamo kot dodaten strokovni potencial, je treba omeniti, da obstaja premalo raziskovalnih rezultatov, s pomočjo katerih bi lahko neposredno sklepali na določene pozitivne (ali negativne) učinke specifičnih pristopov timskega poučevanja (učne in socialne). Tako je treba v razmisleku o uporabnosti posameznih pristopov izvajanja timskega poučevanja nujno upoštevati pestrost vzgojno-izobraževalnih situacij, tj. potreb posameznih učencev in razredov, specifična znanja ter močna področja učitelja in specialnega pedagoga ter uresničevanje primerno optimalno prilagoditi realnim pogojem.

Menimo, da na stanje uresničevanja timskega poučevanja v slovenskem prostoru poleg že predstavljenih dejavnikov močno vplivajo tudi formalna opredelitev zaposlitve učiteljev oz. specialnih pedagogov, ki nudijo dodatno strokovno pomoč (mobilni specialni pedagog, učitelj za izvajanje dodatne strokovne pomoči, šolski svetovalni delavec), osebno prepoznana strokovna vloga in naloge specialnih pedagogov oz. učiteljev (kaj je moje delo in na kak način ga opravljam v najboljše učenčevo korist) in tudi delovna obveznost, na katero vpliva vsota specifik strokovnih nalog/obveznosti (število obravnavanih učencev s posebnimi potrebami, struktura ur dodatne strokovne pomoči, vrste posebnih potreb učencev, število učencev s posebnimi potrebami v posameznem razredu itn.). Smiselna bi bila torej tudi skrben razmislek ter definiranje vloge in nalog specialnega in rehabilitacijskega pedagoga, ki v osnovnih šolah nastopa v različnih vlogah.

Poučevanje je čedalje kompleksnejši proces, še posebej vzgoja in izobraževanje učencev s posebnimi potrebami v rednih programih. Odgovornosti strokovnih delavcev se širijo, stopnjujejo, zaostrujejo. Malo verjetno je, da ima en strokovnjak dovolj znanja in zmožnosti za uspešno zadovoljevanje vse bolj raznolikih potreb učencev, zato je razumno in priporočljivo, da se šolski strokovni delavci posvetujejo, sodelujejo, delujejo v partnerskem odnosu, da dosegajo skupne cilje: dejavno izpopolnjujejo učinkovite strategije poučevanja ter soustvarjajo prožno in spodbudno učno okolje za vse učence.

Literatura in viri

- Bauwens, J., Hourcade, J. J. in Friend, M. (1989). Cooperative teaching: A model for general and special education integration. *Remedial and Special Education*, 10(2), 17–22.
- Brownell, M. T., Smith, S. J., Crockett, J. B. in Griffin, C. C. (2012). *Inclusive Instruction. Evidence-Based Practices for Teaching Students with Disabilities*. NY: Guilford Press.
- Cambra, C. in Silvestre, N. (2003). Students with special educational needs in the inclusive classroom: social integration and self-concept. *European Journal of Special Needs Education*, 18(2), 197–208.
- Frederickson, N., Simmonds, E., Evans, L. in Soulsby, C. (2007). Assessing the social and affective outcomes of inclusion. *British Journal of Special Education*, 34(2), 105–115.
- Friend, M. in Cook, L. (2007). *Interactions: Collaboration skills for school professionals* (5th ed.). Boston, MA: Pearson Education.
- Havaj, P. (2014). *Timsko delo izvajalcev dodatne strokovne pomoči in osnovnošolskih učiteljev* (Magistrsko delo). Pedagoška fakulteta, Ljubljana.
- Kavale, K. A. in Forness, S. R. (1996). Social Skill Deficits and Learning Disabilities: A Meta-Analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 29(3), 226–237.
- Kavkler, M. (1996). Vloga koordinatorja za vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami v osnovni šoli. *Defektologika slovenica*, 4(1), 95–101.
- Kavkler, M. (2005). Vpliv specifičnih učnih težav na sposobnost socialne integracije. *Sodobna pedagogika*, 56(4), 56–68.
- Kverh, G. (2003). Sodelovanje učitelja in mobilnega specialnega pedagoga. *Defektologika slovenica*, 11(1), 58–70.
- Lebarič, N., Kobal Grum, D. in Kolenc, J. (2006). *Socialna integracija učencev s posebnimi potrebami*. Radovljica: Didakta.
- Magajna, L., Pečjak, S., Peklaj, C., Čačinovič Vogrinčič, G., Bregar Golobič, K., Kavker, M. in Tancig, S. (2008). *Učne težave v osnovni šoli: problemi, perspektive, priporočila*. Ljubljana: ZRSŠ.
- Magiera, K. in Zigmund, N. (2005). Co-teaching in middle school classrooms under routine conditions: Does the instructional experience differ for students with disabilities in co- taught and solo- taught classes. *Learning Disabilities Research and Practice*, 20, 79–85.
- Mand, J. (2007). Social position of special needs pupils in classroom. A comparison between German special schools for pupils with learning difficulties and integrated primary school classes. *European Journal of Special Needs Education*, 22(1), 7–14.
- McLeskey, J., Waldron, N. L., Spooner, F. in Algozzine, B. (ur.) (2014). *Handbook of Effective Inclusive Schools. Research and Practice*. NY: Routledge.
- Murawski, W. W. (2009). *Collaborative teaching in secondary schools: Making the co- teaching*

marriage work! Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Murawski, W. W. in Goodwin, V. A. (2014). Effective inclusive schools and the co-teaching conundrum. V J. McLeskey, N. L. Waldron, F. Spooner in B. Algozzine (ur.), *Handbook of Effective Inclusive Schools. Research and Practice* (str. 289–305). New York: Routledge.

Murawski, W. W. in Swanson, H. L. (2001). A meta-analysis of co-teaching research: Where are the data? *Remedial and Special Education*, 22(5), 258–267.

Nabuzoka, D. in Smith, P. K. (1993). Sociometric status and social behaviour of children with and without learning difficulties. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 34(8), 1435–1448.

Nevin, A., Thousand, J. S. in Villa, R. A. (2009). Collaborative teaching for teacher educators: What does the research say? *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 569–574.

Novljan, E. (1997). Interdisciplinarni pristop in obravnava otrok s posebnimi potrebami. *Naš zbornik*, 20(3), 4–7.

Pavlič Škerjanc, K. (2012). Prerezi skozi sistem sodelovalnega in timskega poučevanja. *Vzgoja in izobraževanje*, XLII(3–4), 30–38.

Pijl, S. J. in Frostad, P. (2010). Peer acceptance and self-concept of students with disabilities in regular education. *European Journal of Special Needs Education*, 25(1), 93–105.

Prah, A. (2011). *Socialne spretnosti učencev s primanjkljaji na posameznih področjih učenja v osnovni šoli* (Magistrsko delo). Pedagoška fakulteta, Ljubljana.

Pulec Lah, S. (2013). *Dejavniki učiteljeve usposobljenosti za poučevanje učencev z motnjo pozornosti in hiperaktivnostjo* (Doktorska disertacija). Pedagoška fakulteta, Ljubljana.

Pulec Lah, S. in Kavkler, M. (2011). Podpora učitelju in drugim šolskim strokovnim delavcem pri uresničevanju koncepta dela z učenci z učnimi težavami v osnovni šoli. V S. Pulec Lah in M. Velikonja (ur.), *Učenci z učnimi težavami v osnovni šoli. Izbrane teme* (str. 126–142). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Schmidt, M. (2001). *Socialna integracija otrok s posebnimi potrebami v osnovno šolo*. Maribor: Pedagoška fakulteta.

Schwab, S., Gebhardt, M. in Gasteiger - Klicpera, B. (2013). Predictors of social inclusion of students with and without SEN in integrated settings. *Croatian Review of Rehabilitation Research*, 49, 106–114.

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

Sileo, J. M. (2011). Co-teaching: Getting to know your partner. *Teaching Exceptional Children*, 43(5), 32–38.

Solis, M., Vaughn, S., Swanson, E. in McCulley, L. (2012). Collaborative models of instruction: the empirical foundations of inclusion and co-teaching. *Psychology in the Schools*, 49(5), 498–510.

Trent, S. C., Driver, B. L., Wood, M. H., Parrott, P. S., Martin, T. E. in Smith, W. G. (2003). Creating and sustaining a special education/general education partnership: A story of evolution, change, and uncertainty. *Teaching and Teacher Education*, 19(2), 203–219.

Van Garderen, M. in Stormont Goel, N. (2012). Collaboration between general and special educators and student outcomes: a need for more research. *Psychology in the Schools*, 49(5), 483–497.

Walther-Thomas, C. S. (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 (ZUOPP-1) (2011). *Uradni list RS*, št. 58/2011 z dne 22. 7. 2011.

POTREBE RANLJIVIH DRUŽIN IN ODZIVI VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNEGA SISTEMA

Špela Razpotnik, Nada Turnšek, Jana Rapuš Pavel in Olga Poljšak Škraban
Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani

Povzetek

Ta članek se ukvarja s položajem ranljivih družin v vzgojno-izobraževalnem kontekstu. Posebej nas zanima, kako se različni podporni sistemi in strokovne službe vključujejo v tovrstne družine in kje prihaja do zgrešenih srečanj. Nadaljnji razmislek gre v smeri identifikacije glavnih sporočil z obeh vidikov ter nadalje v smeri iskanja rešitev omenjenih morebitnih zgrešenih srečanj. V raziskavi, katere izsledke prinaša članek, prepoznavamo in analiziramo obstoječe sodelovanje ranljivih družin in v njihovo doživljanje vpletenih organizacij ter odkrivamo nepokrite potrebe. Ugotavljamo, da v družinah in tudi v njihovo podporo vključenih strokovnih službah obstaja nezadovoljstvo v povezavi s sodelovanjem: družine se pogosto počutijo, kot da hodijo od vrat do vrat s svojimi težavami, ki pa ostajajo nenaslovljene, strokovne službe na drugi strani pa imajo glede ranljivih družin občutek, da njihovim težavam niso kos, da so nerešljive in da presegajo njihov strokovni domet. Ena in druga stran pogosto izražata tudi nezadovoljstvo nad neusklajenim pristopom pri delu z ranljivimi družinami, ki ga imajo različne strokovne službe, saj pogosto od družin pričakujejo zelo raznolike in pogosto celo nezdružljive izide. Naša ključna ugotovitev je, da obstoječe podpirne ponudbe potreb ranljivih družin pogosto ne dosežejo ter da bi bilo za doseg in naslovitev njihovih potreb nujno razviti prožnejše ter bolj usklajene oblike podpore, ki bi se odzivale na stiske v njihovem vsakodnevem življenju.

Ključne besede: ranljivost, družina, ranljive družine, revščina, socialna izključenost, vzgojno-izobraževalni sistem, podporno delovanje

The needs of vulnerable families and the responses of the educational system

Abstract

This article deals with the situation of vulnerable families in the educational context. We are particularly interested in how different support systems and professional services are involved in those families and where these two sides do not meet in a successful way. Further reflection is oriented towards the identification of the main messages from both aspects and further in finding solutions for a better cooperation. This study recognizes and analyses the existing cooperation between vulnerable families and their reflection of organisations involved in their lives and discovers the uncovered needs. We note that both families and supporting professional services are dissatisfied with their cooperation. Members of the vulnerable families often feel that

their problems remain unaddressed. Professional services, on the other hand, in relation to vulnerable families feel that their difficulties are unsolvable and exceed their professional scope. Both sides often express dissatisfaction with the inconsistent approach in working with vulnerable families, where families meet various expectations from different services, which seem to expect very diverse and often incompatible outcomes. Our key finding is that existing support offers often do not reach the needs of vulnerable families. Therefore if services would like to address the actual needs of the families, they would have to develop more flexible and more coherent forms of support that would be responsive to the difficulties in their daily lives.

Key words: vulnerability, family, vulnerable families, poverty, social exclusion, educational system, support system

Teoretični del

Ranljivost v kontekstu revščine in neenakosti

Nedvomno je sodobni čas zaznamovan z negativnimi učinki gospodarske krize in varčevalnih ukrepov ter posledično oženjem možnosti ter podpornih mehanizmov, ki bi se jih lahko ljudje posluževali. Priče smo porastu revščine in večanju družbene neenakosti (npr. Leskošek idr., 2013). To je povezano tudi z veliko drugimi negativnimi družbenimi pojavi. Na tem mestu se lahko navežemo na študijo avtorjev Wilkinson in Pickett (2012), ki ugotavljata, da je za države z večjo družbeno neenakostjo značilna tudi višja stopnja oz. večji obseg cele vrste negativnih družbenih pojavov, kot so: duševne stiske, zloraba psihoaktivnih snovi, stopnja kriminalitete, število zaprtih oseb. Za države z večjo družbeno neenakostjo pa so značilni tudi nižja pričakovana življenjska doba in nižji izobraževalni dosežki. Vse to nas opomni na družbeno pogojenost okoliščin, v katerih ljudje živijo, in torej pojavov, ki jih individualno doživljajo.

Definicija ranljivih družin in stroke, ki vstopajo vanje

Ranljivost zavzema raznolike pojavne oblike in ranljive družine so si med seboj v realnosti zelo različne, vseeno pa so jim skupne nakopičene težave na različnih področjih življenja. Kot najbolj pereča lahko izpostavimo naslednja področja: materialno in stanovanjsko, ki predstavljata osnovo, pogoste pa so tudi zdravstvene, odnosne in druge težave, avtorici Demi in Warren (1995) dodajata še manjšinski ali kako drugače stigmatiziran družbeni status. Posebnost teh težav je, da so pogosto večdimenzionalne, prepletene in jih je težko naslavljaniti samo kot posamične izolirane teme. Kličejo po celovitejšem in celostnejšem razumevanju in tudi pristopu. V obravnavo teh družin vstopa več služb z različnih področij vzgoje in izobraževanja, socialnega skrbstva, zdravstva in drugih, ki pa velikokrat ostajajo vsaka na svojem

ozkem področju. Med njimi ne pride do komunikacije, usklajevanja, kaj šele sinergičnega sodelovanja v smeri oblikovanja čim bolj celostnih odgovorov za posamezne družine.

Vsakodnevni pogovori s praktiki na področju dela z ranljivimi skupinami ljudi dajejo vtis, da je negotovost stroke, kako vstopati v interakcije z ranljivimi družinami, vse večja, več kot je nakopičenih težav, ki jih te družine izkušajo. To potrjujejo tudi izkušnje strokovnjakinj in strokovnjakov, s katerimi smo se med raziskavo pogovarjale, ki sporočajo, da jim je zaradi kompleksnosti težav težje vstopati v te družine oz. se z njimi srečevati, težje jim je tudi prepoznati in okrepiti vire, ki jih imajo družine. To je povezano tudi z eno ključnih ugotovitev avtoric in avtorjev Barlov idr. (2003), ki se glasi, da zaradi omenjenih ovir (ki se skrivajo v kompleksnosti problematike) sistemi podpore in zaščite intervenirajo prepozno. V naši študiji nadalje odkrivamo, da bi bilo prav prepoznavanje in naslavljanje virov ranljivih družin ključnega pomena. Tako se lahko prekine krog problemskosti, ki velikokrat prednjači v strokovnih govorih o ranljivih družinah.

Socialna pedagogika družine, drugje opisane tudi kot »večproblemske«, opisuje s pojmom ranljive družine. De Vries in Bouwkamp (2002) govorita o krožnem sovplivanju dejavnikov v teh družinah, opisujeta proces »izžarevanja«, ki govori o sovplivanju težav na področjih kontrole nad življenjem, somatskih težav, finančnih težav, socialne izoliranosti, težav pri odnosih s sorodniki, sosedi, sostanovalci, težav, povezanih z delovno sfero, pa tudi težav z različnimi avtoritetami, tudi na področju svetovalnih in podpornih služb. Večdimenzionalna narava težav omenjenih družin je torej tesno povezana s tem, da v te družine s svojo obravnavo vstopa in posega več ustanov, s področja vzgoje in izobraževanja, socialnega skrbstva, zdravstva (Strnad, 2012), ki pa so njihovim specifikam bolj ali manj prilagojene in se na njihove potrebe bolj ali manj ažurno, zadovoljivo in usklajeno odzivajo. Izhodišča predvsem psihosocialnega dela z ranljivimi družinami, ki jih socialno-pedagoška stroka definira kot ključna, so: neinvazivnost, vzpostavljanje partnerskega odnosa, dostopnost, kratkokrajnost, celostnost, izkustvenost (de Vries in Bouwkamp, 2002). Mešl (2008) temu dodaja še soustvarjanje procesa pomoči.

Individualna odgovornost in konstrukcija »težavnih staršev«

Ena izmed pasti, v katero se strokovnjaki pri srečevanju z ranljivimi družinami hitro ujamejo, je aktualna retorika »individualne odgovornosti«, torej pojmovanje, da so si posamezniki za svoj neugoden socialni ali ekonomski položaj krivi sami, da se niso dovolj potrudili ali dali vsega od sebe. Ključna težava tovrstnega pogleda je spregled vse bolj perečih (in na začetku omenjenih) strukturnih dejavnikov revščine in neenakosti. Diskurz individualne odgovornosti pa je problematičen tudi z vidika, da se že tako obremenjenim

posameznikom nalaga še nova in nova bremena, kar se lahko odraža v resnih psihosocialnih stiskah in zlomih.

Sodobna konstrukcija države blaginje se vse bolj fokusira na upravljanje s tveganji, individualno odgovornost in na diskurz, da »ni pravic brez dolžnosti«. Državljeni so v takih nastalih razmerah razumljeni predvsem kot »odgovorni upravljavci s tveganji«. To pomeni, da je individualna odgovornost posameznikov, če se odločajo »narobe«, kar najpogosteje pomeni »neskladno z večinskimi normativnimi tokovi«. Pri »starševanju«, vzgoji in skrbi za otroke to pomeni, da je odgovornost za prihodnost otrok skoraj v celoti preložena na starše, ne glede na to, v kakih razmerah ti starši živijo in kake vire imajo na voljo za spoprijemanje z negotovostmi, izzivi pomanjkanja in s tveganji izključenosti (Razpotnik, 2011). V takih razmerah se polje podpore staršev, kot ugotavljata Vandenbroeck in Geens (2007), omeji predvsem na vidik preprečevanja tveganja. V službi preprečevanja oz. preventive tveganj so tako tudi programi, ki naj bi starše podpirali oz. jim pomagali pri njihovih težavah. Od tod pa do utrjene paternalistične ter nadzorne vloge socialnega skrbstva ter vzgoje in izobraževanja ni več daleč, saj se v družbi vzpostavijo konstrukti »tveganih družbenih skupin«, ki jih v največ primerih tvorijo ljudje s »socialnega dna« (dolgotrajno socialno izključeni, predvsem s polja dela, posledično pa tudi z drugih integrativnih sfer, celo nastanitve).

Za to skupino ljudi nekatere ponudbe »podpore staršem« postanejo obvezne in se lahko odražajo celo v oddaji otroka v ustanovo, če starši ne izpolnjujejo predpisanih zahtev, nadaljujeta avtorja (prav tam). Kompetentnost teh staršev je lahko dvomljiva in nevredna zaupanja že zato, ker ni izkazana na način, skladen s kulturno prevladujočimi kodi. Starši, ki živijo v težkih razmerah, njihovi otroci pa dobijo stigmo težavnih otrok, so v obstoječih razmerah lahko hitro obtoženi kot slabi starši. In če zavrnejo sodelovanje v ponujenih jim programih ali iz njih predčasno izstopijo, tvegajo, da bodo obtoženi, da si ne prizadevajo v smeri »dobrih« strokovnih intervencij. Programi in intervencije, ki ne reflektirajo tega vidika, lahko še bolj spodkopljejo tisti del družin, staršev in otrok, ki jim že tako manjka samozaupanja, opozarjajo de Mey idr. (2009).

Po drugi strani pa se v veliko primerih starši sicer zavedajo, da jim stvari ne tečejo, kot bi si želeli, a so ujeti v težkih okoliščinah (revščini, socialni izoliranosti, slabih stanovanjskih razmerah), ki jim ne dopuščajo, da bi v določenih situacijah ravnali skladno s svojimi željami. Ne glede na to, kateremu sloju pripadajo, pa posamezniki pri upravljanju s (tudi starševskimi) tveganji ostajajo vse bolj sami. Tudi Beck (2003) poudari, da so novodobni individualizirani posamezniki osvobojeni samo na videz, postajajo pa vse bolj odvisni od trga dela, porabe, socialno-pravnih ureditev pa tudi od možnosti in trendov v medicinskem, psihološkem in v pedagoškem svetovanju ter oskrbi. Zaradi individualizacije morajo ljudje tisto, kar so nekoč predelovali skupaj

kot razredno usodo, zdaj pripisovati sebi. Neuspehi, izzivi ali nerešljiva vprašanja so razumljeni kot individualna nesposobnost, s posledicami katere naj se ljudje sami spopadajo. To je tudi vzrok, da se sodobni posamezniki vse bolj zapirajo in ostajajo sami s svojimi težavami.

Obstoječi programi in pobude

Kot odgovor na upadanje družbene kohezije v sodobnih družbah se je razvilo veliko aktualnih retorik civilnih gibanj, participacije in krepitve socialnega kapitala. Na zgoraj opisano situacijo se odzivajo tudi različni podporni in preventivni programi za ranljive družine z majhnimi otroki, ki imajo v nekaterih evropskih državah že dolgo tradicijo. Ob pregledu literature na tem področju naletimo na presek vsaj treh strokovnih polj: vzgoje in izobraževanja, skrbstvenega delovanja ter zdravstvene in terapevtske podpore (Armstrong in Hill, 2001; Smith, 1999). Pristopi, povezani s socialnim skrbstvom, so v zadnjih letih dobili ime **»podpora družinam«, v literaturi pa se pojavljajo tudi pod imeni »obiski na domu«** (ang. home visiting service, Barlow idr., 2003; ang. care based visiting programe ali home visiting interventions, Fraser idr., 2000). Posebej strokovno zanimivi so programi, ki vključujejo družine z zelo malimi otroki, da bi zadostili ideji »zgodnjega interveniranja«, kar pomeni, da ranljive družine dobijo potrebno podporo, še preden njihove težave postanejo preresne (Glass, 1999).

V našem okolju tovrstni programi (fleksibilni podporni programi, ki bi družinam nudili oporo v njihovem življenjskem okolju) niso razširjeni. Otroci iz ranljivih družin se lahko vključijo v predšolsko vzgojo, poleg tega pa te družine pogosto obravnava več ustanov – center za socialno delo, zdravstvena ustanova, pravosodje, vladne ali nevladne organizacije, ki se ukvarjajo z reševanjem brezdomstva, nasilja ali zasvojenosti. V Sloveniji za zdaj ni razširjenih ne družinskih centrov ne drugih oblik fleksibilne podpore staršem, kaj šele programov ali centrov, ki bi podpirali ranljive družine z več težavami. Prav tako so odsotne vrstniške oblike povezovanja, ki bi povezale posameznike oz. družine s podobnimi težavami (Razpotnik, 2011). Poudariti pa velja društvo za pomoč in samopomoč brezdomcev Kralji ulice, ki kot odziv na zaznano povečanje ranljivih družin, ki so tudi stanovanjsko ogrožene ali celo brezdomne, izvaja in razvija prožno podporo, usmerjeno v vsakodnevno življenje teh družin. Omenjena praksa je bila tudi izhodišče in pa eden izmed okvirov našega raziskovalnega dela.

Nekatere tuje raziskave so se pri raziskovanju ranljivih družin osredinile na vidik socialnega kapitala. Ugotovljeno je bilo, da ustvarjanje treh dimenzij socialnega kapitala (ang. bonding, bridging in pa linking) prek medosebnih interakcij zmanjšuje dejavnike ranljivosti v teh družinah (npr. Terrion, 2006). Zanimivo je, da lahko te interakcije izhajajo tudi iz vzgojno-izobraževalnih kontekstov (vrtec, šola) oz. jih tovrstne ustanove lahko inicirajo (prav tam).

Izziv za sodobne stroke, ki se tako ali drugače srečujejo z ranljivimi družinami, je torej, kako oblikovati inovativne prakse dela z ranljivimi družinami, ki bi izhajale iz njihovih potreb, specifik, ki bi bile utemeljene v njihovem življenjskem prostoru in se med seboj sinergično povezovala. Vse navedeno odpira potrebo, na katero se odzivamo v tej raziskavi, tj. zbrati pričevanja in izkušnje družin in predstavnikov vpletenih, že obstoječih praks, pregledati njihove poteke, definirati učinke teh praks na otroke, starše, družine ter na podlagi dobljenih podatkov načrtovati mogoče poti razvoja novih praks, ki bi se na potrebe te populacije bolj ažurno in kakovostneje odzivale.

Empirični del

Namen in cilji

V zadnjih letih se pri našem raziskovalnem in praktičnem delu pogosto srečujemo s temo ranljivih družin oz. družin z več težavami ter obenem zaznavamo nemoč strok (pedagoške in drugih, njej sorodnih), da bi se na njihove potrebe usklajeno in celostno odzvale. Problematika teh družin je po definiciji večplastna in zajema presečišče materialne in psihosocialne stiske ter drugih stisk. Naš cilj je bil raziskati potrebe ranljivih družin, kakor jih doživljajo in opredeljujejo družine same na eni strani in v njihovo življenje vpleteni akterji s področja vzgojno-izobraževalnih ustanov na drugi strani.

Naše osnovno raziskovalno vprašanje je povezano z ranljivimi družinami in njihovim vstopanjem v polje raznolikih ustanov ter z izkušnjami, ki jih imajo pri tem. Zanimalo nas je, kakšno podporo teh ustanov prejemajo in kako jo vrednotijo. Na drugi strani smo raziskale tudi vidik ustanov, da bi razumele, kako ranljivost dojemajo in kako se nanjo odzivajo.

Metoda

Prispevek prikazuje delne rezultate kvalitativne raziskave o ranljivih družinah. V raziskavo je bilo vključenih več članov in članic ranljivih družin ter predstavnikov in predstavnic organizacij, ki se ukvarjajo s položajem ranljivih družin. Do družin smo dostopile prek vladnih in nevladnih organizacij, ki se s to populacijo srečujejo: Društvo Kralji ulice (v nadaljevanju: KU) – program Podpora pri ohranjanju nastanitve, Javni stanovanjski sklad MOL, centri za socialno delo, vrtci. Nabor oseb tako vključuje deset članov in članic družin ter deset predstavnikov in predstavnic vladnih in nevladnih organizacij (CSD, MOL, KU). Podatke smo zbirale z delno strukturiranimi individualnimi in skupinskimi pogovori. Pogovori so bili izvedeni v obdobju od marca do avgusta 2014. Rezultati strnjeno prikazujejo specifične teme, ki smo jih pridobile v postopku ad hoc tematske analize (Flick, 2002) v preliminarni fazi raziskovanja. Rezultate prikazujemo v dveh delih, pri čemer se prvi bolj posveča perspektivi staršev oz. družin, drugi pa perspektivi strokovnjakov oz.

predstavnikov ustanov. V diskusiji in zaključkih oba vidika soočimo. Predstavljamo ožji nabor rezultatov, ki se nanašajo na specifično temo tega članka.

Rezultati in diskusija

Vidik staršev: Pomanjkanje vključenosti in partnerskega sodelovanja

Ena izmed pogostih tem, ki se je odpirala v pogovorih s starši, so izkušnje, ki jih ti imajo z različnimi predstavniki ustanov, v katere se vključujejo njihovi otroci. Po izkušnjah sodelovanja z učitelji, vzgojitelji in s strokovnjaki drugih služb, ki jih v pogovorih omenijo starši, ti predvsem problematizirajo kakovost sodelovanja, pomanjkanje zaupanja, ustreznega informiranja in osebne iniciative strokovnjakov. Nekaj naslednjih izjav iz pogovorov ponazori zgoraj omenjene izkušnje:

- V naslednjem citatu ena izmed mam, sodelujočih v raziskavi, izpostavlja potrebo po informiranju: *Starši večinoma potrebujejo več informacij. Kam se obrniti, kaj pričakovati, kako pomagati otroku s težavami in tudi kako starši to premagajo. Kajti dostikrat smo tudi starši krivi, da so otroci taki. V šoli dobiš list papirja: »Izvolite, preberite si. Če imate pa še kakšna vprašanja, pa seveda vprašajte. Samo zavedajte se pa, da bo otrok na tabletah.« Na šoli so mi le listek pomolili, da otrok potrebuje psihologa, da naj čim prej »zrihtam« in da sem vodena na CSD tudi zaradi tega, ker ima otrok samomorilske misli. Tako je bil moj prvi otrok potem sprejet k psihologu (izjava mame 1).*
- Tudi naslednji citat iz pogovora z isto sogovornico govori o podobni temi, in sicer ponazarja, kako nezadostno sodelovanje in pomanjkanje pravočasnega (zgodnjega) angažmaja predstavnikov vzgojno-izobraževalne ustanove lahko čustveno obremeni starše: *Na začetku ni bila šola kaj preveč sodelovalna. Dokler nismo dobili potrdila, da je bilo dejansko nekaj narobe v šoli, da se je otrok začel tako obnašati. Ampak za to smo se mogli dve leti boriti ... dejansko je moral biti otrok drugič dva meseca v bolnici, ker šola ni imela časa priti na sestanek ... tako da kar se tega tiče, sem imela zelo, zelo slabe izkušnje ... zdajle priznam, zadnje leto ne, ker sem imela zelo teh čustvenih obremenitev, verjemite, ko pride kaplja čez rob, ne moreš več ... nimaš moči več ... vse je bilo natrpano pa sestanki pa šola pa otroci pa tašča, pa finance pa odnos ... (izjava mame 1).*
- Neredko starši tudi izpostavijo, kako ključna je naravnost vodstva ustanove za izide in kakovost sodelovanja: *Pa veste, koliko je odvisno od ravnatelja, kakšen je? Ogromno! Naši otroci, starejši, je na primer končal osnovno šolo, in ko je začel hoditi, je bila ravnateljica, potem se je ravnatelj zamenjal, je prišel ravnatelj ... reakcije od ravnateljice prej so bile minus, minus, minus. Vam lahko povem tisoč zgodb od prvega do devetega razreda. Potem pa je prišel ravnatelj in sem samo en dopis, mail napisala*

in je bila reakcija takoj, takoj, takoj. Jaz sem se za tisto ravnateljico »ri-kverc« peljala po treh tednih klicanja, da sem jo dobila. In sem jo vprašala, a se bo pogovorila z mano, a se bo usedla z mano, a bo reagirala ali ne bo. In potem, ko je bil ravnatelj, so se stvari čisto drugače odvijale, zato ker prisluhne eni in drugi strani; na koncu so ugotovili, kdo je naredil napako, ampak je ful odvisno od tistega, ki vodi. Najprej je tisti, ki je na vrhu, ker on je tudi tisti, ki daje navodila dol, nižje (izjava mame 2).

- Ena izmed pomembnih tem, ki se je med pogovori odpirala, je občutek vrtenja v istem krogu, od vrat do vrat, ki se odraža v izključenosti, ilustrira pa jo naslednji citat: *V bistvu te pošiljajo od vrat do vrat, od vrat do vrat. In kaj se zgodi? Vrtiš se v istem krogu, od vrat do vrat, od vrat do vrat, od vrat do vrat in na koncu ne dosežeš nič, dokler ne stopiš ven iz tega kroga in dobesedno narediš sam. A ko narediš neko določeno stvar sam, ko jo narediš, ti spet postavljajo določene pogoje, zdaj moraš pa narediti to in to in to in to. Mislim, čakaj, kaj naj še naredim? (izjava očeta).*

Rezultati, ki smo jih iz perspektive staršev pridobile o sodelovanju s strokovnjaki, se v veliki meri navezujejo na izsledke raziskave L. Horn (Bowkamp in Bowkamp, 2014), ki poroča o izkušnjah družinskih članov glede sodelovanja s strokovnjaki, ko se v družini pojavijo težave pri posameznem družinskem članu: družina se v obravnavi čuti odrezana in izključena; upoštevana je samo, če je dojeta kot del »bolezenskega procesa«, strokovne ustanove in službe jo vidijo kot vsiljivca v procesu pomoči. Kot moteč element v strokovnem odnosu med strokovnim delavcem in uporabnikom je tudi slabo obveščena, zato njena negotovost, nemoč in jeza po navadi narastejo, dlje kot se nadaljuje vrtenje v začaranih krogih. Družina strokovnim službam tako pogosto služi samo kot vir informacij. Tudi Schalknova raziskava (prav tam) je pokazala na oviro dobrega sodelovanja, ko imajo posamezni družinski člani, družina in strokovni delavci vsak svojo vizijo o pomoči, ki bi morala biti ponujena. Avtor pri tem navaja majhno zanimanje strokovnih delavcev za potrebe, pričakovanja in za doživljanja družine, kar je razvidno tudi iz izjav naših sogovornikov. Starši danes ne prihajajo v šolo le po informacijo ali mnenje učitelja, ampak želijo biti slišani, razumljeni ter imeti vpliv na procese in odločitve, ki zadevajo njihove otroke (Pušnik idr., 2002). Družina in posamezni družinski člani delijo osebno zgodovino in s tem povezana čustva ter poznavanje nastanka težav pa tudi izkušnje s strokovno pomočjo vidijo drugače kot strokovni delavci, ki gledajo predvsem na zdajšnje probleme posameznika in družine, na težave, manj pa na potencialne posameznika in družine kot celote. Družina in njeni člani se zaradi vsega tega pogosto lahko počutijo necenjeni, šibki in problematizirani. Tudi Harway (1996) navaja, da strokovnjaki pogosto konstruirajo prakse, ki omogočajo izogibanje situacijam, ki se jih bojijo, postavljajo vsak svoje (visoke) zahteve, pogosto različne,

pričakovanja do družin so pogosto nerealistična, družine se posledično umaknejo in pasivizirajo, končni rezultat pa je namesto reševanje aktualnih izzivov – izogibanje vseh vpletenih strani.

Vidik ustanov: Kategorizacija namesto interpretacije

Skladne z ugotovitvami iz zgornjega poglavja o doživljanju staršev so tudi ugotovitve svetovalne delavke v vrtcu, ki pravi, da je vzpostavitev kakovostnega timskega dela z drugimi ustanovami pogosto odvisna od posameznega strokovnjaka in njegove strokovnosti, pripravljenosti vztrajnosti, ter vzpostavljenе mreže, kar pa nikakor ni sistemsko urejeno. Pri tem se odpira še ena pomembna tema, ki pa se je v tem članku ne dotikamo posebej, tj. vidik sodelovanja različnih organizacij in ustanov s ciljem podpreti določeno družino.

V ranljivih družinah so učne, čustvene in vedenjske težave otrok pogoste spremljevalke nakopičenih, večplastnih družinskih težav, ki posegajo druga v drugo. Intervjuji z ravnateljicami in s strokovnimi delavkami vrtcev (specialna pedagoginja, socialna pedagoginja, socialne delavke idr.) so razkrili, da se vzgojiteljice in tudi drugi strokovnjaki v vrtcih pogosto počutijo nemočne in nekompetentne v zagotavljanju pomoči otrokom, ki imajo učne ali pa čustvene in vedenjske težave¹. Spodaj opisani odlomek pogovora s socialno pedagoginjo ponazarja, na kak način si ustanova prizadeva za zagotovitev podpore in pomoči, če imajo otroci nakopičene, vendar neopredeljene težave.

- *V skupini imamo otroka z motnjo pozornosti, vedenjskimi težavami, težko obvladljiv je, ne vem ... Zdaj mi bo šla komisija na roko; dogovorjena sem za usmerjanje, da bo ta otrok dobil vsaj nekaj [dodatne pomoči v obliki financirane specialistične obravnave]² ... Komisija otroka ni poslala k pedopsihiatru, da bi ga lahko ovrednotil, in tega ne naložijo niti vrtcu. Mi pa tudi nismo strokovnjaki ... Vedno več takšnih otrok imamo, težko obvladljivih (izjava socialne pedagoginje v vrtcu).*

Na osnovi tega razgovora in drugih razgovorov z ravnateljicami in s strokovnimi službami vrtcev je razvidna skrb ob naraščanju števila otrok z neidentificiranimi težavami, ki se vključujejo v redne oddelke. Iz formulacije »težko obvladljiv« je mogoče sklepati, da gre za več hkratnih težav, ki jih ni mogoče enoznačno opredeliti, pri čemer se vzgojiteljica srečuje s številnimi izzivi, kako organizirati vsakdanje življenje in učenje predšolskih otrok in vodenje skupine. Raziskave in izkušnje kažejo, da nekateri predšolski otroci težje dlje časa ostanejo zbrani in sledijo načrtovanim učnim dejavnostim; zaradi določenih vedenjskih značilnosti pa imajo tudi težave pri vključevanju v igro in jih vrstniki pogosto zavrnejo (Schaffer, 1996).

1 Poimenovanje se ne nanaša na otroke s posebnimi potrebami, ki imajo skladno Zakonom o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami zagotovljeno prilagojeno izvajanje programov vzgoje in izobraževanja z dodatno strokovno pomočjo ali prilagojene programe vzgoje in izobraževanja oziroma posebne programe vzgoje in izobraževanja. V vsaki skupini predšolskih otrok v slovenskih vrtcih sta lahko dva otroka s posebnimi potrebami.

2 Vstavek avtoric

Najmočnejši vtis iz razgovorov s predstavniki ustanov je izražena nemoč spoprijemanja s težavami (»nismo strokovnjaki«) in posledično težnja, da se vključijo pristojne strokovne službe/strokovnjaki, ki imajo ustrezno znanje. V želji, da bi otrok čim prej dobil ustrezno pomoč pri razvoju in učenju, vrtci torej pospešujejo proces usmerjanja v kategorijo otrok s posebnimi potrebami; želijo priti do ocene strokovnjakov/specialistov, da bi prepoznali specifične težave otrok in se nanje odzvali z ustreznimi oblikami pomoči. Težnja po vključitvi pristojnih služb se izraža predvsem v potrebi, da bi nekdo otroka »ovrednotil«, torej v poskusu, da bi otroku priskrbeli odločbo o statusu posebnih potreb, na osnovi česar bi vrtec (v imenu otroka) uveljavil nekaj ur dodatne strokovne pomoči specializiranega strokovnjaka, ki bi prišel v vrtec in se individualno ukvarjal z otrokom (predvidoma po večini zunaj skupine). Pomoč se torej išče v okviru zakonsko določenih standardnih protokolov, ne pa mogoče v drugih alternativnih oblikah, npr. podpori ali dodatnem izobraževanju vzgojiteljice, supervizijskih oblikah podpori vzgojiteljic pa tudi ne na način celovite obravnave otroka v kontekstu podpore in pomoči družini (npr. srečanja družine s strokovnjaki itn.). Kot ugotavljata Bowkamp in Bowkamp (2014, str. 301), standardni pristop strokovnjaku zagotavlja varnost, ki jo pri naša postopkovna urejenost. Največkrat problem ni v tem, da strokovnjak ne bi naredil, kar mora, ampak v tem, da ne naredi nič več od tega.

Na zaznano povečevanje števila »težavnih« otrok v vrtcu se strokovnjaki pogosto odzivajo tako, da skušajo pospešiti procese usmerjanja, saj v takšnem standardnem postopku (diagnoza – odločba – pomoč) vidijo najhitrejši in najučinkovitejši način. Zdi se namreč, da je to edina sistemska pot, da lahko otrok in vzgojiteljica najhitreje prideta do zunanjega strokovnjaka, ki bo opredelil, kaj je z otrokom narobe, in povedal vzgojitelju, kako naj z njim ravna. Težnja h kategorizaciji (težave oz. motnje) torej prevlada nad težnjo po razumevanju in interpretaciji; v razgovorih namreč ni prisotnih prizadevanj, da bi si vpleteni poskusili pojasniti tudi družinske razmere ali razumeti izvor otrokovih težav z morebitnimi drugimi življenjskimi okoliščinami. Zdi se, da se vrtec čuti primarno odgovoren za spodbujanje otrokovega razvoja in učenja; takšna redukcija otroka na prejemnika socializacijskih in učnih spodbud onemogoča graditev procesa razumevanja otroka in njegovih težav v kontekstu družine in v dogovarjanju z njo, skupnem interpretiranju težav in iskanju odgovorov. Tako se otroci iz ranljivih družin z nakopičenimi težavami pogostejše znajdejo tudi med otroki s posebnimi potrebami. Domnevamo, da se podobno dogaja tudi na osnovnih šolah.

Navedeni mehanizem ima številne implikacije in stranske rezultate. Najprej naj izpostavimo začaran krog, ki ilustrira, kako zaželen rezultat – specialistična obravnava – pravzaprav zmanjšuje priložnost celovite obravnave. Če strokovne službe vrtca v svojih prizadevanjih uspejo, otrok dobi odločbo o posebnih potrebah, v kateri so pojasnjene njegove težave in je predlagana

pomoč specialista; po končanem postopku bo torej otrok prejemal pomoč, ki je zožana samo na »primanjkljaj«, zaradi česar se bodo možnosti celovite obravnave zmanjšale. Kot ugotavljata Bowkamp in Bowkamp (2014, str. 301), je vsak angažiran strokovni delavec usmerjen predvsem k svojemu procesu pomoči za svoj opredeljeni delni problem. Ti delni problemi se skladajo z njegovo zadolžitvijo in njegovimi delovnimi nalogami. Do skupnega pogovora o tem, kaj se pravzaprav dogaja v družini, po navadi ne pride. Čeprav vsi vedo, da problemi vplivajo drug na drugega, jih obravnavajo kot popolnoma ločene. Strokovni delavci za delo z otroki in mladostniki naj bi se namreč ukvarjali samo z vzgojno problematiko priglasičenega otroka in ne z osebnimi problemi ali s partnerskimi problemi staršev ali s problemi drugih otrok v družini. Da se vsi ti problemi med seboj prepletajo in bi jih bilo torej najbolje obravnavati v njihovi medsebojni povezavi, je pri tem popolnoma spregledano.

S pridobitvijo specialistične pomoči se potreba, da bi si ustvarili celovito sliko, kaj se z otrokom/družino dogaja in kako je mogoče priti naproti otroku in njegovi družini, izgubi. Hkrati pa se izgublja tudi potreba po timskem pristopu v dialogu s starši in z vzgojiteljico ter po skupni interpretaciji. Ne pride torej do osebnega srečanja, ki je bistveno za vzpostavitev dobrega delovnega odnosa ter uspešne procese podpore in pomoči (Bowkamp in Bowkamp, 2014, str. 305). Iz pogovorov, ki smo jih opravile, ni zaznati, da bi bili opravljeni kakšni razgovori s starši, z družino, ki bi omogočili razumevanje, koliko so (učne, vedenjske) težave otrok povezane z družino in rešljive v okviru celovite pomoči družini. Presenetljivo je, da je spregledana možnost srečanja in pogovora v družini, ki bi mogoče pojasnila neznanke, prispevala k razumevanju potreb družine oz. otroka in mogoče nakazala poti reševanja otrokovih težav. K navedenemu gotovo prispeva tudi slovenski Kurikulum za vrtce (1999), ki na eni strani »ščiti« strokovnost vrtcev, na drugi pa zasebnost družinskega življenja. Ločevanje odgovornosti in pristojnosti med institucionalno in družinsko vzgojo ne podpira partnerstva.

Čeprav ni nikakršnega dvoma, da strokovnjaki – v navedenem primeru in drugih primerih – navadno ravna v najboljšo korist otroka, pa so implikacije takšnega načina pravzaprav v ohranjanju in vzdrževanju ukalupljenih institucionalnih praks, ne pa mogoče v njihovi kritiki ali preseganju. Izraženo je prizadevanje za otroka (»komisija mi bo šla na roko«), hkrati pa vrtec oz. vzgojiteljica s tem pridobi plačano zunanjo pomoč (čeprav le nekaj ur obiskov strokovnjaka na teden). Bowkamp in Bowkamp (2014, str. 30) ugotavljata, da strokovni delavci na vse načine iščejo poti za [finančno]³ pomoč, ki je potrebna. Ko finančno pridejo skozi, jim je to v zadovoljstvo, bolj kot če bi opozarjali na strukturne težave, saj pogosto na tovrstna opozorila ne dobijo odziva; tako verjamejo, da res ne gre drugače. S takšnim urejanjem, naj si

3 Vstavek avtoric

bo še tako kreativno in inventivno, pa se produkcijska pravila ohranjajo, namesto da bi odkrito opozarjala nanje; posledično se neugodna situacija (na eni strani ranljivih družin, na drugi pa ustanov, ki ne najdejo primernih poti do njih) še vzdržuje.

Iskanje rešitve v smeri kategorizacije pa ni le odraz poseganja po standardizirani pomoči, ampak tudi odziv na standardizacijo vzgojnega dela v vrtcu in normalizacijo vzgoje. Ravnatelj, strokovni sodelavci in vzgojiteljice verjamejo, da bo specialistična pomoč otroku pomagala pri njegovem boljšem prilagajanju na življenje v ustanovi in njegove zahteve. Zdi se, kot da mora vzgojno delo v vrtcu teči po ustaljenih protokolih: zjutraj zajtrk, sledijo vzgojne dejavnosti, prosta igra/sprehod, počitek ..., na katere se morajo otroci čim prej prilagoditi. Večina otrok se hitro prilagodi na ta institucionalni red. Kaj pa se zgodi, ko se v skupini pojavi otrok, ki se nenadoma – sredi sprehoda – ustavi, je vidno prestrašen, joka in ne naredi niti koraka več? Kako naprej; kako bodo vsi prišli v vrtec? Ni dvoma, da takšna situacija vzgojiteljici povzroča veliko stisko; postopoma začne verjeti, da bi bilo vse v redu, če te »težave« v skupini ne bi bilo, če bi bila populacija »normalna«. Delo vzgojitelja v skupini je stresno; vedno znova mora ustvarjati situacije, ki bodo odgovarjale celotni skupini ter obenem značilnostim in pričakovanjem posameznih otrok pa tudi družin.

- Ravnateljica vrtca v pogovoru odpira vidik številčnosti skupin: *Ja, problem je, no, saj pravim. Tem otrokom je najprej treba pomagati. Res pa je problem pri nas v tem, kot mi kolegice vedno govorijo, da imamo prepolne skupine in jih dejansko imamo. Imeti 24 otrok, v skupini enega s posebnimi potrebami, nekaj takih iz teh ranljivih skupin ali pa enega, ki ne zna jezika ... in nobene pomoči (izjava ravnateljice vrtca).*

Vendar pa rešitve niso mogoče ob vztrajanju na standardnem protokolu življenjskega poteka v vrtcu, saj to neizbežno povzroča, da »težavne« otroke doživljamo kot »motnjo«, ki jo je treba izrinuti iz sicer urejenega, utečenega, normalnega življenja. Zaščita vzgojnega dela z »normalno« populacijo/s povprečnim otrokom ima lahko izključujoče izide; naslednjič bo skupina šla na sprehod brez težavnega otroka; začasno ga bodo pustili v drugi skupini, pri drugi vzgojiteljici, ne da bi pomislili, kako organizirati življenje, igro oz. učenje na način, ki bo vključil vse otroke in njihove posebnosti.

Zadnja leta je v ospredju spoznanje, da se pomoč otrokom vse bolj spreminja v pomoč celotni družini. Do tega je pripeljalo prepričanje na podlagi izkušenj, da otroku dejansko ne pomagaš, če ne pomagaš celotni družini. Problemi otrok niso ločeni od njihovega okolja in jih je najlažje reševati v njem (Bowkamp in Bowkamp, 2014, str. 316). Avtorja (prav tam) opisujeta značilnosti učinkovitega dela z družinami in med pogoji za učinkovito ponudbo pomoči celotni družini poudarjata zlasti zahtevo, da ima strokovni delavec dovolj časa za vzpostavitev odnosa zaupanja.

- Ravnateljica vrtca na naslednji način definira sodobne ranljive družine, s katerimi prihaja v stik, in reflektira tudi z ideologijo minimaliziranja obarvan družbeni odnos do njih: *Ja, zdaj so [ranljive] družine brezposelni, ki imajo težave in se ne odprejo. Povedo šele morda, ko res postavi vzgojitelj zaupljiv odnos. In najprej reče, da otroka vrtec na kmetiji ne zanima, da si izmišljuje ... In potem ni nekih več informacij in res je potrebno najti eno pot, da se ti starš toliko odpre, da ti pove, da je v stiski. Ker to so družine, ki so podjetniki, pa nimajo enega evra. Ampak res ne. In s katerih se norčujejo, da se vozijo z, ne vem, BMW-ji, mercedesi (izjava ravnateljice vrtca).*

Bowkamp in Bowkamp (2014) ugotavljata, da nekateri strokovni delavci izberejo svojo pot do učinkovitega pristopa h klientu v obliki profesionalne nepokorščine. Ker ne uspejo družini pomagati znotraj profesionalnih zadolžitvev, se poslužujejo načinov, ki predpostavljajo osebno angažiranost, iniciativo; pomembno je, da se lahko prilagodljivo, inventivno in kreativno odzivajo na spreminjajoče se potrebe družine. Tudi v naši raziskavi smo zasledili posamezne primere prilagodljivih pristopov k družini; enega izmed njih lepo ilustrira spodnji citat.

- Ravnateljica vrtca nadalje navaja: *Z ranljivimi družinami se bolj individualno ukvarjamo. Že pri povabilu v vrtec jim ne pošljemo vabila na dom, ker se po navadi ne odzovejo, ampak jih pokličemo. Oni vpišejo otroka v vrtec, vendar po tem, ko jih vabiš na sestanke za novo sprejete otroke ali še kaj, se po navadi ne odzovejo. Ker se jim ne zdi pomembno ali pa ne razumejo, zakaj jih vabiš. Tako tudi včeraj, ko smo povabila naknadno pošiljali eni od takih družin, smo tisto kuverto zadržali, da bomo stopili po telefonu v individualni stik ali bo šla kolegica kar v naselje, v katerem živi, in vzpostavila z njimi stik ter jih povabila v vrtec in jim razložila, zakaj je pomembno, da je otrok v vrtcu (izjava ravnateljice vrtca).*

Eno izmed zanimivih vprašanj, ki jih odpira naša raziskava, je, ali so lahko strokovnjakinje in strokovnjaki, ki profesionalno prihajajo v stik z ranljivimi družinami, oz. ustanove, katerih del so, pomembni ali celo ključni akterji za uvajanje pozitivnih sprememb in novih, bolj potrebnih družin prilagojenih in spodbudnejših praks sodelovanja z ranljivimi družinami. Naša raziskava je pokazala, da se tovrstne inovativne in prožne prakse ponekod že pojavljajo, dodajamo pa, da jih velja opaziti in podpreti. Kot povzetek tega poglavja za bolj strnjen pogled na rezultate navajamo shematski prikaz, ki sooča in povezuje ključne izpostavljene teme z vidika ustanov in vidika družin.

Preglednica 1. *Primerjava in povezava ključnih izpostavljenih tem z vidika ustanov in vidika družin*

VIDIK USTANOV	VIDIK DRUŽIN
INDIVIDUALNI PRISTOP → VODI V KATEGORIZACIJO → nemoč in posledično reševanje delnih problemov →	→ INDIVIDUALNI PRISTOP → Vrtenje v krogu → pošiljanje od vrat do vrat ↓
Timsko sodelovanje odvisno od posameznega delavca oz. delavke, ni sistemske urejeno ↓ Problemi timskega sodelovanja med ustanovami	POMANJKANJE VKLJUČENOSTI IN PARTNERSKEGA SODELOVANJA (pomanjkljiva kakovost sodelovanja, pomanjkanje zaupanja, ustreznega informiranja in osebne iniciative strokovnjakov) ←
↓ Pomembno upoštevanje konteksta Celostni pristop → osebno srečanje, timsko delo ↓	
RAZVOJ PROŽNIH IN INOVATIVNIH PRAKS	

Zaključek – pomen oblikovanja prožnih in bolj usklajenih oblik podpore

Raziskovanje ranljivosti je umeščeno v čas, ko se stopnja revščine in družbene neenakosti pri nas povečuje in ko se raznolike podporne mreže postopoma razkrajajo. Vse to se dogaja precej pospešeno in vse več različnih skupin ljudi spravlja v nezavidljiv gmotni pa tudi širše socialni položaj.

Izkazalo se je, da so pomembne teme ranljivih družin povezane s »starševanjem«, z (ne)vklučenostjo otrok v predšolsko vzgojo in druge vzgojno-izobraževalne ustanove, s kakovostjo sodelovanja z vzgojno-izobraževalnimi ustanovami. Ugotavljale smo, kakšne so v povezavi s tem potrebe družin v specifičnih, izrednih ali kriznih situacijah in kakšne vrste podpore so deležne ter kakšno bi si želele.

V raziskavi predstavljen vidik staršev na eni strani ter predstavnic in predstavnikov ustanov na drugi strani odpira določene skupne teme. Obe stranema sta skupna izražanje izkušenj nezadovoljstva ob spopadanju s težavami in vrtenje v začaranih krogih (iskanje pravih vrat oz. ušes, ki bi prisluhnila na eni ali primerne strokovnjaka, ki bi poznal rešitev za težave posameznega otroka na drugi strani) brez ugodnih izidov. Po drugi strani pa je na obeh straneh – na strani družin in predstavnic organizacij – izraženo tudi, kako pomembno je iz kontekstualiziranega razumevanja izhajajoče prožno prilagajanje ustaljenih institucionalnih postopkov in kako kompleksnim

težavam ne moremo biti kos z okorelimi konceptualnimi aparati (npr. očitno z vidika ranljivosti nezadostni konceptualni aparat posebnih potreb), ampak je treba v danih mikrosituacijah iskati nove poti, tlakovati nove koncepte in posledično nove sistemske rešitve.

Ugotovitve raziskave o izkušnjah staršev glede sodelovanja in partnerstva kažejo, da je to v veliki meri odvisno od tega, kako se na potrebe staršev odzivajo učitelji, vzgojitelji in drugi strokovnjaki v vzgojno-izobraževalnih ustanovah. Starši skozi svoje izkušnje opozorijo na potrebo po večji vidnosti, spoštljivosti, dostopnosti in vključenosti. Izpostavljena je neskladnost percepcij družinskih težav in situacij, kar je lahko pogosto ovira za skupno razumevanje in učinkovit strokovni pristop. Iz omenjenih ugotovitev sledi, da bi si bilo v prihodnje treba prizadevati za intenzivnejše vključevanje staršev, vzpostavljanje partnerskega odnosa ter da bi učitelji in strokovnjaki v vzgojno-izobraževalnem procesu morali pridobiti dodatna znanja, komunikacijske in organizacijske spretnosti ter spretnosti medosebnega sodelovanja. Bolj bi se morali zavedati pomena perspektive staršev, se zanimati za kontekst družine, da bi tako vedeli, kdaj in kako lahko staršem pomagajo in so jim v podporo. Dobro sodelovanje strokovnjakov z družino in njenimi člani pripomore, da ti vzamejo življenje v svoje roke, krepí zdrave moči posameznika in družine. Nujno je, da se strokovni delavci upajo obrniti po pomoč na starše, saj jim v tem primeru pogosto ne bi bilo treba posegati po protokolarnih ukrepih, če ti ne vodijo do želenih ciljev. Bowkamp in Bowkamp (2014, str. 197) navajata raziskave več avtorjev, v katerih se poudari, da strokovni delavci, ki imajo angažiran, aktiven, strukturirajoč in konfrontirajoč pristop, povezan s pozitivnim odnosom, ustvarjajo veliko boljši delovni odnos in dosegajo boljše rezultate procesa podpore in pomoči kot pasivni in nedostopni strokovni delavci.

Hitrih in čudežnih rešitev seveda ni, ugotavljamo pa, da lahko vpogled v družinski kontekst in pripravljenost prisluhniti kompleksnosti družinske problematike na strani ustanove pomenita pomemben korak k srečanju obeh vključenih strani. Zdajšnji čas, ki socialno-ekonomsko zastruje položaj številnih družin, je po našem videnju primeren trenutek za razmislek o novih dostopih k ranljivim družinam in torej novih paradigmah, ki bodo naravnane bolj prožno, partnersko in dialoško.

Literatura in viri

Armstrong, C. in Hill, M. (2001). Support services for vulnerable families with young children. *Child & Family Social Work*, 6(4), 51–358.

Barlow, J., Steward - Brown, S., Callagan, H., Tucker, J., Brocklehurst, N., Davis, H. in Burns, C. (2003). Working in Partnership: The Development of a Home Visiting Service for Vulnerable Families. *Child Abuse Review*, 12, 172–189.

Beck, U. (2003). *Kaj je globalizacija? Zmote globalizma – odgovori na globalizacijo*. Ljubljana: Založba Krtina.

- Bouwkamp, R. in Bouwkamp, S. (2014). *Blizu doma. Priročnik za delo z družinami*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete, Pedagoška fakulteta, Inštitut za družinsko terapijo.
- De Mey, W., Coussée, F., Vandenbroeck, M. in Bouverne - de Bie, M. (2009). Social work and parent support in reaction to children's antisocial behaviour: constructions and effects. *International Journal of Social Welfare*, 18, 299–306.
- Demi, S. A. in Warren, N. A. (1995). Issues in Conducting Research with Vulnerable Families. *West J Nurs Res*, 17, 188–202.
- De Vries, S. in Bouwkamp, R. (2002). *Psihosocialna družinska terapija*. Logatec: Firis.
- Flick, U. (2002). Qualitative Research – State of the Art. *Social Science Information*, 41(1), 5–24.
- Fraser, J. A., Kenneth, L. A., Morris, J. P. in Dadds, M. R. (2000). Home visiting intervention for vulnerable families with newborns: Follow-up results of a random control trial. *Child Abuse and Neglect*, 24(11), 1399–1429.
- Glass, N. (1999). Sure Start: the development of an early intervention programme for young children. *Children and Society*, 13, 257–262.
- Harway, M. (1996). *Treating the Changing Family: handling Normative and Unusual Events*. New York: John Wiley and Sons, Inc.
- Kurikulum za vrtce* (1999). Strokovni svet RS za splošno izobraževanje. Pridobljeno s http://www.zrss.si/pdf/050711123045_vrtci_kur.pdf
- Leskošek, V., Smolej Jež, S., Rihter, L., Boškić, R., Kresal, B. in Breznik, M. (2013). *Revščina zaposlenih*. Ljubljana: Sophia.
- Mešl, N. (2008). *Razvijanje in uporaba znanja pri socialnem delu z družino: procesi soustvarjanja teoretskega znanja v praksi*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.
- Pušnik, M., Žarkovič Adlešič, B. in Bizjak, C. (2002). *Razrednik v osnovni in srednji šoli*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Razpotnik, Š. (2011). It is all up to me: access to education and the discourse of individual responsibility. *Teorija in praksa*, 48(5), 1446–1465.
- Smith, T. (1999). Neighbourhood and preventive strategies with children and families: what works? *Children and Society*, 13, 265–277.
- Schaffer, H. R. (1996). *Social Development*. Oxford: Blackwell.
- Strnad, M. (2012). Socialnopedagoško sodelovanje z družinami z več problemi. *Socialna pedagogika*, 16(4), 437–465.
- Terrior, L. J. (2006). Building Social Capital in Vulnerable Families (Success Mrkers of a SchoolBased Intervention Program). *Youth and Society*, 38(2), 155–176.
- Vandenbroeck, M. in Geens, N. (2007). *Evaluation of "BABOES", the Brussels meeting place for parents and children*. Department of Social Welfare Studies, Ghent University, Belgium.
- Wilkinson, R. in Pickett, K. (2012). *Velika ideja (Zakaj je enakost boljša za vse)*. Novo mesto: Penca in drugi.

UMETNOST, DISKURZ IN LIKOVNO IZOBRAŽEVANJE

Jurij Selan

Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani

Povzetek

Tradicija likovnega izobraževanja je povezana s tradicijo likovne umetnosti, ta pa je prepletena z vzvodi socialne, ekonomske in politične premoči, kar teorija socialnega konstrukcionizma imenuje diskurz. Na osnovi tega se postavlja dve raziskovalni vprašanji, ki ju avtor obravnava. Prvič, diskurz je odraz družbe, hkrati pa družbo konstruira. Na osnovi tega se postavlja vprašanje, kaj govori diskurza sodobne umetnosti in likovnega izobraževanja o sodobni družbi, v kateri nastajata in jo pomagata ustvarjati. V odnosu do tega avtor naslovi likovno-strokovne in vzgojno-etične probleme, ki se pojavljajo. Likovno-strokovni problem je povezan s tem, da sodobna »umetnost diskurza« v veliko segmentih ni več likovna, ampak le še vizualna (ne stremi k likovni kompleksnosti, ampak samo k vizualni spektakularnosti). Vzgojnoetični problem pa izhaja iz marsikdaj spornih praks sodobne umetnosti, ki temeljijo na vzvodih ekonomske in politične prevlade določenih vplivnih ljudi in ustanov. Drugič, čeprav ni mogoče zanikati vloge diskurza v formaciji likovne umetnosti in likovnega izobraževanja, pa ustroj družbe in njenih vrednot definira tudi svet, ki sega onstran diskurza, kar avtor imenuje zunajdiskurzivno. Na osnovi tega se postavlja vprašanje, kaj je zunajdiskurzivno v likovni umetnosti in likovnem izobraževanju, kar predstavlja njun smoter onkraj igre socialne, ekonomske in politične premoči. Zunajdiskurzivni namen likovnega izobraževanja avtor teoretično poveže s spoznanji o kognitivni vlogi umetnosti po Eflandu in Eisnerju ter s spoznanji o likovnem jeziku.

Ključne besede: likovno izobraževanje, likovna vzgoja, diskurz, zunajdiskurzivno, likovna umetnost, Arthur Efland, Elliot Eisner

Art, discourse and art education

Abstract

The tradition of art education is closely related to the tradition of fine arts and therefore highly influenced by social, economic and political supremacies, which can be, according to the theory of social constructionism, called "discourse". In reference to that, the author addresses two questions. First: since on one hand discourse reflects society and on the other hand constructs it, what do discourses of contemporary art and contemporary art education tell us about today's society? Reflecting on that, the author addresses artistic, ethical and educational issues. The artistic issue is concerned with the problem that contemporary "art of discourse" could hardly be conceived as skilled artistry. The ethical and educational issues are related to the questionable practices of contemporary art, led by economic and political hegemonies.

Second: although one cannot deny the importance of discourse in defining society, its values are also defined by the world outside discourse, which the author calls the outside-discursive. Therefore, the question stated is, what is the significance of fine arts and art education exceeding the social, economic and political purposes? Following Efland and Eisner on their cognitive theories of art and his own previous research on the importance of artistic language, the author argues for the outside-discursive significance of art education.

Key words: art education, discourse, outside-discursive, fine arts, Arthur Efland, Elliot Eisner

Če tisti, ki so odgovorni za likovno vzgojo v šoli, mislijo, da je izobraževalno bistvo likovne umetnosti mogoče izčrpati z družbeno uporabnostjo in relevantnostjo, potem je bolje, da take likovne vzgoje sploh ni.

Margareth Marder Kamhi

Univerzi pripada tisto, kar samo človek lahko najde sam s seboj in v samem sebi, namreč uvid v čisto znanost. Za to samostojno dejanje v pravem smislu je nujna svoboda, pomaga pa ji samota in iz teh dveh žarišč obenem izhaja celotna zunanja organizacija univerze.

Wilhelm von Humboldt

Izraz »jezik« lahko razumemo tako, da se nanaša na kakršno koli formo reprezentacije, v kateri se posreduje ali konstruira pomen. Pismenost moramo razumeti v odnosu do tega, kar um lahko dojame, ne pa le kot tisto, kar jezik kot govorni organ lahko ubesedi. V tem smislu so torej ples, glasba in likovna umetnost jeziki, ki promovirajo mišljenje in um.

Elliot Eisner

Uvod

Problem in cilj: Diskurz in likovno izobraževanje

Tradicija likovne umetnosti in s tem tudi likovnega izobraževanja je v tesni meri prepletena s tistim, kar se v okviru teorije socialnega konstrukcionizma imenuje diskurz (Burr, 2000; Parker, 1992; Selan, 2013b; Selan, 2013c), torej z vzvodi socialne, ekonomske, politične in moralne premoči (Efland, 1990, str. 1; Stankiewicz, 2007, str. 9). Na osnovi tega si zastavljam dve raziskovalni vprašanji.

Prvič: Diskurz je hkrati odraz družbe, hkrati pa družbo konstruira (Efland, 1990, str. 3). Na osnovi tega se postavlja vprašanje, kaj govorita diskurza sodobne umetnosti in sodobnega likovnega izobraževanja o današnji družbi.

Drugič: Čeprav ni mogoče zanikati vloge diskurza v formaciji družbenih ustanov, kot sta likovna umetnost in likovno izobraževanje, pa ustroj družbe in njenih vrednot definira tudi svet, ki sega onstran diskurza, nekaj, kar lahko

imenujem zunajdiskurzivno (Selan, 2013b; Selan, 2013c). Na osnovi tega se postavlja vprašanje, kaj je tisto zunajdiskurzivno v likovni umetnosti in likovnem izobraževanju, kar predstavlja njun smoter onkraj vpliva socialne, ekonomske, politične in moralne premoči.

Metoda

Na vprašanji bom poskušal odgovoriti v teoretični raziskavi. Kot konceptualno izhodišče bom vzel dualizem med diskurzom in mejami diskurza (t. i. zunajdiskurzivno). Z deskriptivno metodo in na osnovi lastnih preteklih raziskav bom najprej ugotavljal značilnosti diskurza v sodobni umetnosti in likovnem izobraževanju. Nato pa bom v odnosu do kognitivnih teorij o umetnosti po Eflandu in Eisnerju, ki jih bom povezal z lastnimi ugotovitvami o likovnem jeziku iz prejšnjih raziskav, teoretično utemeljeval, kaj se vzpostavlja kot zunajdiskurzivni namen likovnega izobraževanja.

Diskurz in zunajdiskurzivno

Pojem »diskurz« se danes pojavlja v dveh pomenih, ki ju povzemajo različni priročniki o diskurzu. Ti delijo razumevanje diskurza v okviru lingvistike in filozofije jezika (Schiffrin, 2007) ter sociološkega razumevanja, ki izviraj od Foucaulta, v polju družbenih teorij in kulturnih študij (Mills, 2004). Pojmovanje diskurza, na katerega se nanašam v tem prispevku, se nanaša na drugo rabo, torej na diskurz kot nekakšno *družbeno mero*, s katero družba prek vzvodov moči (ustanov, pravil, vplivnih subjektov, družbenih navad in uveljavljenih pojmovanj itn.) vpliva na subjekte v njej (Purvis in Hunt, 1993).¹

Hall ugotavlja, da je v zadnjih desetletjih v družbenih znanostih razumevanje načina, kako izkušamo svet, doživelo bistvene transformacije (Hall, 1997, str. 1). Konvencionalni pogled je namreč zamenjal *socialno-konstrukcionistični pristop*. Ta ne verjame več, da lahko človek doživlja stvari pristno, neposredno iz prve roke, ampak le tako, kakor mu s pravili doživljanja in pojmovanja narekuje diskurz, v katerem se znajde (Hall, 1997, str. 5–6). Ker po prepričanju takega pristopa diskurz človeka v celoti *konstruira*, od tod tudi ime za take teorije *socialni konstrukcionizem* (Parker, 1992, str. 4–5; Burr, 2000, str. 51).

Problematične vidike tovrstnega pojmovanja diskurza sem sicer obravnaval drugje (Selan, 2013b; Selan, 2013c). Vsekakor imajo diskurzivni pogoji bistveno večji vpliv, kot smo še pred kratkim mislili. Toda pretirana radikalizacija diskurza v socialnem konstrukcionizmu je precej problematična. Socialni konstrukcionisti so namreč spoznanja o vlogi diskurza postopoma radikalizirali do te mere, da so diskurz postavili kot ekskluzivni in edini pogoj človekove eksistence (Frank, 2008, str. 190). Implikacije tega se kažejo v trditvah

1 Različna pojmovanja diskurza sicer podrobneje obravnavam v Selan, 2013c.

»Vse je z diskurzom determinirano.« in »Ničesar ni zunaj diskurza.« (Purvis in Hunt, 1993, str. 486), ki povsem spregledata zunajdiskurzivne pogoje človekovega bivanja, izražanja in delovanja. Vendar pa določeni dogodki v svetu, ki so mimologični, mimodružbeni in mimofunkcionalni, očitno opozarjajo, da diskurz nekje naleti na svoje *meje* – na nekaj bolj *arhetipičnega*, na kar ne more vplivati in česar ne more nadzorovati ter funkcionalizirati. Ker to »nekaj« teče *mimo* njegove volje, to – kot protipol izrazu *diskurzivno* – imenujem *zunajdiskurzivno*.² Zunajdiskurzivno je torej smisel, namen nečesa, ki sega onkraj vpliva vzvodov, ki so v domeni družbene, politične in ekonomske premoči ter ima izvore v arhetipičnih vidikih človekovega bivanja, naravnih zakonitostih materije in v psihosomatskih vidikih človekovega telesa.

Spoznanje, da diskurz nikoli ne more nadzorovati in obvladati vsega, me zato napeljuje k zagovarjanju nekakšnega *zmernega realističnega* stališča (Parker, 1992, str. 37), ki pravi, da so v vsakem realnem človekovem delovanju vselej na delu dejavniki diskurza in tudi dejavniki, ki tečejo mimo njega. Prvi so svet *tipičnih omejitev*, ki jih narekuje *diskurz*. Drugo pa je svet zunajdiskurzivnega, *arhetipična* baza realnosti. Pri tem gre pravzaprav za tisto, čemur običajno rečemo *naravne (z)možnosti*, kamor med drugim sodijo tudi tiste temeljne sposobnosti, ki si jih mora človek pridobiti oz. razviti, da lahko deluje v kakršni koli družbi, v kakršnem koli diskurzu. Prav v tem pogledu se zunajdiskurzivno kaže kot z izobraževalnega vidika zelo pomembno. Po eni strani je sicer res, kot se poudarja, da mora iti izobraževanje v korak s časom in zagotavljati učencem kompetence, ki so družbeno aktualne. Po drugi strani pa izobraževanje ne sme postati suženj diskurza in njegovih trenutnih potreb, saj se te – kot kažejo ekonomske in politične krize – lahko zelo hitro spremenijo, kompetence pa postanejo neaktualne. Ko pravimo, da mora izobraževanje naučiti učenca, kako se učiti, to pravzaprav ne pomeni drugega kot to, da mu mora omogočiti razviti kompetence, ki bodo imele zunajdiskurzivni temelj in bodo aktualne neodvisno od diskurza oz. v vsakem diskurzu. Mogoče je to najlepše predstavil von Humbolt, ko je leta 1810 utemeljil moderno berlinsko univerzo na dveh postulatih: *svobodi* in *samoti* (Barbarić, 2012, str. 159–163). Svoboda pomeni, da je izobraževanje osvobodjeno vsake podrejenosti koristnosti praktičnega in proizvodnega smotra, torej podrejenosti diskurzu, ter zagotavlja univerzalne, torej »svobodne« kompetence, ki lahko koristijo različnim diskurzom. Samota pa pomeni, da mora dati izobraževanje učencu pogoje, torej čas, prostor in materialno »udobje«, da take temeljne »svobodne« sposobnosti pridobi. Ne pomeni izoliranosti od družbe, ampak (z)možnost »svobodne« kompetence zares intenzivno predelati v sebi.

2 Na drugem mestu sem uporabljal izraz »transdiskurzivno«, ki poudarja, da gre za nekaj, kar presega diskurz (Selan, 2013c). Na tem mestu bom raje uporabljal izraz »zunajdiskurzivno«, s čimer v navezavi na sporno trditev »Ničesar ni zunaj diskurza.« poudarjam, da gre za nekaj, kar je zunaj diskurza, in zato tega diskurz ne more obvladovati.

Prav taka »samota« in »osvobojenost« od sodobnega diskurza umetnosti pa sta po mojem mnenju potrebni tudi v sodobnem likovnem izobraževanju.

Diskurz umetnosti kot odraz sodobne družbe

Naj se torej najprej ustavim ob prvem raziskovalnem vprašanju. Torej kaj govorita diskurza sodobne umetnosti in sodobnega likovnega izobraževanja o današnji družbi?

Če parafraziram Eflanda (1990, str. 2), je v likovni umetnosti diskurz neka- kšen »sistem kontrole«, ki je determiniral in še danes determinira, kakšne- mu namenu naj služi likovna umetnost in katere (in kako) ustanove izvajajo naloge za doseg tega cilja. Ta sistem je določal, kdo financira in podpira umetnost, kakšna naj bo umetnost, kdo se je lahko zanjo izučil, kdo jo je lah- ko učil itn. Po Eflandu so bile v zgodovini tri take ključne diskurzivne struk- ture, ki so tvorile sistem kontrole: pokroviteljstvo, likovno izobraževanje in cenzura. Pokroviteljstvo je zagotovilo sredstva za realizacijo umetnosti, izo- braževanje je določilo, kdo je lahko postal umetnik, cenzura pa je določala, kaj in na kak način se je v umetnosti lahko izrazilo. Ti sistemi so bili pogosto povezani, kot na primer pri Medičejcih. Ti so hkrati naročali umetnine in ustanavljali akademije, ki so promovirale določene teorije in načine likovne- ga izražanja, te pa so tudi funkcionirale kot sistem cenzure (Efland, 1990, str. 3). Ključno pri teh sistemih kontrole je seveda, kdo upravlja z njimi. To so bili v zgodovini vselej tisti, ki so v družbi finančno in politično najvplivnejši, kar je značilno v primerih Cerkve in Ludvika XIV.

Tako je bilo v preteklosti in tako je tudi danes, saj v sodobni umetnosti prav tako obstajajo vzvodi ekonomske in politične premoči, ki so v rokah določenih vplivnih ljudi. Na drugem mestu (Selan, 2012a, 2014b) sem tako podrobno analiziral te diskurzivne pogoje sodobne umetnosti. Za to raziska- vo so ključne naslednje ugotovitve iz te analize.

Sodobna umetnost se vse bolj prilagaja diskurzivnim mehanizmom in pu- šča ob strani oblikotvorne, s tem pa vse bolj stavi na kontekst, vse manj pa na likovno formo. Moč »ustvariti« je postala nepomembna, vse bolj postaja po- membna moč »interpretirati«. Danes so umetnine sicer še »vizualne« v smislu, da jih je sicer mogoče videti, a pogosti niso nič posebnega za videti. V nekaj po- sebnega jih zato lahko spremeni šele diskurz. Od tod zato izhaja tudi sodobna institucionalna potreba po preimenovanju *likovnih umetnosti v vizualne ume- tnosti*, češ da je oboje tako ali tako eno in isto – da sta Duchampova *Fontana* in Michelangelov *David* umetnini enake vrste. »Vizualno« v umetnosti tako postaja oznaka za vse, kar je sicer mogoče *videti*, vendar pa to samo po sebi nima nikakršne posebne likovne vrednosti, ampak je le neki faktični predpogoj diskurzifikacije, ki lahko »vizualno« samo z diskurzom spremeni v umetnost.

Pri diskurzifikaciji »vizualnega« pa ima ključno vlogo *moč*, ki je koncept,

ki poenoti diskurz (Bourriaud, 2013). Moč se meri glede na sposobnost institucije ali subjekta, da lahko neki objekt umesti v umetnostni svet, ga s tem spremeni v umetniško delo ter mu kar se da dvigne tržno vrednost. Razmerja moči v umetnostnem svetu se skozi čas precej spreminjajo. V 19. stoletju so imele tako precejšnjo moč akademske in izobraževalne ustanove (tudi v povezavi z rojstvom akademske discipline umetnostne zgodovine (Paić, 2014, str. 217)), danes pa so moč povsem prevzele druge ustanove, kot so: galerije, dražbene hiše in celo viralne ustanove ter z njimi povezani subjekti, kot so kuratorji, zbiratelji itn.

Prav umanjkanje moči izobraževalnih ustanov pa po mojem mnenju precej pove o naravi sodobnega umetnostnega sveta. Diskurzifikacije umetnosti danes ne narekuje več *moč znanja*, ampak *moč kapitala*, ki v navezavi z ustanovami dovoljuje in izbira, kdo lahko postane umetnik. Znotraj diskurza sodobne umetnosti tako mesta ne najde tisto, kar je bolj oblikotvorno zahtevno, ampak tisto, kar se lahko ustrezno trži in podredi ekonomskim, političnim in pogosto tudi hlinjenim moralnim ciljem (kot v primeru umetnosti, ki navidezno ozavešča o družbenih problemih). V vzpostavljanju sodobne umetnosti se torej relativistična in arbitrarna koncepcija umetniškega dela tesno prepleteta z agresivno logiko sodobnega kapitala in institucionalnega vpliva.

Bourriaud vidi rešitev za večji vpliv izobraževalnih ustanov v sodobnem umetnostnem svetu v tem, da bi sledile modelu umetnostnega centra (ang. art center) in postale umetnostni centri–šole (ang. art center-school) (Bourriaud, 2013). Po njegovem mnenju se izobraževalne ustanove izgubljajo v monolitčnosti univerzitetnih sistemov in so preveč zaprte. Vendar pa je ta predlog po mojem mnenju problematičen. Predpostavlja namreč, da bi vstop izobraževalnih ustanov na umetnostni trg imel za posledico, da bi se diskurz umetnosti prestrukturiral. Vrednote, ki so bile od nekdaj pomembne v izobraževanju o umetnosti (likovno znanje in kakovost itn.), bi tako ponovno pridobile na moči tudi v diskurzu umetnosti. Vendar pa je glede na politični ustroj sodobnega umetnostnega sveta to naivno in utopično pričakovati. Diskurz umetnosti bi si namreč ravno nasprotno izobraževalne ustanove podredil in svoje problematične vrednote prenesel tudi v izobraževanje o umetnosti. To pa se danes tudi že kaže. Umetnik, če želi uspeti, se je namreč že med študijem namesto s suverenostjo forme prisiljen ukvarjati s suverenostjo diskurza v podobi samozgodovinj, samorazlaganja, samovrednotenja, samooglaševanja, političnega mreženja itn. »Monolitčnost« in »zaprtost« sta tako v resnici danes dve varovalki pred agresijo diskurza umetnosti.

Zunajdiskurzivno v likovnem izobraževanju

Prepuščati likovno izobraževanje diskurzu in sodobni umetnosti je torej očitno precej nespametno početje (Marder Kamhi, 2007) (čeprav nekateri

avtorji zagovarjajo stališče, da bi moralo likovno izobraževanje uresničevati družbene, etične in državljanske naloge prav v povezavi s sodobno (slovensko) umetnostjo (Kemperl, 2013)) v likovno-strokovnem in etično-vzgojnem smislu. Likovno-strokovni problem je, da sodobna »umetnost diskurza« v veliko pogledih sploh ni več likovna, ampak le še vizualna (ne stremi k likovni kompleksnosti, ampak samo k vizualni banalnosti in spektakularnosti). Vzgojno-etični problem pa je očitno vezan na sporne prakse sodobne umetnosti, ki temeljijo na vzvodih ekonomske in politične prevlade določenih vplivnih ljudi in ustanov.

Ključno vprašanje je zato, ali ima likovno izobraževanje kak namen, ki presega smisel zgoraj opisanih diskurzivnih moči ter sega v bolj arhetipične temelje človeškega prebivanja. Kaj je torej namen likovnega izobraževanja, ki presega diskurzivne vplive zgodovinskega trenutka? Torej kaj je zunajdiskurzivno v likovnem izobraževanju?

Kognitivna vloga likovne umetnosti: Efland in Eisner

Pri razumevanju tega lahko izhajam iz razhajanja med vodilnimi sodobnimi teoretiki s področja likovnega izobraževanja. V odnosu do problematike diskurza se ti se namreč delijo ravno na osnovi dualizma diskurzivno – zunajdiskurzivno. Če odmislim diskurzivne ekstremiste, ki srdito promovirajo »vizualno kulturo« (Marder Kamhi, 2007, str. 33) ter zanikajo, da obstaja kakršna koli razlika med vizualnim in likovnim,³ lahko na eni strani najdemo tiste, ki znotraj zmernega realističnega stališča bolj zagovarjajo diskurzivno utemeljenost likovnega izobraževanja, in na drugi strani tiste, ki bolj zagovarjajo njegovo zunajdiskurzivno utemeljenost. Primer take dvojnosti sta dva danes najvplivnejša avtorja, Efland in Eisner.

Efland in Eisner izhajata iz naslednjega dejstva, povezanega s statusom likovnega izobraževanja. Izobraževalna politika temelji na tem, kako družba razume določene dejavnosti kot kognitivno zahtevne (Efland, 2002, str. 2). Ker je prepričanje, da je likovna dejavnost intelektualno nezahtevna in namenjena le za razvedrilo, globoko ukoreninjeno v zahodno zavest vse od Platona naprej, je v kurikulumu zahodnega izobraževanja od nekdaj nekaj postranskega (Efland, 2002, str. 1). Je sicer »fina« kulturna izkušnja, če sta na voljo čas in denar, ni pa nekaj bistvenega in obveznega, ker nima odločilnega vpliva na razvoj uma (Efland, 2002, str. 6–7). Čeprav umetnost cenimo kot kulturni kapital, ne cenimo njene izobraževalne vloge. Posledično so tisti, ki poučujejo umetnost pod konstantnim pritiskom, da utemljujejo svojo pomembno vlogo pred kolegi, starši otrok in pred družbo na splošno (Marder Kamhi, 2007, str. 33). Pogosto pa celo sami likovni pedagogi obravnavajo

3 Gre torej za obliko radikalnega socialnega konstrukcionizma v likovnem izobraževanju, ki zanika vsakršno razliko med vizualnim in likovnim. Zanj je vse umetnost oz. nič ni umetnost, ampak je vse le »vizualna kultura«.

umetnost le kot nekaj, kar je zabavno in sproščajoče, ne prispeva pa ničesar h kognitivnemu razvoju.

Prav zato je v zadnjih desetletjih na področju likovnega izobraževanja prišlo do t. i. kognitivne revolucije (Parsons, 2005, str. 370, 377), ki skuša utemeljiti, kako umetnost pripomore k razvoju kognitivnih sposobnosti otroškega uma in kakšno kurikularno vlogo⁴ naj zato ima. Vodilna avtorja te kognitivne revolucije sta prav Efland in Eisner (Parsons, 2005).

Efland in Eisner utemeljujeta, da ima umetnost ključno vlogo pri razvoju kognitivnih sposobnosti otroka in zato pomembno vlogo v splošnem izobraževanju. Pri tem izhajata iz *integrirane teorije kognicije* (Marder Kamhi, 2007, str. 34), ki v odnosu do problematike diskurza predstavlja nekakšen zmerni realizem, v katerem je prisotno ravnovesje med diskurzivnimi in zunajdiskurzivnimi faktorji. Trdi namreč, da vsak posameznik konstruira svojo lastno realnost v luči osebnega, socialnega in kulturnega konteksta. Bistveni del tega je spoznanje o »utelešenosti«⁵ mišljenja, ki je abstrahirano iz različnih telesnih izkušenj (Marder Kamhi, 2007, str. 34). Temeljno spoznanje po Eflandu in Eisnerju, ki utemeljuje kognitivno vlogo umetnosti, je zato prav spoznanje o tem, da je bistvo umetnosti v mišljenju na poseben način, to je v mišljenju, ki samo po sebi ne obstaja, ampak se artikulira šele v mediju in formi (Parsons, 2005, str. 371). To pa tudi pomeni, da likovne tehnike in spretnosti same po sebi ne morejo biti likovni izobraževalni cilj, ampak le, če so sredstva za artikulacijo mišljenja (Parsons, 2005, str. 372).

Umetniško delo z vidika integrirane kognitivne teorije umetnosti torej ni samo »vizualna kultura«, ampak je nekaj doživljajsko in kognitivno posebnega. To pomeni, da ima po eni strani sicer neko kontekstualno vrednost, po drugi strani pa predvsem posebno likovno vrednost. Šele zaradi tega pa je pomembno tudi za izobraževanje. Vpliv diskurzivnega konteksta na umetnine je sicer pomemben, vendar pa je še pomembnejša zunajdiskurzivna vloga likovnika kot duhovno-telesnega bitja, ki na poseben likovni način artikulira svojo vizijo sveta (Marder Kamhi, 2007, str. 34).

Prav z vidika različnih poudarkov v odnosu do dualizma diskurzivno – zunajdiskurzivno znotraj kognitivne funkcije umetnosti pa se Efland in Eisner pomembno razlikujeta.

Kritika Eflanda

Ker Efland raziskuje predvsem zgodovinski razvoj diskurza likovnega izobraževanja (Efland, 1993), ni nenavadno, da tudi smisel likovnega izobraževanja vidi predvsem v tem, da uči o diskurzih, ki pogojujejo umetnost. Po Eflandu sicer likovne in estetske kvalitete naredijo umetnino za učence

4 Kurikularna vloga umetnosti zadeva predvsem vprašanje, kakšno vlogo naj ima umetnost kot samostojna kurikularna vsebina in kakšno vlogo naj ima kot del integriranega kurikulumu, torej pri učenju drugih predmetov. Kaj so torej specifične kognitivne kvalitete umetnosti po sebi in kako te lahko vplivajo tudi na druge stroke (Eisner, 2003, str. 343).

privlačno, ne naredijo pa je za izobraževalno pomembno. Izobraževalna pomembnost ima bolj kot z likovno vrednostjo opraviti z interpretacijo diskurzivne pogojenosti umetnin. Eflanda torej ne zanima likovno delo v njegovi likovni enkratnosti, ampak kot križišče diskurzivnih realnosti različnih družbenih, rasnih, ekonomskih, religioznih, moralnih idr. svetov. Razumevanje umetnin zato pomaga učencu razumeti družbeno, politično, ekonomsko, religiozno, moralno idr. realnost, ki jih odseva. Umetnost pomaga videti realnosti drugih strok na način, kot ga nismo navajeni (Parsons, 2005, str. 375). S tem se povezuje z drugimi vsebinami v kurikulumu in jih osvetli z drugega zornega kota. Zaradi tega je tudi Eflandov kurikularni poudarek bolj na integrirani vlogi umetnosti pri drugih predmetih kot na njeni avtonomni izobraževalni vlogi (Parsons, 2005, str. 374).

Vendar pa pelje taka pozicija Eflanda v položaj, ko se izkaže, da je v resnici precej radikalen socialni konstrukcionista (Marder Kamhi, 2007, str. 34–35). M. Marder Kamhi to predstavi v naslednjih poudarkih.

Prvič, čeprav se je mogoče iz likovnih del res veliko naučiti o družbi in kulturi, pa didaktične vrednosti likovne umetnosti ni mogoče razumeti le v okvirih diskurzivne interpretacije. Umetnost ni le stvar rase, denarja, spola itn., ampak tudi vsakdanjih in osebnih dogodkov, kot so: ljubezen, smrt itn., torej tistih človeških stanj, ki so notranje človeška, arhetipična, in niso »socialno konstruirana« (Marder Kamhi, 2007, str. 38). Efland to očitno spregleda, saj vsi primeri umetnin, ki jih daje v knjigi *Art and Cognition*, poudarjajo socialno dimenzijo, povsem pa spregleda intimne likovne žanre, kot so: (avto)portreti, tihožitja in krajinsko slikarstvo. Posledično povsem zanemari osebni vidik doživljanja umetnin.

Drugič, ne samo da Efland zanemari določene likovne žanre – za primer ne da skoraj nobenega izmed zares velikih likovnih del preteklosti, ampak predvsem kontroverzna dela avantgardne umetnosti, ki v marsičem sploh niso več likovna (kot npr. Marcel Duchamp, Cindy Sherman, Krzysztof Wodiczko idr.). To pa pomeni, da ti primeri sploh ne zadostijo več tistemu temeljnemu kriteriju, ki ga Efland sam teoretično zagovarja, da so umetnine »v mediju utelešene vizije sveta«, zaradi česar naj bi umetnost sploh imela kognitivno in izobraževalno vrednost (Marder Kamhi, 2007, str. 35). Poleg tega Efland ne utemlji, zakaj bi take primere sploh imeli za umetnine, ampak za dejstvo sprejme, da sodobna teorija umetnosti o njih tako misli. Podobno povsem nekritično sprejme politično navdahnjena postmodernistična branja umetnin, ki jih povzema po drugih teoretikih in ki veliko pozornosti posvečajo socialno-političnemu kontekstu, povsem pa zanemarijo avtorja in likovno vrednost del (Marder Kamhi, 2007, str. 36). Eflandov predlog likovnim pedagogom, da naj interpretacije sodobnih kritikov sprejmejo kot avtoriteto (Marder Kamhi, 2007, str. 37), je tako skrajno problematičen, saj morajo likovni pedagogi ravno nasprotno take interpretacije jemati z distance.

Tretjič, Efland utemeljuje izobraževalno vlogo umetnosti s pomočjo teorii je metafore po Lakoffu in Johnsonu. Metafore gredo v vsakdanjosti običajno mimo nas, ne da bi jih opazili, zato z nami manipulirajo (npr. v oglaševanju, političnih kampanjah itn.). Metafore razkrinkamo tako, da jih analiziramo, prav to pa naj bi bila po Eflandu naloga likovnega izobraževanja (Parsons, 2005, str. 376). Umetnost po Eflandu torej razvija kritično zavest, ki nam daje kontrolo nad metaforami, s katerimi različni diskurzi z nami manipulirajo v vsakdanjem življenju. Toda kot ugotavlja M. Marder Kamhi, je tako stališče problematično. Primarno sredstvo za prenos pomena v likovni umetnosti namreč ni vezano na medij, ki bi bil po naravi arbitraren kot v literaturi, ampak na medij, ki je sinkretičen, torej neposredno povezan s svetom prek psihofizioloških zakonitosti človeškega telesa (Butina, 1997, str. 105). Likovna umetnost zato nima enake potrebe po metafori kot literatura, ker je njena narava taka, da ima neposrednost, ki izhaja iz njene čutne izkustvene narave. Določena likovna dela sicer so alegorije, v katerih je metafora pomembna za razumevanje njegove podobotvorne ravni. Vendar pa tudi v takih primerih metafora ni bistvo likovnega dela. Tudi če v takem primeru metafore ne razumemo, ima likovno delo za nas še vedno doživljajsko moč, ki izvira iz njegove ekspresivne oz. oblikovne narave (Marder Kamhi, 2007, str. 38). Metafora torej ni odločilna za likovno umetnost, vendar pa je zelo pogosta v »vizualni kulturi«, torej v postmodernističnih delih, ki sledijo postduchampovski naravi umetnosti, saj je najpreprostejši način posredovanja pomena in zato privlačna za tistega, ki želi brez napora likovne artikulacije izraziti neko idejo (Marder Kamhi, 2007, str. 38). V takih primerih je metafora pravzaprav tudi edini način, ki lahko osmisli ta dela, saj jih ni mogoče osmisлити po poti likovne artikulacije. Zaradi tega ni čudno, da Efland kot zgled navaja ravno takšna dela.

Kognitivna funkcija umetnosti po Eisnerju

Če Efland kaže (pretirano) diskurzivno usmerjenost, pa po drugi strani Eisner razume vlogo likovnega izobraževanja v zunajdiskurzivni smeri.

Kot rečeno, je ključno spoznanje, ki utemeljuje kognitivno pomembnost likovnosti za izobraževanje, spoznanje o vlogi čutov v procesu mišljenja, kar je že pred desetletji poudarjal Arnheim s konceptom nazornega pojma, v slovenskem prostoru pa razvil Butina z razlikovanjem med podobotvornimi in oblikotvornimi nazornimi pojmi (Arnheim, 1974, 1997; Butina, 1995, 1997). Čeprav Efland in Eisner izhajata iz tega spoznanja, pa Eisner to precej bolj poudari in razdela (Parsons, 2005, str. 374).

Eisner izhaja iz spoznanja, da se ljudje ne rodimo z umom, ampak z možgani. Um je kulturni dosežek, možgani pa so biološka sredstva (Eisner, 2003, str. 341). Kako se um razvije, pa je odvisno od tega, kar imamo priložnost izkusiti (Eisner, 1981, str. 466). Razvoj uma se torej začne z aktivacijo čutov (Eisner, 2003, str. 341). Če se senzorna povezava z realnostjo prekine, je naša

sposobnost zaznave in mišljenja bistveno okrnjena. Pomembnosti tega se dobro zavedamo za vsakdanje preživetje (npr. če pride do nesreče), premalo pa se zavedamo pomena tega za izobraževanje (Eisner, 1981, str. 466). Naša zaznava se v procesu odraščanja sicer spontano razvije, vendar pa je le izobraževanje tisto, ki jo lahko kultivira skladno z vsemi kulturnimi dosežki človeštva. Že narava (npr. drevesa, gore, pokrajine itn.) v svojih likovnih kvalitetah ne govori sama zase, ampak jo moramo tako znati videti. Toliko bolj pa se moramo naučiti imeti kultivirano likovno izkušnjo, če želimo izkušati vso kompleksnost kulturnih dosežkov naše preteklosti, kamor sodijo tudi likovna umetniška dela (Eisner, 1981, str. 467). V tem smislu je izobraževanje proces, kako otrok izumi samega sebe skozi izkušnje, ki mu jih ponudi izobraževanje (Eisner, 2002, str. 1, 24). Kar se odločimo vključiti v kurikulum, ima zato globok vpliv na to, kako se učenci naučijo misliti ter kaj sploh so sposobni misliti in izkusiti.

Ker je izkustvena povezana mišljenja z realnostjo še posebej intenzivna prav v likovnosti, s tem Eisner utemeljuje njeno pomembnost za splošno izobraževanje. Eisner zato glavne funkcije umetnosti v primerjavi z Eflandom ne vidi v tem, kako odseva diskurze, ampak v njenem enkratnem prispevku k mišljenju, to je v njeni *estetski funkciji*. Zaradi tega je njegov glavni argument za likovno izobraževanje v tem, da likovno ustvarjanje pomaga videti tudi vsakdanji svet na likovni način (Parsons, 2005, str. 373). Iz te intenzivne povezave z realnostjo v likovnosti tako izhajajo različne kognitivne sposobnosti, ki so pomembne za razvoj otroškega uma in zato za izobraževanje. Izmed teh Eisner poudari nekatere, ki so danes že splošno poznane, vendar pa se jih še vedno premalo zavedamo, kot na primer to, da krepi imaginacijo; da omogoča estetsko izkušnjo in refleksijo našega emocionalnega jaza; da senzibilizira oz. rafinira čute in kultivira zaznavo; da omogoča izraziti pomene, ki so z besedami in s številkami neizrazljivi itn. (Eisner, 1981, 2002, 2003).

Na tem mestu me zanimata predvsem dve funkciji likovnosti, ki ju poudari Eisner: prva je v tem, da krepi sposobnost reprezentacije (Eisner, 2002, str. 6–8) oz. – bolje rečeno⁵ – (likovne) artikulacije idej v materialnem mediju (Muhovič, 1995). Likovnost nas nauči, kako misliti skozi in skladno z materialnimi možnostmi (Eisner, 2002, str. 70–92; Eisner, 2003, str. 343). Naučiti se slikati zahteva naučiti se misliti znotraj okvirov materiala ali kot pravi tudi Butina: »Slikar likovno misli, ko slika« (Butina, 1997, str. 8) oziroma kot Eisner povzame po Deweyju: izražanje (ang. expression) zahteva zgoščevanje (ang. compression) (Eisner, 2002, str. 232). Likovna artikulacija namreč zahteva sposobnost »zapisati« (ang. inscription) vsebino zavesti znotraj omejitev in pogojev materiala. Eisner podobno kot Butina po de Saussurju (Butina, 1995, str. 207) zato ugotavlja, da likovnost v procesu ustvarjanja stabilizira misel, ki bi se drugače razkadila kot meglica. Ključni deli tega procesa so: urejanje (ang. editing), brušenje, preoblikovanje oz. »mučenje« artikulacije

5 Ni namreč vsaka likovna artikulacija nujno reprezentacija.

toliko časa, dokler ta ne doseže kakovosti, preciznosti in intenzivnosti, s katero je likovnik zadovoljen (Eisner, 2002, str. 70–92). Urejanje pri tem zahteva sprotno odzivanje na material in sprotno prilagajanje ciljev, kar pomeni, da likovnik ne načrtuje vseh vidikov likovnega dela vnaprej kot inženir, ampak računa na odziv medija, je pozoren na to, da bo medij sam vplival na razvoj likovnega dela. Pri tem pogosto pride tudi do nepričakovanega naključja, v odnosu do katerega likovnik vselej spreminja vnaprej zastavljene cilje in jih prilagaja »na poti« (Parsons, 2005, str. 374). Prav to presenečenje pa daje občutek zadovoljstva in je ena izmed glavnih nagrad, ki jih daje likovna ustvarjalnost (Eisner, 2002, str. 7). Eisner to po Deweyju imenuje »gibljivo ciljanje« (ang. flexible purposing) oz. »pravilnost ujemanja« (ang. rightness to fit) (Eisner, 2002, str. 231), kar v veliki meri vodita intuicija in izkušnja, ne pa standardizirana pravila, na katera se lahko zanesemo v znanosti.

Druga lastnost, ki je del artikulacije in jo imamo običajno za samoumevno, pa je komunikacija. Artikulacija namreč transformira ideje v javno obliko, ki služi posredovanju pomenov v neki skupnosti, kar navsezadnje utemeljuje likovnost tudi kot družbeno in diskurzivno dejstvo.

Likovna pismenost, likovna kompetenca in likovni jezik

Tisto, s čimer utemeljujem Eisnerjev pogled na likovno izobraževanje kot bolj smiselno, je v tem, da ga lahko povežem s konceptom likovnega jezika iz svojih prejšnjih raziskav (Selan, 2011, 2012a, 2013a, 2014a). Prav artikulacija je namreč tisto, kar omogoča temeljno funkcijo jezika, to je poetično oz. ustvarjalno funkcijo, ki osmišlja tudi komunikacijsko funkcijo jezika (Selan, 2014a). Tako ni nenavadno, da ugotovitev o tem, da sta artikulacija in komunikacija dve ključni funkciji likovnosti, tudi Eisnerja vodi k problematiki pismenosti in jezikovnosti.

Eisner otrokovo sposobnost uporabljati čute kot sredstva za artikulacijo mišljenja definira kot *pismenost* (Eisner, 1981, str. 466). Takole pravi: »S pismenostjo nimam v mislih le sposobnosti brati, pisati ali računati, ampak sposobnosti zagotoviti oz. izraziti pomen skozi nekaj, kar imenujem *forme reprezentacije*. Pismenost lahko razumemo kot generični proces biti sposoben ,dekodirati‘ ali ,vkodirati‘ vsebino teh form. In ker so vsebine in izrazi tako različni, kot so različne senzorne modalitete, ki jih ljudje uporabljamo, je mogoče pismenost razvijati in rafinirati znotraj kakršne koli forme reprezentacije, ki jih omogočajo senzorni sistemi« (Eisner, 1981, str. 466). Ker so torej načini izražanja in pomenjanja tako raznoliki, kot so raznoliki senzorni sistemi, iz katerih izhajajo, so raznolike tudi pismenosti, ki so vezane nanje. Verbalni jezik torej ni edina forma reprezentacije (ang. form of representation) oziroma – bolje rečeno – *forma artikulacije*. Vsaka senzorna modaliteta ima svojo formo artikulacije (Eisner, 2002, str. 8). Pismenost je torej »sposobnost zagotoviti oz. izraziti pomen« skozi neko formo artikulacije (Eisner, 2002, str. 8).

Postati pismen v tem širšem smislu torej pomeni znati uporabljati različne forme artikulacije za konceptualizacijo, izražanje in za razumevanje pomenov (Eisner, 1981, str. 469), kar vodi Eisnerja k *problematici jezikovnosti*. Eisner pri razširitvi koncepta jezikovnosti na področje likovnosti izhaja iz podobnega stališča, iz katerega izhajam sam (Selan, 2014a), tj. iz spoznanja, da lahko mišljenje poteka le v jeziku oz. da sta mišljenje in jezik bistveno soodvisna (Eisner, 1981, str. 469). Vendar pa zahteva prav to spoznanje o soodvisnosti med mišljenjem in jezikom od nas, da na novo definiramo koncept jezikovnosti. Trditi, da lahko mislimo le v verbalnem ali matematičnem jeziku, je namreč očitni nesmisel, saj bi to pomenilo, da mora likovnik najprej idejo domisliti z besedami in jo šele nato pretvoriti v likovno artikulacijo (Eisner, 1981, str. 469). To pa bi pomenilo, da je likovna artikulacija le mehaničen prenos že izoblikovane ideje v medij, kar je v nasprotju z vsemi kognitivnimi spoznanji o naravi likovnosti in s tem, kako likovniki sami poročajo o svojem ustvarjalnem procesu. Iz tega torej lahko sledi le dvojje: ali to, da mišljenje pač ne poteka nujno le v jeziku, ali pa moramo jezik razumeti drugače kot le besedno artikulacijo (Eisner, 1981, str. 470). S tega vidika je smiselno koncept jezika razširiti na različne forme artikulacij. Le tako je namreč mogoče tudi druge forme artikulacij obravnavati na ustrezen način in jim dati ustrezno kognitivno relevantnost, kar je še posebej pomembno za izobraževanje. Prav jezik je namreč kognitivno najkompleksnejši človeški pojav, saj sta njegovi temeljni funkciji prav spoznavna in ustvarjalna (Akmajian idr., 2010, str. 515–516; van de Lagemaat, 2011, str. 48; Selan, 2014a). Če nekaj utemeljimo kot jezik, temu tako s tem damo tudi kognitivno pomembnost. Jezik v tem primeru torej razumemo kot sredstvo, ki človeku omogoča konceptualizacijo, ustvarjanje, izražanje in komunikacijo mišljenja, prav to nalogo pa opravljajo vse različne forme artikulacij (Eisner, 1981, str. 470). Kot v svojih z likovnim jezikom povezanih raziskavah (prim. Selan, 2014a) razvijam na osnovi Butinovih in Muhovičevih spoznanj, je mogoče iti pri razumevanju jezikovnosti na področju likovnosti še dlje in pokazati, da likovnost ustreza kriterijem jezikovnosti ne le na tej splošni ravni, ampak tudi na ravni notranjih lingvističnih kriterijev, kot sta lingvistična kompetenca in dvojna artikulacija oz. delitev na jezikovne ravnine. Prav iz tega pa posledično izhaja, da je učenje likovnega jezika lingvistično enako strukturiran in kompleksen proces kot učenje besednega materne jezika ter da je na enaki ravni kognitivne pomembnosti (Selan, 2014a).

Seveda pa ima likovnost, čeprav je enako kognitivno in jezikovno kompleksen pojav, drugačne značilnosti in razvija drugačne kognitivne kapacitete. Tako kot znotraj samega verbalnega jezika ločimo njegovo vsakdanjo in poetično obliko (literaturo), tudi znotraj medija vizualnosti ločimo njegovo vsakdanjo vizualno in poetično likovno obliko. Eisner to pojasni na primeru sintaktične jezikovne ravnine. Forme reprezentacije, ki so prisotne v naši kulturi, so različno kompleksno urejene oz. imajo različno kompleksno *sintakso* (lat. *syntaxis* – ‚urejati‘) (Eisner, 1981, str. 467), kar pomeni, da je od poetičnega načina, kako

je jezik oblikovan, odvisno, ali postane jezik umetniška forma (Eisner, 2003, str. 342). Tako se sintaksa v poetičnem jeziku, kamor sodi tudi likovnost, razlikuje od tiste v vsakdanjosti in znanosti po tem, da je ne definirajo preskriptivna formalizirana pravila, ampak je bolj prosta in omogoča prostor za osebno izumljanje novih ureditev (Eisner, 1981, str. 467). Poetični likovni jezik se tako od vsakdanjega vizualnega jezika razlikuje ravno po tem, da njegove kodifikacije ne narekuje družba s standardiziranimi pravili in slovarji, ampak njegovo organizacijo narekuje narava s svojimi psihofiziološkimi zakonitostmi (Selan, 2010, 2011) oziroma – če se izrazim znotraj aktualnega problema diskurza in zunajdiskurzivnega – kodifikacija poetičnega likovnega jezika v primerjavi z vsakdanjim jezikom ni diskurzivno determinirana, ampak zunajdiskurzivno utemeljena. Poetični likovni jezik je zato arhetipičen, veljaven za vse kulture, vsakdanji vizualni jezik pa je tipičen, specifičen za neko družbo in kulturo.

Zaključek – »Svoboda« in »samota« v likovnem izobraževanju?

V likovni pismenosti in likovni jezikovnosti je torej mogoče videti zunajdiskurzivni temelj in namen likovnega izobraževanja. Za konec se lahko zato zdaj vrnem k von Humboldt in njegovi utemeljitvi *svobode* in *samote* kot zunajdiskurzivnih stebrov izobraževanja. Biti »svoboden« v likovnem smislu pomeni obvladati likovni jezik oz. imeti likovno jezikovno kompetenco, torej da si nekdo pridobi temeljne likovne sposobnosti, kot so na primer konstruirati prostor (modelacija, perspektiva itn.), uporabljati barvne kontraste, urejati kompozicijo itn., na osnovi katerih lahko suvereno likovno deluje znotraj kakršnega koli diskurza in se odzove na kakršne koli izzive zgodovinskega trenutka, kot je na primer »portetirati«, »oblikovati logotip« ali kaj podobnega. Danes se pomanjkanje take svobode kaže na umetniških akademijah, ki vse manj učijo temeljne likovne kompetence in vse več različne ideologije o »vizualni kulturi«, diskurzu. Posledično producirajo »umetnike«, ki ne znajo več risati, slikati itn., ampak le slediti različnim trendom, diskurzom »vizualne kulture«. Tako tudi družba ne more več računati na te temeljne kompetence, ki jih je še do pred kratkim od njih pričakovala (npr. naslikati portret).

Pri tem se mogoče velja spomniti začetkov formalnega izobraževanja v stari Grčiji, pri Aristotelu. Aristotel namreč zagovarja t. i. svobodno vzgojo in izobraževanje (Aristotel, 1920, str. 302). Otroke je treba poučevati tiste stvari, ki jim bodo »zares« (Aristotel, 1920, str. 301) koristne. Tako na osnovi tega prepričanja definira štiri veje kurikulum, ki uresničujejo svobodno izobraževanje in naredijo svobodnega človeka; to so branje/pisanje, risanje, gimnastika in glasba. Te namreč izobražujejo obče veljavno znanje in vrline (Aristotel, 1920, str. 302). Pri tem pa je zanimivo, da branje/pisanje in risanje Aristotel utemeljuje na skupnem temelju »uporabnosti v življenju«. Pri tem z uporabnostjo ni mišljena uporabnost le v nekem trenutnem diskurzu,

ampak predvsem to, da se prek njih lahko pridobi različna druga uporabna znanja (Aristotel, 1920, str. 304), kar pomeni, da imajo risanje in branje/pisanje zunajdiskurzivni namen. To, da Aristotel risanje in branje/pisanje postavi na skupni temelj, tako mogoče implicira prav to, da gre pri obeh za neko temeljno obliko jezikovnosti oz. lingvistične kompetence.

»Samota« v likovnem izobraževanju pa pomeni, da ima učenec na voljo pogoje – prostor, čas in potrebno »udobje« –, da si tako svobodno kompetenco lahko pridobi. Če so danes spoznanja o »svobodi« v likovnem izobraževanju kolikor toliko široko prepoznana, pa je še vedno velik problem v »samoti«, torej v njihovi kurikularni implementaciji. Pri tem gre za očitne in pereče probleme ustrezne vključenosti v kurikulum (dovolj ur), ustreznih prostorov in ustreznih materialnih pogojev. Ustrezna vključenost likovnosti (in umetnosti na splošno) v šolske kurikule pa odraža naslednje: prvič, v izobraževanju in okolju, v katerem uspeva umetnost, so običajno tudi druge akademske discipline na dobri ravni; drugič, ker je umetnost v družbi in izobraževanju običajno tista, ki zadnja dobi finančno in moralno podporo, to pomeni, da družba, ki postavi umetnost na ustrezno mesto v izobraževanju, s tem govori, da je celotni kurikulum dobro podprt in da je izobraževanje v izobilju, in seveda nasprotno, če umetnost ni ustrezno zastopana v kurikulumu, je to verjetno znak, da je v kurikulumu in s financiranjem izobraževanja marsikaj narobe, saj je prav umetnost barometer, ki kaže raven ekonomskega izobilja za izobraževanje (Efland, 1984, str. 270). Položaj umetnosti v šolskem kurikulumu tako tudi otrokom simbolizira, kakšno mnenje imajo o umetnosti odrasli in kaj odrasli mislijo, da je pomembno v življenju (Eisner, 2002, str. 70–92).

Literatura in viri

- Akmajian, A., Demers, R. A., Farmer, A. K. in Harnish, R. M. (2010). *Linguistics: An Introduction to Language and Communication*. Cambridge: MIT Press.
- Aristotel (1920). *Aristotle's Politics*. Oxford: Clarendon Press.
- Arnheim, R. (1974). *Art and Visual Perception*. Berkeley: University of California Press.
- Arnheim, R. (1997). *Visual Thinking*. Berkeley: University of California Press.
- Barbarić, D. (2012). Kaj je izobrazba?. *Phainomena*, 21(80–81), 160–163.
- Bourriaud, N. (2013). An Anatomy of Power. *ArtReview*, november, 98–99.
- Burr, V. (2000). *An Introduction to Social Constructionism*. London: Routledge.
- Butina, M. (1995). *Slikarsko mišljenje*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Butina, M. (1997). *Prvine likovne prakse*. Ljubljana: Debora.
- Efland, A. (1984). Excellence in Education: The Role of the Arts. *Theory into Practice*, 23(4), 267–272.
- Efland, A. (1990). *A History of Art Education: Intellectual and Social Currents in Teaching the Visual Arts*. New York: Teachers College Press.
- Efland, A. (2002). *Art and Cognition: Integrating the Visual Arts in the Curriculum*. New York: Teachers College Press.

- Eisner, E. W. (1981). Mind as Cultural Achievement. *Educational Leadership*, 31, 466–471.
- Eisner, E. W. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. New Haven & London: Yale University Press.
- Eisner, E. W. (2003). The Arts and the Creation of Mind. *Language Arts*, 80(5), 340–344.
- Frank, M. (2008). Kaj je »diskurz«?. *Nova revija*, 27(317–318), 177–191.
- Hall, S. (1997). Introduction. V S. Hall (ur.), *Representation. Cultural Representations and Signifying Practices*. London: Sage.
- Kemperl, M. (2013). Sodobna umetnost in državljanska vzgoja – vprašanje mogočih medpredmetnih povezav na vsebinski ravni. *CEPS Journal*, 3(1), 97–138.
- Marder Kamhi, M. (2007). Why Teach Art? Reflections on Efland's Art and Cognition. *Arts Education Policy Review*, 108(4), 33–39.
- Mills, S. (2004). *Discourse*. London/New York: Routledge.
- Muhovič, J. (1995). Likovna umetnost kot področje semiotične artikulacije. *Anthropos*, 27(5/6), 131–154.
- Paić, Ž. (2014). Theory of Contemporary Art: Lines and Curves (Post-History and the Discomforts of Periodisation). *Phainomena*, 23(88–89), 217.
- Parker, I. (1992). *Discourse Dynamics: Critical Analysis for Social and Individual Psychology*. London: Routledge.
- Parsons, M. (2005). The Arts and the Creation of Mind by E. W. Eisner; Art and Cognition: Integrating the Visual Arts in the Curriculum by A. D. Efland. *Studies in Art Education*, 46(4), 369–377.
- Purvis, T. in Hunt, A. (1993). Discourse, Ideology, Discourse, Ideology, Discourse, Ideology ... *The British Journal of Sociology*, 44(3), 473–499.
- Schiffrin, D. (2007). *Approaches to Discourse*. Oxford: Blackwell.
- Selan, J. (2011). Skrivnost likovnega jezika. *SLUT. Letno glasilo društva arhitektov in likovnih umetnikov Koroške*, 4, 10–30.
- Selan, J. (2012a). Anesthesia. Sodobna umetnost in mehanizmi diskurza. V Č. Frelih in J. Muhovič (ur.), *Likovno/vizualno. Eseji o likovni in vizualni umetnosti* (str. 83–97). Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- 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). Prezenca in diskurz. K pogojem in izvorom doživetja prezenca. Del. 1. *Anthropos*, 45(1/2), 185–201.
- Selan, J. (2013c). Prezenca in diskurz. Kultura pomena in kultura prezenca. Del. 2. *Anthropos*, 45(3/4), 231–252.
- Selan, J. (2014a). Temelj in namen likovnega izobraževanja: likovni jezik in likovna kompetenca. V T. Devjak (ur.), *Sodobni pedagoški odzivi v teoriji in praksi* (str. 371–388). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Selan, J. (2014b). K razumevanju pogojev sodobne umetnosti. Diskurzivna analiza. *Phainomena*, 23(90/91), 137–164.
- Stankiewicz, M. A. (2007). Capitalizing Art Education: Mapping International Histories. V L. Bresler (ur.), *International Handbook of Research in Arts Education, Part 1* (str. 7–30). New York: Springer.
- Van de Lagemaat, R. (2011). *Theory of Knowledge for the IB Diploma*. Cambridge: Cambridge University Press.

BIBLIOTERAPIJA V VRTCU

Darija Skubic

Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani

Povzetek

Biblioterapija je raba bralnega gradiva katere koli vrste, tj. biografije, romanov, pesmi, kratkih zgodb, v terapevtske namene. Še posebej otroci imajo pogosto težave s prepoznavanjem in z ubeseditvijo svojih čustev, med branjem pa se vživijo v knjižne junake in njihove probleme, npr. bolezen, ločitev, smrt, revščina, odtujenost ipd. Prepoznavanje (identifikacija) in uvid vodita k sprostivni čustev, k novemu ciljno usmerjenemu vedenju in k novim načinom interakcije z drugimi. Biblioterapija spodbuja otrokovo vzdržljivost, odločnost, samozavest, sposobnost razmišljanja, vztrajanja pri reševanju problemov, ko naletijo na ovire, ključne kompetence v vedno zahtevnejši družbi. Tudi za vzgojitelje in učitelje ima raba biblioterapije v vzgojno-izobraževalnem procesu veliko prednosti. Bogati odnose med vzgojitelji/ učitelji in otroki, preprečuje vedenjske probleme in zmanjšuje konflikte v skupini/razredu, spodbuja timsko delo, sprejemanje in strpnost. V tem prispevku smo želeli raziskati, ali/v kolikšni meri vzgojiteljice oz. vzgojitelji Vrtca Ciciban v Ljubljani poznajo biblioterapijo. Rezultati so pokazali, da je biblioterapija v slovenskem vzgojno-izobraževalnem kontekstu dokaj nov pojem, da pa bi vzgojiteljice oz. vzgojitelji želeli v načrtovanje jezikovnih dejavnosti v vrtcu umestiti tudi elemente biblioterapije.

Ključne besede: biblioterapija, otrok, vrtec, vzgojitelj

Bibliotherapy in kindergarten

Abstract

Bibliotherapy is the use of reading materials of any kind, i.e. biographies, novels, poems and short stories for therapeutic purposes. Especially children often face difficulty in identifying and wording of their feelings, whereas while reading they are able to identify themselves with the literary heroes and their problems, e.g. illness, divorce, death, poverty, alienation and the like. Identification and insight lead to the release of emotions, to the new targeted behaviour and to new ways of interacting with others. Bibliotherapy promotes the child's stamina, determination, confidence, ability to think, persistence in solving problems when obstacles are encountered, and the key competencies in the ever more complex society. The use of bibliotherapy in the educational process has numerous advantages also for teachers and educators. It enriches relationships between educators / teachers and children, it prevents behavioural problems and reduces conflicts in the group / classroom, and it promotes teamwork, acceptance and tolerance. The aim of this article was to determine whether and to what extent the pre-school teachers of the kindergarten Ciciban Ljubljana are familiar with bibliotherapy. The results showed that bibliotherapy

is a relatively new concept in the Slovenian educational context; however, pre-school teachers would like to include the elements of bibliotherapy in the planned kindergarten language activities.

Key words: bibliotherapy, child, kindergarten, pre-school teacher

Uvod

Otroci so med odraščanjem izpostavljeni različnim izkušnjam in izzivom. Njihova vedenja in razvoj se pojavijo v različnih interakcijah (Bronfenbrenner, 1986), ki odražajo njihovo edinstvenost in večplastnost. Otrokovo okolje mora biti zato spodbujevalec njihovega razvoja, tako da poskrbi za njihove potrebe in zagotovi različne možnosti raziskovanja in učenja novih spretnosti za reševanje problemov in novih socialnih vedenj.

Prav knjige so ključne za spodbujanje čustvenega, socialnega in kognitivnega razvoja otrok. Vodijo mišljenje otrok, oblikujejo njihovo obnašanje in jim pomagajo reševati probleme. Knjige dopuščajo razpravljanje in analiziranje situacij na ne strah vzbujajoč način, kar omogoča otrokom lažje razumevanje pomenov in nadzor nad njihovim znanjem (Rosário, 2004).

Biblioterapija

Biblioterapija¹ je raba izbranega bralnega gradiva kot terapevtskega sredstva v medicini in psihiatriji ter kot vodilo pri reševanju osebnih problemov skozi vodeno branje (Jackson, 2006). Opredelimo jo tudi kot »terapevtsko branje, v katerem najdejo otroci vzporednice s svojimi problemi in pri tem opazujejo, kako se njim podobni otroci soočajo s težavami« (Jack in Ronan, 2008).

Raba knjig za zdravljenje duševno bolnih ljudi (Ajayi, 1997; Clarke, Lynch in Debar, 2006) sega v leto 300 pred Kristusom, ko je Aristotel pokazal na vpliv knjig na človekovo psiho; še posebej je izpostavil očiščevalni učinek tragedije. Eden najzgodnejših zapisov rabe biblioterapije v najširšem pomenu besede je »raba knjig za zdravljenje bolnih« iz srednjega veka, natančneje iz 13. stoletja (Akinola, 2014). Bolnišnica Al Mansur v Kairu je bolnikom poleg zdravstvene in kirurške oskrbe nudila branje Korana podnevi in ponoči; Koran so bolnikom brali duhovniki. V 18. in 19. stoletju je takšna praksa zaživela v Angliji, Franciji, Nemčiji in na Škotskem. Kombinacija religije in biblioterapije je naznanila začetek bolnišničnih knjižnic. V 20. stoletju je Samuel Crothers opredelil termin biblioterapija, ko je leta 1916 napisal članek za časopis *Atlantic Monthly*. V njem je opisal, kako so leposlovne

1 Beseda biblioterapija je grškega izvora; »biblion« je grški izraz za knjigo, »therapeia« pomeni zdravljenje.

in neleposlovne knjige odraslim predpisali kot zdravilo za različne bolezni, vključno z depresijo. Biblioterapijo so tedaj večinoma uporabljali v medicini; najprej so jo uvedli v psihiatričnih bolnišnicah. Leta 1930 je G. O. Ireland prvi javno razpravljajal, kako lahko literatura ponudi rešitve za aktualne probleme in pomaga zmanjšati otrokov notranji nemir (Cook, Earles - Vollrath in Ganz, 2006). Biblioterapijo so v šole uvedli leta 1960, ko sta pedagoška psihologa Zaccaria in Moses predstavila biblioterapijo kot terapevtsko sredstvo, ki naj bi ga učitelji in svetovalci uporabljali za krepitev duševnega blagostanja učencev (Jack in Ronan, 2008).

Vzporedno z izrazom biblioterapija se uporabljajo izrazi: bibliosvetovanje, bibliopsihologija, literarna terapija, knjižnična terapijka, vodeno branje, bibliovodenje, samopomoč (Pehrsson in McMillen, 2005).

Vrste biblioterapije

Poznamo tri glavne vrste biblioterapije: institucionalno, klinično in razvojno (Jack in Ronan, 2008; Cook, Earles - Vollrath in Ganz, 2006). Institucionalna biblioterapija se uporablja za zdravljenje bolnikov, ki so institucionalizirani. V tem kontekstu se najpogosteje priporočajo besedila, ki govorijo o mentalni higieni (Jack in Ronan, 2008). Klinično biblioterapijo izvaja svetovalci, terapevt ali psiholog v strukturiranem kontekstu, da bi tako pomagal posameznikom spoprijemati se z resnimi čustvenimi in vedenjskimi motnjami. Razvojna psihologija se uporablja v šolskih kontekstih kot vodeno branje, da bi tako pomagali otrokom stopiti v interakcijo z literaturo (Cook, Earles - Vollrath in Ganz, 2006).

Cilji biblioterapije so različni (Pardeck, 1995): a) zagotoviti informacijo, b) zagotoviti uvid v določeno izkušnjo oz. situacijo, c) zagotoviti alternativne rešitve problema, č) spodbuditi razpravo o aktualnem problemu, d) sporočiti nove vrednote in stališča v zvezi s problemom in e) pomagati bralcem razumeti, da niso edini, ki so izkusili določen problem. Biblioterapevtsko posredovanje/biblioterapevtska intervencija ima tako afektivne kot tudi kognitivne učinke na bralce (Cornett in Cornett, 1980). Afektivne spremembe vključujejo pozitivna stališča, osebno in družbeno prilagajanje, razumevanje, da se dobro nahaja v vseh ljudeh, identifikacijo z družbeno sprejetimi vedenji, spraševanje o moralnih vrednotah, razvoj značaja, željo po tekmovalnih vzorcih, strpnost, spoštovanje in sprejemanje drugih. Kognitivne spremembe se nanašajo na kritično mišljenje, problemsko perspektivo, uvid v posameznikovo obnašanje in motive, vrednotenje samega sebe, višjo raven razumevanja in načrtovanje pred ukrepanjem.

Biblioterapija se lahko uporablja tudi kot preventivno sredstvo; bralec lahko pridobi uvid v vedenje in najde rešitve za potencialne probleme z uporabo literature (Pardeck in Pardeck, 1992). Posameznik lahko prebere o nastajajoči razvojni krizi in najde rešitve, kako iz nje iziti. In ne nazadnje

je literatura lahko le sredstvo, s pomočjo katerega posameznik spozna, da ni edini, ki ima določen problem. Prav to spoznanje pomaga preprečiti nevrotične težnje in ostale psihološke motnje skozi posameznikovo posredno participacijo v junakovem problemu.

Biblioterapevtski proces

Biblioterapija vključuje branje, spraševanje in razpravljanje o čustvenih problemih, ki jih srečamo v kakovostni literaturi (Samps, 2003). Glavne komponente biblioterapije so: izvajalec, udeleženec in literatura, ki obsega različne literarne oblike kot tudi avdio- in videoposnetke (Berry, 1978). Raziskovalci dosledno zagovarjajo teorijo C. Shrodes (1949), po kateri gre bralec v terapevtskem procesu skozi tri različne faze: identifikacijo, katarzo in uvid (Moses in Zaccaria, 1969; Russell in Shrodes, 1978; Cornett in Cornett, 1980; Morawski, 1997; Jackson, 2006). C. Shrodes kot četrto fazo navaja t. i. transfer, raziskovalci pa to fazo združijo s procesom identifikacije.

Preglednica 1. *Stopnje v biblioterapevtskem procesu (Cornett in Cornett, 1980)*

Stopnja	Opis
Identifikacija	Bralec sočustvuje z likom. »Pretres ob prepoznanju« se pojavi, ko se bralec zave vzporednic med svojim življenjem in življenjem junakov v besedilu.
Katarza	Vrhunec identifikacije. Bralec sprostí potlačena čustva v varnih okoliščinah; počuti se varno, saj ni oseba, ki je dejansko vključena v čustveno situacijo. Podobnosti med življenji junakov in bralcev slednjim omogočajo nov pogled na probleme.
Uvid	Rezultat katarze. Bralec izkusi povezovanje misli in čustev. Prepozna možne rešitve danega problema.

Identifikacija ne vodi vedno skozi katarzo do uvida (Spache, 1978). Lahko se namreč zgodi, da bralec ne mara junaka, ker ga junakovi problemi spominjajo na njegove nerešene konflikte in te osebne tesnobe lahko izkrivijo ali popolnoma preprečijo pričakovano identifikacijo z junakom. Prav tako se lahko bralec izmika identifikaciji na površinski ravni zaradi okoliščin, ki se nanašajo na avtorja, bralca, kontekst ali na način biblioterapevtskega dela; tudi nejasno pojmovanje samega sebe lahko bralcu prepreči prepoznavanje morebitne podobnosti in identifikacije z junakom. Katarza ni mogoča, če bralec ni imel čustvene izkušnje, ki bi ga pripravila na sočustvovanje z junakovimi občutki. In ne nazadnje, bralec lahko junaku pripiše osebne motive in tako okrepi destruktivne občutke ter prepreči zaznavanje rešitve problema (Antila, 2009). Predvsem je potrebno poudariti, da bralec nadzira biblioterapevtsko posredovanje (intervencijo) in lahko upočasni tempo skladno s čustvi, ki se

mu porajajo ob branju (Jackson, 2006). Če postane biblioterapevtski proces preveč intenziven ali boleč, lahko bralec proces prekine; prav tako lahko bralec prevzame pasivno vlogo opazovalca in poskuša tako nadzirati čustven odziv.

Biblioterapevtski proces vodijo za to usposobljene osebe, in sicer psihologi, psihiatri, učitelji, vzgojitelji, svetovalci in knjižničarji. Biblioterapija ne želi zdraviti, temveč osvetliti in promovirati uvid v aktualno problematiko. Je dopolnilo kliničnemu zdravljenju (Caldin, 2009). Bryan (1939) trdi, da bi bil idealen terapevt tisti, ki bi bil knjižničar in psiholog hkrati. Rubin (1978) pa pravi, da so osebne značilnosti pomembnejše od strokovne usposobljenosti.

Uvajanje biblioterapije v vrtce in osnovne šole

Biblioterapija se uspešno uporablja pri otrocih, tako da se jim zagotavlja varen način soočanja z izzivi (Stamps, 2003). Otroci ob biblioterapiji rastejo intelektualno in čustveno; z branjem in razpravljanjem o otroški literaturi so sposobni ravnati s svojimi čustvi in najti produktivne rešitve. Biblioterapijo se uporablja pri obravnavanju precejšnjega obsega problemov: posvojitve, agresivnost, odvisnost od kemičnih snovi, zloraba/zanemarjanje otrok, reševanje konfliktov, smrt, depresija, zavedanje o raznolikosti, razveza, nasilje v družini, etnična identiteta, rejništvo, nadarjenost, brezdomstvo, nočne more, obsesivno-kompulzivne motnje, samouničevalno vedenje, ločitev in izguba (Pehrsson in McMillen, 2005). Posredovanje/Intervencija se lahko uporabi, da bi otroke naučili, kako shajati z drugimi, se identificirati z občutki, s čustvi in z identitetami ter ublažili probleme, s katerimi se ti otroci soočajo. Pri otrocih se biblioterapija uporablja zaradi različnih razlogov (Stamps, 2003). Ti so naslednji: a) pomoč pri razvijanju otrokovega samozavedanja in samozavesti, b) povečevanje možnosti boljšega razumevanje sebe in drugih, c) pomoč otroku, da se pošteno oceni, č) pomoč pri odkrivanju interesov zunaj sebe, d) pomoč pri sproščanju čustvenih pritiskov in e) spodbujanje konstruktivnih metod reševanja problema oz. srečanja z izzivom.

Pred začetkom biblioterapevtskega procesa morajo vzgojitelji/učitelji vzpostaviti odnos z otroki/učenci. Otroke/Učence morajo spoznati in pridobiti njihovo zaupanje, da bi bil biblioterapevtski proces učinkovit (Prater, Johnstun, Dyches in Johnstun, 2006). Izbira ustreznih knjig je eden najpomembnejših korakov v biblioterapevtskem procesu. Vzgojitelj/Učitelj mora pozorno izbrati literaturo za otroke/učence. Zagotoviti mora, da literatura ustreza otrokovemu/učenčevemu kognitivnemu in bralnemu razvoju. V knjigah morajo biti teme predstavljene občutljivo, odražati morajo realnost in poštenost junakov, biti morajo kakovostne (Prater, Johnstun, Dyches in Johnstun, 2006; Jackson, 2006). Pomemben dejavnik pri izbiri knjige je tudi, da biblioterapevt izbere leposlovno knjigo, ki otrokom omogoči varno oddaljenost od sebe. Otroci lažje razpravljajo o izmišljenih junakih kot o sebi in svojih problemih (Stamps, 2003). V biblioterapiji se uporabljajo različne strategije in bralne aktivnosti. Če so otroci mlajši,

je zelo ustrezno glasno branje; če so starejši, je morda bolj primerno, da sami tiho berejo knjigo ali da jo berejo z vrstnikom (Prater, Johnstun, Dyches in Johnstun, 2006). Vzgojitelji/Učitelji morajo pred branjem zgraditi ustrezne temelje znanja in tako pomagati otrokom/učencem iz knjig ustvariti smisel (Pardo, 2004). Prav tako je z otroki/učenci nujno razpravljati o vrsti knjige (leposlovne knjige, neleposlovne knjige, biografija itn.) in razložiti neznane besede, da bi lahko bolje razumeli knjigo (Santoro, Chard, Howard in Baker, 2008; Prater, Johnstun, Dyches in Johnstun, 2006). Vzgojitelji/Učitelji morajo otrokom/učencem pomagati pri identifikaciji s knjigo in povezovanju prejšnjih izkušenj, tako da povežejo že obstoječe vedenje o temi s knjigo, še preden se branje začne (Jackson, 2006). Vzgojitelji/Učitelji lahko pomagajo otrokom/učencem razumeti knjigo, ki jo bodo brali, tako da spodbudijo otroke/učence k napovedi dogajanja v knjigi na podlagi slik, naslova, naslovnice itn. (Prater, Johnstun, Dyches in Johnstun, 2006). Vzgojitelji/Učitelji naj bi otrokom/učencem dopustili napovedati podobnosti in razlike med svojimi življenji in življenji knjižnih junakov (Jackson, 2006). Med vzgojiteljevim/učiteljevim branjem je za otrokovo/učenčevo razumevanje zelo pomembno, da lahko neprestano popravlja napovedi glede na nove informacije, ki jih pridobi iz besedila (Prater, Johnstun, Dyches in Johnstun, 2006). Odločilen vidik v biblioterapiji je vnaprejšnja priprava na specifična vprašanja, ki otroke/učence v zgodbi usmerjajo k osredinjanju na glavne točke (Jackson, 2006). Veliko vzgojiteljev/učiteljev uporablja biblioterapijo kot sredstvo za reševanje problemov v skupini/razredu (Jackson, 2006). Če gre npr. za problem nasilja ali nagajanja, vzgojitelj/učitelj lahko prinese nekaj knjig o tej temi in z otroki/učenci razpravlja o tem, kakšne so rešitve, ko problem uide nadzoru; kako se počutijo žrtve v tej knjigi, kako se počuti nasilnež in zakaj nasilnež meni, da mora ustrahovati druge. Biblioterapija otrokom/učencem v skupini/razredu pomaga, da se ne počutijo, da so edini z določenim problemom in da za ta problem obstajajo dejanske rešitve (Cook, Earles - Vollrath in Ganz, 2006). Otrokom/Učencem zagotavlja varno okolje za pogovor o problemih in socialno pravico v kontekstu zgodbe in ne v kontekstu negativne osebne izkušnje (Dever, Sorenson in Broderick, 2005). Ko se otrokom/učencem zagotovi varno okolje za razpravo, lahko pride do osebnih odkritij. Otroci/Učenci bodo odkrito razpravljali o problemih, če jih pri tem ne bodo ovirale negativne ocene oz. negativna stališča.

Smernice za vodenje/izvajanje biblioterapevtskega srečanja/ biblioterapevtske ure

Identifikacija

Najprej naj vzgojitelj/učitelj skuša identificirati/prepoznati problem, s katerim se sooča otrok v skupini/razredu. To lahko naredi npr. z opazovanjem skupine ali na roditeljskem sestanku.

Izbor

Vzgojitelj/Učitelj naj izbere knjigo, v kateri imajo junaki enak problem kot otroci v skupini. V sklop takšnih knjig sodi tudi t. i. problemska slikanica (Mlakar, 2009, str. 64), ki obravnava različne problemske teme: ločitev, vojna, spolna zloraba, invalidi, drugačnost, večkulturnost, migranti, duševne bolezni v družini, brezdomci, otroci s posebnimi potrebami, beg od doma, ksenofobija, homoseksualnost, spolnost, priseljenci, smrt in nasilje. Nekaj primerov problemske slikanice: Očka s perutmi (avtor Stefan Boonen) – duševna bolezen v družini; Drugačen (Kathryn Cave), Muca Rozalinda (Piotr Wilkon), Veveriček posebne sorte (Svetlana Makarovič) – drugačnost; In s Tango smo trije (Justin Richardson in Peter Parnell), Sosedje in prijatelji (Lawrence Schimel) – homoseksualnost. Pomembno je, da avtorjevo sporočilo spodbuja otroke k razpravi, empatiji z občutki/dejanji ostalih otrok, k sprejemanju strategij, ki pripomorejo k urejanju/reševanju vsakdanjih težav; zagovarjati mora sprejemanje in blaginjo/dobrobit vseh otrok (Rozalski idr., 2010).

Izvedba

Vzgojitelj/Učitelj naj določi prostor in čas za biblioterapevtska srečanja ter kako bo ta srečanja predstavil otrokom. Izbere naj metodo, s katero bo otroke vpeljal v literaturo. Otroci naj izbirajo med različnimi gradivi (Mitchell-Kamalie, 2002). Otroke naj motivira z uvodnimi aktivnostmi. Postavlja naj jim vprašanja, ki se nanašajo na temo, ali jih povabi, naj recitirajo ali zapojejo pesem, ki je povezana s temo. Prav tako je pomembno, da na začetku predstavi glavni problem zgodbe. Otroci lahko poslušajo pripovedovalca, bralca ali zgoščenko. Pripoveduje ali bere naj z navdušenjem. Osredini naj se na ilustracije/slike, manj na besedilo. Biblioterapevtska srečanja naj bodo magična, sproščajoča, spodbujajo naj domišljijo in ustvarjajo nove pomene/smisle (Lucas idr., 2006).

Nadaljnje aktivnosti

Sledijo aktivnosti, da bi zagotovili, da se sporočilo ne bi izgubilo med trivialnostmi, da bi spodbudili razmišljanje in sprožili pozitivne spremembe v vedenju ali stališču. Najprej naj vzgojitelj/učitelj začne z vprašanji, ki se nanašajo na podatke v zgodbi: kaj, kje, kdaj. Nato naj postavi vprašanja, ki omogočajo izgradnjo argumenta: kako si vedel/-a, da ..., zakaj ... Sledijo vprašanja, katerih cilj je najti rešitve: kaj bi se zgodilo, če ... Konča naj z vprašanji, ki zahtevajo sprejemanje odločitev: kako si rešil/-a ta problem, zakaj, kaj bi naredil/-a, če ... (Rosário, 2004). Vprašanja, ki so usmerjena k posameznikovim čustvom, naj bo pozorno izbrana; pri tem naj vzgojitelj/učitelj skuša vzdrževati čustveno distanco/razdaljo, ki je nujna v biblioterapiji (Davis, 1992). Med nadaljnje aktivnosti sodijo tudi: obnova zgodbe, igra vlog, igra z lutkami, zapis odzivov na zgodbo, raba računalnika idr. Pomembno je, da se srečanje konča z evalvacijo procesa, rezultati in z usmerjanjem otrokovega mišljenja k samoevalvaciji. Če

se zdi potrebno, naj se v proces vključijo starši otrok.

Vzgojitelj/Učitelj naj ne pozabi, da je glavni cilj biblioterapije, da se otroci v biblioterapevtskem procesu zavedo, da obstaja več rešitev za en problem in da je treba, preden sprejmeš dobro/pravo odločitev, pretehtati vse argumente za in proti.

Raziskava

Namen in cilj raziskave

Cilj raziskave je ugotoviti, ali/v kolikšni meri biblioterapijo poznajo vzgojiteljice in vzgojitelji v največjem ljubljanskem vrtcu, tj. Vrtcu Ciciban v Ljubljani, da bi v načrtovanje jezikovnih dejavnosti v vrtcu umestili tudi elemente biblioterapije.

Opis vzorca in postopka zbiranja podatkov

V raziskavi so sodelovali vzgojitelji in vzgojiteljice iz Vrtca Ciciban v Ljubljani. V vzorec je bilo zajetih 57 vzgojiteljic, ki v šol. letu 2014/15 delajo v tem vrtcu. Poslanih je bilo 57 vprašalnikov, vrnjenih (in korektno izpolnjenih) pa 36. Vprašalniki so bili razposlani 12. januarja 2015, vrnjeni pa 19. januarja 2015.

Opis vprašalnika

Skladno z namenom raziskave je bil izdelan *Vprašalnik za vzgojitelje*, ki je vsebinsko vseboval trditve o biblioterapiji.

Vprašalnik je sestavljalo 12 lestvic stališč Likertovega tipa.

Raziskovalna metoda

Uporabljena je bila deskriptivna in kavzalno-neeksperimentalna metoda pedagoškega raziskovanja.

Opis postopka obdelave podatkov

Kvantitativna obdelava podatkov je potekala na ravni deskriptivne statistike z navedbo frekvenc in odstotkov. Podatki so prikazani tabelarično.

Rezultati z interpretacijo

Preglednica 2. *Opredelitev pojma biblioterapija*

Biblioterapija je raba knjig v terapevtske namene.	Število	Odstotek
Se popolnoma strinjam.	25	71,42
Se delno strinjam.	7	20,0
Ne morem se odločiti.	3	8,58
Delno se ne strinjam.	/	/
Sploh se ne strinjam.	/	/
Skupaj	35	100

S trditvijo *Biblioterapija je raba knjig v terapevtske namene* se je popolnoma strinjalo 71,42 % vprašanih, 20,0 % vprašanih se je s trditvijo strinjalo delno, 8,58 % vprašanih se glede trditve ni moglo odločiti.

Preglednica 3. Faze v biblioterapevtskem procesu

Faze v biblioterapevtskem procesu so: identifikacija (bralec sočustvuje z likom), katarza (bralec sprosti potlačena čustva) in uvid (bralec prepozna možne rešitve danega problema).	Število	Odstotek
Se popolnoma strinjam.	18	52,94
Se delno strinjam.	8	23,53
Ne morem se odločiti.	6	17,65
Delno se ne strinjam.	1	2,94
Sploh se ne strinjam.	1	2,94
Skupaj	34	100

S trditvijo *Faze v biblioterapevtskem procesu so: identifikacija (bralec sočustvuje z likom), katarza (bralec sprosti potlačena čustva) in uvid (bralec prepozna možne rešitve danega problema)* se je popolnoma strinjalo 52,94 % vprašanih, 23,53 % vprašanih se je s trditvijo delno strinjalo, 17,65 % se glede trditve ni moglo odločiti, 2,94 % se s trditvijo delno ni strinjalo, 2,94 % pa se s trditvijo sploh ni strinjalo.

Preglednica 4. Raba biblioterapije pri otrocih

Biblioterapija se uspešno uporablja pri otrocih, tako da se jim zagotavlja varen način soočanja s problemi.	Število	Odstotek
Se popolnoma strinjam.	20	55,56
Se delno strinjam.	12	33,33
Ne morem se odločiti.	4	11,11
Delno se ne strinjam.	/	/
Sploh se ne strinjam.	/	/
Skupaj	36	100

S trditvijo *Biblioterapija se uspešno uporablja pri otrocih, tako da se jim zagotavlja varen način soočanja s problemi* se je popolnoma strinjalo 55,56 % vprašanih, 33,33 % vprašanih se je s to trditvijo delno strinjalo, 11,11 % pa se glede trditve ni moglo odločiti.

Preglednica 5. *Intelektualna in čustvena rast otrok v biblioterapevtskem procesu*

Otroci v biblioterapevtskem procesu rastejo intelektualno in čustveno; branje in razpravljanje o otroški literaturi jim pomaga pri ravnanju s čustvi in iskanju produktivnih rešitev problema.	Število	Odstotek
Se popolnoma strinjam.	28	77,78
Se delno strinjam.	6	16,67
Ne morem se odločiti.	2	5,55
Delno se ne strinjam.	/	/
Sploh se ne strinjam.	/	/
Skupaj	36	100

S trditvijo *Otroci v biblioterapevtskem procesu rastejo intelektualno in čustveno; branje in razpravljanje o otroški literaturi jim pomaga pri ravnanju s čustvi in iskanju produktivnih rešitev problema* se je popolnoma strinjalo 77,78 % vprašanih, 16,67 % vprašanih se je s to trditvijo delno strinjalo, 5,55 % vprašanih pa se glede trditve ni moglo odločiti.

Preglednica 6. *Raba biblioterapije pri obravnavi različnih problemskih tem*

Biblioterapija se uporablja pri obravnavanju različnih problemskih tem: posvojitev, agresivnost, zloraba/zanemarjanje otrok, smrt, ločitev, nasilje v družini, izguba ...	Število	Odstotek
Se popolnoma strinjam.	23	63,89
Se delno strinjam.	9	25,0
Ne morem se odločiti.	4	11,11
Delno se ne strinjam.	/	/
Sploh se ne strinjam.	/	/
Skupaj	36	100

S trditvijo *Biblioterapija se uporablja pri obravnavanju različnih problemskih tem: posvojitev, agresivnost, zloraba/zanemarjanje otrok, smrt, ločitev, nasilje v družini, izguba ...* se je popolnoma strinjalo 63,89 % vprašanih, 25 % vprašanih se je s to trditvijo delno strinjalo, 11,11 % vprašanih pa se glede trditve ni moglo odločiti.

Preglednica 7. Glavne komponente biblioterapije

Glavne komponente biblioterapije so: izvajalec, udeleženec in literatura.	Število	Odstotek
Se popolnoma strinjam.	25	71,43
Se delno strinjam.	3	8,57
Ne morem se odločiti.	7	20,0
Delno se ne strinjam.	/	/
Sploh se ne strinjam.	/	/
Skupaj	35	100

S trditvijo *Glavne komponente biblioterapije so: izvajalec, udeleženec in literatura* se je popolnoma strinjalo 71,43 % vprašanih, 8,57 % vprašanih se je s to trditvijo delno strinjalo, 20,0 % vprašanih pa se glede trditve ni moglo odločiti.

Preglednica 8. Izvajalci biblioterapije

Biblioterapijo izvajajo svetovalci, psihologi, psihiatri, vzgojitelji in učitelji.	Število	Odstotek
Se popolnoma strinjam.	18	51,43
Se delno strinjam.	8	22,86
Ne morem se odločiti.	9	25,71
Delno se ne strinjam.	/	/
Sploh se ne strinjam.	/	/
Skupaj	35	100

S trditvijo *Biblioterapijo izvajajo svetovalci, psihologi, psihiatri, vzgojitelji in učitelji* se je popolnoma strinjalo 51,43 % vprašanih, 22,86 % vprašanih se je s to trditvijo delno strinjalo, 25,71 % vprašanih pa se glede trditve ni moglo odločiti.

Preglednica 9. Ustrezen izbor literature

Vzgojitelj/Učitelj mora pozorno izbrati literaturo, ki naj ustreza otrokovemu kognitivnemu in bralnemu razvoju.	Število	Odstotek
Se popolnoma strinjam.	31	86,11
Se delno strinjam.	2	5,56
Ne morem se odločiti.	3	8,33
Delno se ne strinjam.	/	/
Sploh se ne strinjam.	/	/
Skupaj	36	100

S trditvijo *Vzgojitelj/Učitelj mora pozorno izbrati literaturo, ki naj ustreza otrokovemu kognitivnemu in bralnemu razvoju* se je popolnoma strinjalo 86,11 % vprašanih, 5,56 % vprašanih se je s trditvijo delno strinjalo, 8,33 % vprašanih pa se glede trditve ni moglo odločiti.

Preglednica 10. *Vnaprejšnja priprava na specifična vprašanja*

Odločilen vidik v biblioterapiji je vnaprejšnja priprava na specifična vprašanja, ki otroke v zgodbi usmerjajo k osrednjemu problemu.	Število	Odstotek
Se popolnoma strinjam.	20	57,15
Se delno strinjam.	9	25,71
Ne morem se odločiti.	6	17,14
Delno se ne strinjam.	/	/
Sploh se ne strinjam.	/	/
Skupaj	35	100

S trditvijo *Odločilen vidik v biblioterapiji je vnaprejšnja priprava na specifična vprašanja, ki otroke v zgodbi usmerjajo k osrednjemu problemu* se je popolnoma strinjalo 57,15 % vprašanih, 25,71 % vprašanih se je s trditvijo delno strinjalo, 17,14 % vprašanih pa se glede trditve ni moglo odločiti.

Preglednica 11. *Aktivnosti, ki sledijo biblioterapevtskemu procesu*

Biblioterapevtskemu procesu sledijo aktivnosti: obnova zgodbe, igra vlog, igra z lutkami, zapis odzivov za zgodbo, raba računalnika in/ali drugih materialov.	Število	Odstotek
Se popolnoma strinjam.	21	58,33
Se delno strinjam.	11	30,56
Ne morem se odločiti.	4	11,11
Delno se ne strinjam.	/	/
Sploh se ne strinjam.	/	/
Skupaj	36	100

S trditvijo *Biblioterapevtskemu procesu sledijo aktivnosti: obnova zgodbe, igra vlog, igra z lutkami, zapis odzivov za zgodbo, raba računalnika in/ali drugih materialov* se je popolnoma strinjalo 58,33 % vprašanih, 30,56 % vprašanih se je s trditvijo delno strinjalo, 11,11 % vprašanih pa se glede trditve ni moglo odločiti.

Preglednica 12. Raba knjig za reševanje problemov v skupini

Knjige pogosto uporabljam za reševanje problemov v skupini.	Število	Odstotek
Se popolnoma strinjam.	12	33,33
Se delno strinjam.	17	47,22
Ne morem se odločiti.	7	19,45
Delno se ne strinjam.	/	/
Sploh se ne strinjam.	/	/
Skupaj		100

S trditvijo *Knjige pogosto uporabljam za reševanje problemov v skupini* se je popolnoma strinjalo 33,33 % vprašanih, 47,22 % vprašanih se je s trditvijo delno strinjalo, 19,45 % vprašanih pa se glede trditve ni moglo odločiti.

Preglednica 13. Anketni vprašalnik kot spodbuda za rabo knjig za reševanje problemov v skupini

Anketni vprašalnik me je spodbudil, da bom knjige večkrat uporabljal/-a za reševanje problemov v skupini.	Število	Odstotek
Se popolnoma strinjam.	14	40,0
Se delno strinjam.	13	37,14
Ne morem se odločiti.	7	20,0
Delno se ne strinjam.	/	/
Sploh se ne strinjam.	1	2,86
Skupaj	35	100

S trditvijo *Anketni vprašalnik me je spodbudil, da bom knjige večkrat uporabljal/-a za reševanje problemov v skupini* se je popolnoma strinjalo 40,0 % vprašanih, 37,14 % vprašanih se je s trditvijo delno strinjalo, 20,0 % vprašanih se glede trditve ni moglo odločiti, 2,86 % vprašanih pa s trditvijo sploh ni strinjalo.

Sklepne ugotovitve

Iz rezultatov raziskave lahko sklenemo, da je kljub dolgoletni tradiciji institucionalne biblioterapije v tujini na Slovenskem ta pojem še vedno neznan. 71,42 % vprašanih se sicer popolnoma strinja s trditvijo, da je *biblioterapija raba knjig v terapevtske namene*, a se jih hkrati le 55,56 % popolnoma strinja s trditvijo, da se *biblioterapija uspešno uporablja pri otrocih, tako da se jim zagotavlja varen način soočanja s problemi*. Le 33,33 % vprašanih se popolnoma strinja s trditvijo *Knjige pogosto uporabljam za reševanje*

problemov v skupini in le 40,0 % vprašanih se popolnoma strinja s trditvijo Anketni vprašalnik me je spodbudil, da bom knjige večkrat uporabljal/-a za reševanje problemov v skupini.

Pellitteri (2000) trdi, da vzgojitelji/učitelji namerno ali nenamerno opravljajo formalno ali neformalno vlogo terapevtske intervencije oz. terapevtskega posredovanja, kar lahko opišemo kot pomoč pri spodbujanju rasti in sprememb pri njihovih »klientih«. Glede na razvojno raven in interese se lahko otroci/učenci izražajo z različnimi aktivnostmi: z umetnostjo, dramatisacijo, razpravo o dogodkih in junakih itn. (McCarty in Chalmers, 1997).

Knjige so uporabne in nam omogočajo skupno izkušnjo in skupen jezik, ki nam služi za referenčni okvir med dnevnimi aktivnostmi. Vzgojitelji/Učitelji potrebujejo pozitivna pravila, ki se uporabljajo kot opomniki, da je v skupini/razredu potrebna spoštljiva in prijazna komunikacija. Na splošno vzgojitelji in učitelji radi uporabljajo knjige, saj jih lahko hitro preberejo, otroci pa zgodbe radi poslušajo. Zgodbe namreč omogočajo skupen jezik s primeri, na katere se lahko zanesemo, in zagotavljajo skupen referenčni okvir in občutke inkluzije vključenosti. Vzgojitelji/Učitelji bi potrebovali več vodenja pri izbiri knjig in nadaljnjih aktivnosti, zato bi bilo smiselno uvesti redna strokovna spopolnjevanja s področja biblioterapije v vrtcu/šoli (Newman, 2010, str. 51).

Biblioterapijo, proces branja knjig s terapevtskim namenom, je potrebno videti kot učinkovito sredstvo za implementacijo/uvajanje vzgoje značaja znotraj kurikulumu. Zgodbe lahko ustvarijo čustveno navezo na dobroto, željo, narediti, kar je prav; ponujajo veliko dobrih primerov, takšnih, ki manjkajo v otrokovem dnevnem okolju, seznanjajo otroke s pravili obnašanja in pomagajo osmisлити življenje (Akinola, 2014, str. 1284). Še več, Hanley - Hochdorfer (2010) trdi, da je eden najbolj priljubljenih pristopov k motnjam avtističnega spektra raba socialnih zgodb; ta koristi tudi pri zmanjševanju motečih vedenj.

Izkazalo se je, da raba biblioterapije pripomore k pozitivnim spremembam v samozavedanju (Afolyan, 1992; Lauren, 1995; Sridhar in Vaughn, 2000), predvsem pa bralci spoznajo, da junaki delijo univerzalne izkušnje: zadrege, sanje, izzive, uspehe (Rohner in Rosberg, 2003).

Literatura in viri

- Afolayan, J.-A. (1992). Documentary perspective of bibliotherapy in education. *Reading Horizons*, 33(2), 137–148.
- Ajayi, N. A. (1997). Bibliotherapy in Health Care Delivery in Nigeria. *Journal of Physical Education and Research*, 3, 442–446.
- Antila, R. D. (2009). *Bibliotherapy and the K-5 Michigam Model for Health Curriculum*. Michigan: Northern Michigan University. Pridobljeno 5. 1. 2015 s https://www.nmu.edu/sites/.../Antila_Regan_MP.pdf
- Akinola, A. N. (2014). Bibliotherapy as an Alternative Approach to Children's Emotional Disorders. *Creative Education*, 5, 1281–1285. Pridobljeno 5. 1. 2015 s <http://dx.doi.org/10.4236/>

ce.2014.514146

Berry, I. (1978). Contemporary bibliotherapy: systematizing the field. V R. J. Rubin (ur.), *Bibliotherapy Sourcebook* (str. 185–190). Phoenix, AZ: The Oryx Press.

Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723–742.

Bryan, A. I. (1939). The psychology of the reader. V R. J. Rubin (ur.), *Bibliotherapy Sourcebook* (str. 22–32). Phoenix, AZ: The Oryx Press.

Caldin, C. (2009). *Leitura et terapia*. [Reading and Therapy]. Santa Catarina: Universidade Federal de Santa Catarina.

Clarke, G., Lynch, F., Spofford, M. in DeBar, L. (2006). Trends Influencing Future Delivery of Mental Health Services in Large Health Care Systems. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 13(3), 287–292. Pridobljeno 10. 12. 2014 s <http://dx.doi/10.1111/j.1468-2850.2006.00040.x>

Cook, K. E., Earles - Vollrath, T. in Ganz, J. B. (2006). Bibliotherapy. *Intervention in School and Clinic*, 42(2), 91–100.

Cornett, C. E. in Cornett, C. F. (1980). *Bibliotherapy: The right book at the right time*. Bloomington, IN: Phi Delta Kappa Educational Foundation.

Davis, K. (1992). *Bibliotherapy and children's award-winning books*. Arkansas: University of Central Arkansas.

Dever, M. T., Sorenson, B. in Broderick, J. (2005). Picture Books and Social Justice. *National Council for the Social Studies*, 18(1), 18–21.

Hanley - Hochdorfer, K., Bray, M. A., Kehle, T. J. in Elinoff, M. J. (2010). Social Stories to Increase Verbal Initiation in Children with Cultism and Asperger's Disorder. *School Psychology Review*, 39, 84.

Jack, S. J. in Ronan, K. R. (2008). Bibliotherapy: Practice and research. *School Psychology International*, 29(2), 161–182.

Jackson, M. N. M. (2006). *Bibliotherapy revisited: Issues in classroom management: Developing teachers' awareness and techniques to help children cope effectively with stressful situations*. ERIC Document Reproduction Service ED501535.

Lauren, M. (1995). Molding the minds of the young: The history of bibliotherapy as applied to children and adolescents. *Alan Review*, 22(2), 36–40.

Lucas, E., Caldin, C. in Silva, P. (2006). Biblioterapia para crianças em idade pré-escolar: Estudo de caso [Bibliotherapy for children in preschool: case study]. *Perspectivas em Ciência da Informação*, 11(3), 398–415.

McCarty, H. in Chalmers, L. (1997). Bibliotherapy Invention and Prevention. *Teaching Exceptional Children*, 29(6), 12–13, 16–17.

Mitchell-Kamalie, L. (2002). *The application of bibliotherapy with primary school children living in a violent society*. Bellville: University of the Western Cape.

Mrakar, I. (2009). Raznovrstnost otroške literature. V L. Knaflič in N. Bucik (ur.), *Branje za znanje in branje za zabavo. Priročnik za spodbujanje družinske pismenosti* (str. 55–66). Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

Morawski, C. M. (1997). A role for bibliotherapy in teacher education. *Reading Horizons*, 37(3), 243–259.

Moses, H. A. in Zaccaria, J. S. (1969). Bibliotherapy in an educational context: Rationale and principles. V R. J. Rubin (ur.), *Bibliotherapy Sourcebook* (str. 230–239). Phoenix, AZ: The Oryx Press.

- Newman, M. L. (2010). *Kindergarten and First Grade Teachers' Perceptions of Bystander Bullying: Resolution Strategies in Selected Picture Books*. Pridobljeno 20. 2. 2015 s <http://scholarsarchive.byu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=3295&context=etd>
- Pardeck, J. T. in Pardeck, J. A. (1992). *Bibliotherapy: A guide to using books in clinical practice*. San Francisco, CA: Mellen Research University Press.
- Pardeck, J. T. (1995). Bibliotherapy: An innovative approach for helping children. *Early Child Development and Care*, 110, 83–88.
- Pardo, L. S. (2004). What every teacher needs to know about comprehension. *Reading Teacher*, 58(10), 272–280.
- Pehrsson, D. E. in McMillen, P. (2005). A bibliotherapy evaluation tool: grounding counselors in the therapeutic use of literature. *The Arts in Psychotherapy*, 32(1), 47–59.
- Pellitteri, J. (2000). Music therapy in the special education setting. *Journal of Education and Psychological Consultation*, 11(3 in 4), 379–391.
- Prater, M. A., Johnstun, M. L. in Dyches Johnstun, M. R. (2006). Using books as bibliotherapy for at-risk students: A guide for teachers. *Preventing School Failure*, 50(4), 5–13.
- Rohner, J. in Rosberg, M. (2003). Children with special needs: An update. *Book links*, 12(4), 40–44.
- Rosário, P. (2004). *(Des)venturas do Testas. Manual teórico para pais e professores* [Misadventures of the brows. Manual for parents and teachers]. Porto: Porto Editora.
- Rozalski, M., Stewart, A. in Miller, J. (2010). Bibliotherapy: Helping children cope with life's challenges. *Kappa Delta Pi record*, 47(1), 33–37.
- Russell, D. H. in Shrodes, C. (1978). Contributions of research in bibliotherapy to the language-arts programs, parts I and II. V R. J. Rubin (ur.), *Bibliotherapy Sourcebook* (str. 211–229). Phoenix, AZ: The Oryx Press.
- Rubin, R. J. (1978). *Using bibliotherapy: A guide to theory and practice*. Phoenix, AZ: The Oryx Press.
- Santoro, L. E., Chard, D. J., Howard, L. in Baker, S. K. (2008). Making the »very« most of classroom read-alouds to promote comprehension and vocabulary. *Reading Teacher*, 61(5), 396–408.
- Shrodes, C. (1949). *Bibliotherapy: A Theoretical and Clinical-Experimental Study*. (Doctoral dissertation, University of California, Berkeley, 1950). Dissertation Abstracts Online.
- Sridhar, D. in Vaughn, S. (2000). Bibliotherapy for all: Enhancing reading comprehension, self-concept and behavior. *Teaching Exceptional Children*, 33(2), 74–82.
- Stamps, L. S. (2003). Bibliotherapy: How books can help students cope with concerns and conflicts. *Delta Kappa Gamma Bulletin*, 70(1), 25–29.

DRUŽBA KONTROLE IN MIKROPOLITIKA IZOBRAŽEVANJA

Darij Zadnikar

Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani

Povzetek

Koncept družbe kontrole francoskega filozofa Gillesa Deleuza je izjemnega pomena za razumevanje sodobne kompleksne družbe, ki jo označuje zaton tehnik discipliniranja populacij. Refleksija te stopnjujoče se kompleksnosti pa je pomembna za nova družbena gibanja, ki so hierarhično organiziranje nadomestila z neavtoritarnim delovanjem na konkretnih projektih in z mrežnim povezovanjem. Nove politične skupine, ki jim pravimo multituda, so teren emancipacijskih bojev v veliki meri prenesle s področja materialne produkcije na raven vsakdanje reprodukcije subjektivitet. K tej mikropolitiki sodi tudi področje izobraževanja, v katerem pa se – vsaj kar zadeva Slovenijo – trdno ohranjajo preživele ideološke sheme šolstva kot mehanizma državno in strokovno uravnavanega subjektiviranja. Mikropolitika družbe kontrole, ki vdira v vzgojo in izobraževanje in deaktivizira tradicionalna pedagoška načela, postaja poglobitveni izziv mogočim emancipacijskim projektom.

Ključne besede: družba kontrole, nova družbena gibanja, multituda, mikropolitika izobraževanja, deteritorializacija

Society of control and micropolitics of education

Abstract

The concept of society of control by the French philosopher Gilles Deleuze is crucial for understanding the contemporary complex society in which the disciplinary techniques employed on the populations are vanishing. The reflection of this escalating complexity is very important for the emerging new social movements, which have replaced hierarchic organization with non-authoritarian action and networking on the specific projects. These new political groups, or multitude, as we call them, have displaced the emancipatory struggles from the terrain of material production to the level of everyday reproduction of subjectivities. Education is an important part of this micropolitics, which in Slovenia is still being confined within traditional ideological schemes, where education is conceived mainly as state and academic governed subjection. The micropolitics of the society of control, which is breaking into the education and de-actualizing traditional pedagogical principles, is becoming the main challenge for the possible emancipatory projects.

Key words: society of control, new social movements, multitude, micropolitics of education, de-territorialisation

Uvod

Francoski filozof Gilles Deleuze je bil skupaj s svojim sodelavcem Felixom Guattarijem¹ že v sedemdesetih in osemdesetih letih prejšnjega stoletja prava intelektualna zvezda filozofije, in čeprav je minilo že dvajset let od njegove smrti, se njegov vpliv z nezmanjšano močjo nadaljuje v naš čas. Ta vpliv je še posebej presenetljiv, ker gre za filozofa, ki je povsem v duhu francoske filozofije svojega časa in na sledi Nietzschejevi prepesnitvi filozofskega jezika vpeljal precej svojski in ezoterični jezik, ki nikakor ne lajša branja. Na tem mestu se ne bi omejeval na razlage, ki kažejo na kulturno poplavo poststrukturalizma in postmodernizma, že zaradi tega, ker ti izrazi poskušajo pokriti zelo raznoliko humanistično produkcijo, pa tudi zaradi tega, ker so se njeni akterji navadno otepali teh označb. Sam sem prepričan, da aktualnost Deleuzove misli temelji na dveh povezanih razlogih: 1) transformacijah sodobne družbe, ki jih označujeta stopnjevita kompleksnost in postopno nadomeščanje hierarhičnih družbenih razmerij z mrežnimi; 2) na oblikovanju novih emancipacijskih družbenih gibanj, ki svojo realnost gradijo na antiavtoritarnih, nehierarhičnih in mrežnih načelih, ter jim je zato potreben nov jezik refleksije.

Že Michel Foucault v kratkem predgovoru k *Anti-Ojdipu* pokaže na kako-vost tega dela, ki se loteva premagovanja zagat v stopnjevito dinamičnem, kompleksnem in razpršenem svetu (Deleuze in Guattari, 2009, str. xi–xiv). Več kot štiri desetletja pozneje so te ideje še kako atraktivne in vključene v vrtince polemik. Del tega polemičnega vrtinca je tudi Slavoj Žižek, ki se ne izogiba vprašanju, kako sploh prakticirati revolucionarno misel in politiko znotraj kapitalističnega družbenega reda, katerega temeljna značilnost je tako ali tako samorevolucioniranje. Na Deleuzov teorem *teles brez organov*, ki ga na primer srečamo že na samem začetku *Anti-Ojdipa* (str. 9), Žižek odgovori s knjigo *Telo brez organov*. Pri tem »spopadu«, ki ga Žižek, povsem v svojem stilu, opravlja s provokativnimi teoretskimi »preobradi« na številnih in raznolikih primerih, je posebej indikativno, da v resnici polemizira z Antoniom Negrijem in Michaelom Hardtom, ki sta razvila Deleuzov koncept molekularne multitudine (Negri in Hardt, 2003), s katerim pojasnjujeta vznik in delovanje sodobnih protisistemskih družbenih subjektivitet. Brez njune trilogije (*Imperij*, *Multituda* in *Skupno*) je tako rekoč nemogoče ustrezno razumeti naš čas in v njem delovati. A – kot že rečeno – ta opus v enem izmed temeljnih izhodišč izhaja prav iz Deleuza:

»Ko Gilles Deleuze o Foucaultovem pojmu *dispozitiva* (materialni, družbeni, afektivni in kognitivni mehanizmi ali aparati produkcije subjektivitete), trdi: „Pripadamo *dispozitivom* in delujemo znotraj njih.“ A če nam je delovati znotraj njih, je treba etični horizont preusmeriti od identitete

1 Najbolj znano je njuno delo *Shizofrenija in kapitalizem*, ki ga sestavljata *Anti-Ojdip* (1972) in *Tisoč platojev* (1980).

k postajanju. Vprašanje „ni tisto, kar smo mi, temveč prej tisto, kar postajamo, kar bomo ravnokar postali, se pravi Drugi, naše postajanje drugi.“ S tega vidika ključno prizorišče političnega delovanja danes vključuje boj za nadzor nad produkcijo subjektivitete oziroma za njeno avtonomijo« (Negri in Hardt, 2010, str. 10).

V tem besedilu bomo izhajali iz kratkega spisa *Pripis k družbam kontrole*, ki ga je Deleuze (Deleuze, 1992) objavil maja 1990 in katerega koncept je dobil pravo vrednost šele pozneje, v času polnega razmaha informacijskih tehnologij, zlasti interneta in z njim povezanih mrežnih družbenih praks.

Izbor ključnih pojmov

Deleuze in Guattari identiteto jaza, povsem netipično za tradicijo kontinentalne filozofije, razumeta povsem empirično, bolj na sledi Davida Huma. Identiteta je povezana z ritmičnim sosledjem navad in pričakovanj, nestabilnim tokom izkustva, ki se vzpostavi kot nekakšna ne povsem fiksna urbaniistična konfiguracija. To je precej v nasprotju z zastavitvijo novoveške filozofije, kot jo najdemo pri Descartesu ali Leibnizu, pozneje pa pri Fichteju, kjer je subjekt nevprašljiv in homogen centralni vir določanja nejaza (stvarnosti). Takšno tradicionalno novoveško dojemanje subjekta in njegove identitete je kljub vprašljivosti koncepta še vedno prevladujoča podlaga sodobnih ved, kot so na primer psihologija, pedagogika itn. Deleuzu in Guattariju pa jaz ni preprost, ampak pomeni mnogoterost posamičnih objektov, ki se morajo uskladiti v nekakšno »identiteto«, ki pa nikoli ni stabilna.

Jaz je krpanka (ang. patchwork), tako da ni presenetljiva logična nekonistenca, ki jo navadno srečujemo v izjavah subjektov. Avtorja zato uporabljata izraz *teritorializacija*, pri čemer gre za proces, v katerem teritorij ni vnaprej dan, ampak se konstituira in organizira v množstvu posamičnosti.

Teritorij vzpostavljajo serije označevanj, znakov, drž, gest in zvokov, tako da je identiteta rezultat te serije, nabor navad in običajev, ki udomačijo določen teritorij in ga razmejijo od negostoljubne okolice. Teritorij ima torej zunanost in možnost izhoda, kjer »domači« znaki lahko dobijo povsem drug pomen. Z gledišča ustaljenega teritorija gre za premik k nesmislu; Deleuze in Guattari ta premik znaka od njegovega prejšnjega konteksta označevanja poimenujeta *deteritorializacija*. Subjektivnost je zato vseskozi presek okoliščin, skozi katere potuje neka empirična oseba. V tem začasnem »kraju« oz. instanci tečejo in se srečujejo tokovi želje, se povezujejo in delujejo rizomatsko. Subjektivnost, podobno kot pri Foucaultu, je klobčič diskurzov, iz katerih lahko izvlečemo in rekonstruiramo posamezne niti, ne da bi lahko docela rekonstruirali nekakšno koherentno sistematiko.

To nestabilnost subjekta, tok deteritorializacije, Deleuze in Guattari pojasnjujeta z naravo *želje* oziroma človeka kot bitja želje. V tej teoretski

zastavitvi želja ne izhaja iz stanja manka, ki si ga subjekt želi zapolniti, kot si je to zamislil že Platon, ampak je želja človekova izvirna pozitivna produktivna moč, ki strukturira okoliščine, iz katerih izhaja, se nahaja in jih prehaja. V povsem drugačnem duhu, kot ga srečamo pri Freudu, je tu subjekt opredeljen kot »želeča mašina«, ki strukturira okolje s svojim produktivnim delovanjem. Subjekt torej ni neka samostojna predpostavka; občutek osebne identitete je produkt želje v povezavi s širšo družbeno strukturo.

To srečanje s širšo družbeno strukturo Deleuze in Guattari tematizirata zunaj ustaljenih socioloških in liberalnopolitičnih vzorcev. Ne poznata stroge ločnice med subjektivnostjo zasebne sfere in vsakdanjega življenja od politike javne oblasti. V tem smislu nadaljujeta koncepte Wilhelma Reicha, Theodorja W. Adorna, Maxa Horkheimerja, Walterja Benjamina in podobnih avtorjev, ki na primer fašizem razkrivajo vse do najintimnejših praks vsakdana. To kontinuiteto družbenopolitičnih anomij avtorja rekonstruirata v *mikropolitiki*. Na neuspeh je obsojen vsakršen odpor, ki ne prepozna fašizma (patriarhata, seksizma, rasizma itn.) na mikropolitični ravni vsakdanjega življenja tudi povsem »običajnih in malih« ljudi.

Kapitalizem: od družbe discipline k družbi kontrole

V zgodovini je bila deteritorializacija, prehajanje obstoječih navad, omejevana, pri kapitalizmu pa je ta v jedru njegove logike in je od nje odvisna. Sistem mora ves čas ubežati pritisku konkurence in razrednih ter drugih emancipacijskih zahtev, ki znižujejo profitno stopnjo. Že Marx opiše, kako kapitalizem revolucionira sam sebe, kako ruši ustaljene oblike pomenov, izkoreninja ljudi, desubstancializira delo in ga prepiše v termine denarja. V kapitalistični moderni je posameznik, kot to slikovito opiše, kakor utopljenec, ki se lovi za peno na valovih. Ključna reteritorializacija v tem nestabilnem in negotovem toku je poskus totalne kvantifikacije, ki se ne zvede samo na denarno ovrednotenje, čeprav je to najpomembnejše. Lahko rečemo, da je gon h kvantifikaciji edina stalnica v samorevolucioniranju kapitalizma.

A želja ne pozna mej reteritorializacije in tvori nenehni proces odpravljanja mej, deteritorializiranja in rekodiranja. Zgodovina osvoboditve sestoji v tovrstnem prelivanju, ki se mu režim zoperstavlja z zatiranjem utopičnih energij (liberalno demokracijo, pasivizacijo populacije, represijo, medijsko manipulacijo, edukacijskimi tehnikami itn.). Vzpostavi se trajni antagonizem in hkrati komplementarno razmerje med »želečimi mašinami« in »družbenimi mašinami« (vladajočim sistemom). »Družbene mašine« se nagibajo h kanaliziranju in zatiranju teh osvobodilnih in produktivnih tokov želje, težijo k reteritorializaciji in ponovnem kodiranju (npr. tradiciji) pa tudi k nasilju.

Značilnost želje in tokov želja je, da se pridružujejo drugim in tvorijo *mašine* želje. Seveda, Deleuze in Guattari z »mašinami« ne razumeta tovarniških

strojev in naprav, ampak so te izraz povezovanja in odprtega mreženja v nasprotju z signifikacijo kot zamrznjenjem identitete. Želja je dobesedno revolucionarna prav zaradi tega nagnjenja, da se včleni v vedno nove *mašine* želja in tvori rizome.

Ob tem je treba poudariti razliko med novimi družbenimi gibanji, ki so se pojavila ob prelomu tisočletja, ter prejšnjimi propadlimi in preživelimi osvobodilnimi poizkusi (komunistično gibanje, socialna demokracija itn.). Ta so propadla, ker so poskusila instrumentalizirati eminentna procesa reteritorializacije: individuum in državo. Država je iluzorična skupnost, ki dopolnjuje proces individualizacije in tvori kvečjemu manipulaciji dostopne osamele množice. Iz Deleuzovih zastavkov pa izhaja nekaj povsem nasprotnega: uprimo se atomiziranju, povezujmo se, ustvarjajmo rizome. Sodobna gibliva in heterogena emancipacijska gibanja, od feminizma in LGBTQ, ekoloških iniciativ, staroselskih bojev, kot so to zapatisti, gibanj za drugačno globalizacijo, »occupy« in »antiausterity« gibanj, neavtoritarnih in antihierarhičnih političnih gibanj, kot so na primer sodobni anarhisti, prek komunalistične samoorganizacije Kurdiv, zlasti v Sirski Rožavi, do največjega družbenega gibanja na svetu, brazilskih kmetov brez zemlje (MST); za vse te in njim podobne je značilno, da ne poskušajo zasedi oblasti in »osvoboditi« družbe od zgoraj, prek nekih elit in avantgard, marveč zavračajo državo kot tako in se individualizaciji zoperstavljajo z rekuperacijo skupnosti – od spodaj navzgor (Holloway, 2004). Patriarhalnim in avtoritarnim kulturnim okoljem, ki jim je bil proces razsvetljenstva podarjen od zgoraj, tako kot na primer Slovencem od »dobrohotnih« Habsburžanov, so te nove družbene realnosti tuje, njihovi koncepti pa nerazumljivi. Družbeni napredek se je tukaj vse do danes izvajal hierarhično od zgoraj navzdol, spremembe pa so se iztekle v zgodovinsko brezplodne izmenjave elit.

To željo, ki jo tvori produktivna transgresija, ne smemo zamenjati z običajnim dožemanjem želje, ki je navsezadnje podlaga potrošništvu. V tem kontekstu Deleuze opozarja, da marketing nadomešča filozofsko nalogo pri ustvarjanju konceptov². Marketing, se razume, ne ustvarja konceptov, ampak trži znamke, ki niso povezane z uporabno vrednostjo produkta. Gre za fantastično organiziranje afektov, ki upravlja željo tako, da produkt poveže s podobo jaza (identiteto) in njegovim razmerjem do sveta. Znamčenje (ang. branding) ni usmerjeno k prodaji izdelkov, ampak življenjskega sloga (ang. life style) (Klein). Znotraj tega mehanizma iztirjene fantazije, v katerem je želja *vezana na vnaprej dane produkte* in njihove »pomene«, postane želja povsem neproduktivna³. Marketing loči željo od tega, kar želi ustvariti,

2 Ta pripomba ne zadeva le marketinga kot prakse trženja, ampak vsakršno usmerjenost k evidentiranju obstoječih in naključno spreminjajočih se »mnenj«. Tudi tako imenovana empirična znanost, ki se omejuje na metodološko urejanje podatkov, pridobljenih na osnovi zbiranja mnenj, ne da bi imela trdne epistemološke in teoretske podlage, je samo marketing.

3 Znano je geslo korporacije Apple, »Think different..«, ki se pojavlja ob podobah Picassa, Einsteina, Gandija itn. A ne gre za to, da mislimo drugače, gre za to, da to svojo drugačnost pridobimo z nakupom njihovega izdelka.

od produktivne deteritorializacije, in jo poveže z izgotovljenim produktom oziroma »pomeni«, ki se mu pripisujejo. Prepričuje nas, da usmerimo željo le k obstoječim produktom, v primerjavi z Deleuzom in Guattarijem, ki vztrajata, da je želja ustvarjalna.

Ta *ukročena* želja je hkrati način nadzora, ki zarisuje okvire sodobne družbe kontrole. »Prostost«, ki je dana tej neproduktivni želji, daje hkrati varljiv občutek »svobode«, tako da ni več nič za spodkopati, nobene velike avtoritete za ovreči, ni disciplinirajočega programa niti centralne točke oblasti, ki bi jo bilo vredno zrušiti. Gre seveda za navidezno svobodo, kajti dejanska svoboda temelji na kreativni želji, ki pa je tu »udomačena«.

Ta novodobna »prostost« želje se precej razlikuje od predhodnih družbenih redov, ki so temeljili na zatiranju in ne na potrošniškem »zapovedovanju« želje. Michel Foucault je osemnajsto in devetnajsto stoletje opisal kot vzpostavitev *družb discipline*, ki so doživele svoj vrh na začetku dvajsetega stoletja. Njihova temeljna značilnost so ograjeni prostori, skozi katere individuum prehaja vse svoje življenje in kjer mora ponotranjiti različne režime disciplin. Najprej družina, potem šola, kasarna in tovarna, v skrajnih primerih bolnišnica ali celo zapor, ki je najznačilnejši primer zaprtega okolja. Foucault je v številnih delih razčlenil »logike« teh zaprtih okolij, v katerih se za najbolj paradigmatično izkaže prav tovarna. Na primeru klasične industrije je opisal koncentracijo, distribucijo v prostoru, urejevanje v času, sestavljanje produktivne sile znotraj razsežnosti prostor – čas, katere učinek je večji kot samo preprost seštevek posameznih sil. Družbe discipline so izšle iz družb suverenosti, ki so imele drugačne cilje in funkcije. Oblast se je tam uresničevala z možnostjo jemanja življenja, medtem ko so družbe discipline *biopolitične*: cilj je demografija oziroma pospeševanje in administriranje življenja. Deleuze je v *Pripisu k družbam kontrole* v času, ko smo redki navdušenci prek telefonskih modemov šele začeli mrežiti to, čemur se je pozneje reklo internet, zaznal te nove moči, ki so se začele uveljavljati proti koncu dvajsetega stoletja. Nastopil je čas splošne krize disciplin oziroma krize ograjenih prostorov. Od tedaj se vse pogosteje govori o »neučinkovitosti« in potrebi po domnevno nujnih oblastnih reformah šol, gospodarstva, bolnišnic, vojske, zaporov itn., čeprav – kot se o tem jasno opredeli Deleuze – »vsi vemo, da je njihov čas minil«. In še: »Gre zgolj za administriranje zadnjih ritualov in ohranjanje zaposlitev, dokler se ne bodo ustalile nove sile, ki trkajo na vrata« (str. 4).

Na mikropolitikni ravni vzgoje in družinskega življenja tarnanje nad krizo ograjenih prostorov dosega raven moralnih panik⁴. Neokonservativni koncepti »patološkega narcisizma« in govoričenje o tem, kako so otroci danes neobvladljivi⁵, zgrešijo v tem, da ne izhajajo iz analize zgodovinskih družbe-

4 Za Slovenijo je posebej indikativno fantazmagorično »zapiranje« okvira katoliškega razumevanja družine in izobčenja »mavričnih« družinskih skupnosti, ki se dosega s političnimi mobilizacijami na osnovi moralnih panik, pa tudi z nasiljem nad LGBTQ posamezniki.

5 Podobna negotovanja starejših generacij so bila običajna že v antiki.

nih sprememb, ampak samo iz povsem dekontekstualiziranih pedagoških ali psiholoških obravnav. Razvjenost otrok, tako imenovan patološki narcisizem, seveda ni prav nič patološki, ampak je nujna predpostavka potrošniške družbe, nova oblika reteritorializirane normalnosti. Tako kot kapitalizem iz postindustrijske družbe najbrž ni mogoče zavrteti nazaj v industrijsko dobo 19. stoletja, tako tudi mehanizmov obvladovanja populacije ni mogoče zavrteti nazaj. To pa ne pomeni, da ni mogoče kritično analizirati teh fenomenov, a ta kritičnost je mogoča le na militanten način (Zadnikar, 2011), to pomeni iz jasne pozicije transgresije in deteritorializacije, ki jo tvorijo sodobna emancipacijska družbena gibanja. Kriza ograjenih prostorov torej ni nič drugega kot proces nadomeščanja disciplinarnih družb z družbo kontrole.

Disciplinske sisteme in omejitve smo pustili v prejšnjem tisočletju in danes se ljudem zdi, da lahko v družbi kontrole svobodno počnejo, kar se jim zahoče. Ne omejujejo jih več družina, tovarna, šola. Zamenjali so jih neobvezujoči medosebni odnosi, vključeni so v fleksibilne oblike dela oz. »projekte« ali pa v delo od doma, prek interneta itn.; šola postane prijazna do vseh, ki pridno izpolnjujejo prazne prostorčke v delovnih zvezkih ter z malo »pifljanja« in brez mukotrpnega poglobljanja v disciplino teorije zlahka pridobijo danes prevladujoč status odličnjaka. Totalitarni svet odrekanja prejšnjih generacij zamenja zdajšnji potrošniški raj, v katerem ni potrebno samožrtvovanje za prihodnost in vse konzumiramo takoj. Ni nam treba spodobno sedeti za družinsko mizo ali razpravljati s prijatelji v kavarni; namesto tega si lahko kupimo »kavo za s seboj« in se »priključamo« na facebook. Vse se zdi »super«, kar je gotovo znak, da je s tem nekaj narobe. Družba kontrole se predstavlja kot oblika svobode; v njej lahko počnemo, kar hočemo. Nismo več zaprti v tovarno ali šolo, delo si organiziramo projektno in fleksibilno, izobražujemo se »on-line«. Čeprav se zdi kot svoboda, pa so odgovornosti razpršene prek našega življenja. Čeprav se zdi privlačno delati doma, se obenem čutimo dolžni hitro odgovarjati na elektronsko pošto, kajti delovni čas ni omejen. Čeprav smo osvobojeni zaprtosti delovnega mesta, pa zahteve dela prežemajo ves naš čas. Izgubljen je »prosti čas«, ki smo ga razumeli kot tisto, kar je povsem zunaj struktur moči. Čeprav je družba discipline imela zatiralsko razsežnost, pa je imela tudi zunanost: konec izmene, odhod iz tovarne, pisarne itn. Čeprav se zdi, da je v družbi kontrole svoboda narastla, pa prav ta zunanost izginja na račun nadzora nad našimi aktivnostmi. Panoptično centralizirano mesto so nadomestile difuzne matrice algoritmov, ki zbirajo informacije. Vse mu se sledi in se beleži ter interpretira v vzorce, ki so sprejemljivi ali nesprijemljivi. To ne pomeni, da panoptikona več ni, ampak to, da se je razpršil in decentraliziral. Učinek je enak: ni pomembno, ali smo dejansko nadzirani, gre za to, da se ustvari občutek, da smo v vsakem trenutku lahko nadzirani. Vseprisoten nadzor, kot ga je razkril Edward Snowden, naj bi sprejeli kot nezavedno dejstvo, ki naj nas ne bi skrbelo s pomisleki o zasebnosti, ker za

razliko od Orwellovega časa, v Snowdenovem ne počnemo nič narobe. Nadzor je zaradi kršilca in nadzor definira kršilca. Pomembno je ohranjanje iluzije svobode⁶, ki ni samo iluzija, ampak teritorij znotraj določenih parametrov, ki večini ljudi zadoščajo, da svobodno živijo svoja življenja. Navidez paradoksalno: oblast nad nami se razširja tako, da nam dovoli, da počnemo, kar hočemo. Zunaj tega, v primerjavi s prejšnjimi obdobji, ko je najmanjša razlika lahko postala preganjana herezija, pa danes »izpadejo« le skrajneži. A tudi tu srečamo povsem empirično podprto »protislovno« logiko, po kateri je bila ta skrajna zunanost, npr. v podobi teroristov, »džihadistov« itn., pogosto proizvedena (opremljena, financirana) prav s strani »svobodnega sveta«. Za nas je prepovedano le tisto, kar pade zunaj našega teritorija svobode. Seveda ta konstrukt »nas« oz. »mi«, pri čemer mislimo, da so mehanizmi represivne oblasti prihranjeni za »njih«, vzpostavlja nadzor prav nad nami.

Deleuzova metaforika, ki tako močno izstopa iz običajnih ritualov označevanja s strani medijev, oblasti in akademske sfere, pa vendarle opisuje še kako realne ekonomske in socialne transformacije sodobnega sveta. Zlasti to, da je kapitalizem vse manj povezan z materialno produkcijo, ki je izrinjena v tretji svet, in da se vse bolj ukvarja s storitvami, s kognitivnimi in z afektivnimi »produkti«, s kulturnimi in simbolnimi »produkti«, finančnimi »produkti« itn. Logika tovarne se je umaknila korporaciji in Deleuze pravi, da družina, šola, vojska, tovarna niso več različni analogni prostori, ki konvergirajo državnemu ali privatnemu lastniku, ampak kodiranim (deformirajočim in transformirajočim) zaznamkom in bilancam korporacij, ki imajo anonimne delničarje.

»... tovarna se je umaknila korporaciji. Korupcija zato dobi novo moč. Marketing postane središče ali „duša“ korporacije. Upravljanje s trgi je danes instrument družbene kontrole, ki oblikuje predrzno pasmo naših gospodarjev. Kontrola je kratkotrajna, s hitrimi preobrat, a tudi trajna in brezmejna, medtem je bila disciplina dolgotrajna, neskončna in diskontinuirana. Človek ni več zaprt, temveč zadolžen« (str. 6).

Mikropolitika

Te spremembe na »makro« ravni močno odmevajo na »mikro« ravni re-produkcije običajnega življenja. Po Deleuzu obstaja kontinuum med obema ravnema, tako da je treba na podoben način osvetliti mikropolitično razsežnost in subjektiviranje posameznikov. Ko vprašamo ljudi, kaj jim manjka – in očitno jim nekaj manjka, na kar kaže trg z antidepresivi – je odgovor navadno tak, da nam ne morejo odgovoriti na vprašanje, ker da nimajo časa. Tako odgovorijo na vprašanje, za katero mislijo, da so se mu ognili.

6 Ni nenavadno, da se že na ravni običajne govorice razumevanje svobode kot odgovornosti premakne k infantilnemu enačenju svobode s samovoljo. Svoboda kot Nietzschejeva volja do moči je zlahka zamenjana z reteritorializirano potrošniško željo.

Pa kaj pomeni to pomanjkanje časa, ki smo mu vsi zapadli? A imamo bolj travmatske odnose, več delamo, se bolj učimo? Zakaj ljudje menijo, da imajo manj prostega časa od prejšnjih generacij, ki so delale in se učile bolj trdo, imele daljši delovnik brez prostih sobot in še vedno našle čas za bližnje? Krajino nekdanjega življenja so označevali zaprti prostori, znotraj katerih si bil izpostavljen disciplinirajočemu pogledu. Tovarna, šola in družina so bili vsakdanji zaprti prostori, katerih logike so se razbrale vse do totalnih ustanov, kot sta to norišnica in zapor. Ampak prav ta zaprtost je označila mejo med znotraj in zunaj. Ko si bil zunaj šole ali tovarne, si lahko rekel, da imaš »prosti čas« oziroma si imel čas. Očitno je občutek pomanjkanja časa povezan z ukinjanjem te meje med znotraj in zunaj. Ko je ukinjena stroga disciplina tovarne – pravzaprav, resnici na ljubo, preseljena v tretji svet, nam je preostalo timsko delo v kreativnih projektih, v katerih si čas določamo sami in svoje domislice kdaj koli delimo po mobitelu, elektronski pošti, SMS-jih, fejsbukih, tvitih ... Meja med zasebnim in »službo« se zabriše tako, da poslovna logika preplavi vsa področja, medtem ko je bila včasih omejena na tovarno. Vse sfere življenja so komercializirane. Kolonizacija našega prostega časa z logiko biznisa nam odvzame prosti čas, medtem ko uživamo v svojem marketinško svobodnem izbiranju tega in onega. Življenje tako pogosto izgubi smisel, kar je temeljni smisel farmacevtskih korporacij pa tudi narkomafije.

Prav tako se je spremenila tudi geografija otroštva, ki jo danes označujeta hiperinstitucionalizacija in komercializacija odraščanja. Starši otrokom nudijo razne tržno posredovane prostočasne in zunajšolske izobraževalne dejavnosti, ki tako rekoč opustošijo dvorišče, ulično družčino, sosedske odnose itn., skratka vse tiste možnosti realne in neupravljanje socializacije. Potovanje skozi otroštvo kot proces produktivne deteritorializacije, ki bi moralo biti polno ustvarjalnih in siceršnjih izzivov, pa tudi tveganj, se spremeni v reteritorializacijo v obstoječe sheme vladajočih družbenih pravil, v konsumeristično prilagajanje (prilagodljivost) in pasivizacijo. Uslužbenci tega procesa so sodobni *helicopter parents*, ki nenehno bdijo nad svojimi otroki, kajti – skladno s *kulturo strahu* (Frank Furedi) in trženjem varnosti – na njih prežijo pedofili, prometne nezgode, teroristi. Otrokom in mladostnikom je na voljo le še eksodus v virtualne svetove, vnaprej spodleteli poskus izmikanju kontroli, kjer jih že čakajo vrednotno zacementirane igre vlog. Pasivizacija je končni rezultat tega procesa, v katerem računalniki in pametni telefoni niso čisto nič krivi, marveč se samo umeščajo v že obstoječo in zgoraj opisano vladajočo matriko. Pasivnost (nemotiviranost) pomeni vključitev v red predvidljivosti, pri katerem se posameznik izogne domnevnim tveganjem, ki jih prinaša odprtost želje oz. igre zunaj nadzorovanih prostorov.

Šola postaja »prijazna« ne le za otroke, tudi »avtonomni« učitelji imajo zdaj na voljo odprte in fleksibilne kurikule, pri čemer izbirajo različne učbenike, delovne zvezke in sodobne, skoraj čudežno učinkovite metodike.

V resnici je ta svoboda pedagoškega delovanja zamejena z minimalnimi standardi, s permanentnimi evalvacijami, seminarji, z neutrudnim iskanjem kazalnikov kakovosti, eksternimi preverjanji znanj ali pa z »raziskavami«, ki jih usmerja OECD⁷. Posledično otroci, starši, učitelji in javnost fiksirajo nekakšen provizorični kurikulum, v katerem je znanje seštevek pravih odgovorov in učni proces vse bolj podoben televizijskemu kvizu. Mišljenje in znanje kot ustvarjalni kolektivni proces iskanja, kot deleuzijanska želja, se reteritorializirata v izgotovljen fond, v »snov«, ki se podaja in sprejema in po kateri sprašujemo. »Piflanje«, kakor koli se zdi, da pomeni nesmiselno tekmovanje z Googlom, pa vendarle daje hitre rezultate, saj so potem skoraj vsi v osnovni šoli odlični, na maturi pa se dosegajo podobni pozitivni rezultati. Za veliko učiteljev je tak pristop sprejemljiv, saj mukotrpni status intelektualca zamenjajo s sodobnim »znanjskim menedžmentom«, »coachingom«, »trainingom«, »tutorstvom« in pravim supermarketom sodobnih »čudežnih« metod in učnih tehnoloških sredstev.

Družba kontrole se v pedagoških ustanovah ne kaže samo v normalizaciji videonadzora in varnostnih služb, ki presenečajo le še naključne tujce, ki se čudijo tem ukrepom, saj naš vsakdan niti najmanj ne spominja na nasilja polne degradirane in getoizirane velemestne četrti. Koruptivnosti v tem primeru ne gre iskati na strani otrok in mladine. Vrh vsega se tržijo nekakšne elektronske redovalnice, ki staršem ponujajo različne cenovne pakete elektronskega in SMS-obveščanja o dnevnih pridobitvah ocen in odsotnostih mladih nadebudnežev, ki jim je navidez onemogočeno ekscesno vedenje. Takšen nadzor naj bi povečal »učinkovitost« edukacijske industrije, hkrati pa ustreza mentalni zamejitvi helikopterskih staršev, ki so spet samo rezultat družbe kontrole. Meja med družino in šolo se je zabrisala in marginalizirala ulično kulturo kot pomemben del negotovosti oz. priložnosti razvoja avtonomne morale.

Ne gre le za sankcioniranje kršitve; moralna osebnost potrebuje *možnost* prekoračitve, da sploh lahko presoja o posledicah oz. odgovornosti. Spomnimo se na Sartra: svoboda = odgovornost. Transgresija je nujna predpostavka tako mišljenja in kulture ter morale. Če je dovoljeno in mogoče le prilagajanje panoptični mreži (spletnih) pravilnikov, potem je to tudi konec projekta razsvetljenstva in zbudili se bomo, – oziroma zadremali, – v neki povsem drugačni civilizaciji.

7 Ker je OECD poleg Nata, EU in mednarodnih finančnih združenj najbrž glavna instanca svetovnega neoliberalnega kapitalističnega reda, je ta pozornost, ki ga posveča izobraževanju, vredna skrajne pozornosti in previdnosti. To je razvidno iz »učinkov«, ki jih v javnosti ustvarjajo evalvacije raziskovalnih rezultatov, ki navadno peljejo k še večji uveljavitvi neoliberalnih vrednot in njim ustreznimi mednarodni standardizaciji izobraževalnih sistemov.

Literatura in viri

- Deleuze, G. (1992). Postscript on the Societies of Control. *MIT Press*, 59. Pridobljeno 27. 2. 2015 s https://files.nyu.edu/dnm232/public/deleuze_postscript.pdf
- Delleuze, G. in Guattari, F. (2009). *Anti-Oedipus*. New York itd.: Penguin Books,
- Foucault, M. (2004). *Nadzorovanje in kaznovanje*. Ljubljana: Založba Krtina.
- Freire, P. (1996). *Pedagogy of the Oppressed*. London: Penguin Books.
- Furedi, F. (2007). *Culture of Fear Revisited*. London in New York: Continuum Books.
- Hardt, M. in Negri, A. (2003). *Imperij*. Ljubljana: Študentska založba.
- Hardt, M. in Negri, A. (2005). *Multituda*. Ljubljana: Študentska založba.
- Hardt, M. in Negri, A. (2010). *Skupno*. Ljubljana: Študentska založba.
- Holloway, J. (2004). *Spreminjamo svet brez boja za oblast*. Ljubljana: Študentska založba.
- Klein, N. (2004). *No Logo*. Ljubljana: Maska.
- Štempihar, M. (2013). *Portret nomada. Deleuzova socialna filozofija*. Ljubljana: Založba Krtina.
- Zadnikar, D. (2011). Epistemologija odpora. *Emzin : revija za kulturo*, 21(3-4), 71–73.
- Žižek, S. (2004). *Organs without bodies: Deleuze and consequences*. New York: Routledge.

NADARJENI UČENCI PRI CELOSTNEM POUKU GLASBENE UMETNOSTI

Konstanca Zalar in Barbara Sicherl Kafol
Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani

Povzetek

V raziskavi, ki smo jo izvedli v skupini otrok prvega triletja osnovne šole, nas je zanimalo, kako otroci v šolskem okolju komunicirajo z glasbenim jezikom. Preučevali smo vpliv celostnega pristopa poučevanja glasbene vzgoje¹ na oblikovanje glasbenih zgodb kot sinteze raznovrstnih glasbenih dejavnosti v skupini različno nadarjenih otrok. Skladno s specifičnim načinom glasbeno-gibalne vzgoje »*Orff-Schulwerk*«, katerega osnova je improvizacija v skupini, smo se v fenomenološki študiji primera osredinili na posamezne dogodke, v katerih smo poudarili odnos med dvema udeležencema ali več udeleženci z različnimi glasbenimi sposobnostmi v trenutkih komuniciranja z glasbo. Iskali smo tiste značilnosti, ki jih narativna paradigma poudarja kot obrat k občutljivemu zaznavanju drugega prek gradnje skupnih zgodb. Izsledki raziskave kažejo, da nadarjeni in manj nadarjeni otroci glasbenega jezika sprva niso zaznali kot jezika, s katerim bi lahko medsebojno komunicirali, in da so se vanj uvajali s pomočjo skupinskih glasbenih improvizacij. Nadalje izsledki nakazujejo, da je ritem tisti osnovni parameter glasbenega jezika, ki v smislu oblikovanja skupnega glasbenega jezika omogoča skupinske improvizacije in vzpostavljanje medosebnega čutenja.

Ključne besede: glasbeni jezik, glasbeno-gibalna vzgoja, »*Orff-Schulwerk*«, skupinska improvizacija

Gifted pupils in integrated teaching of music arts

Abstract

The study, which involved a group of children from the first triennium of primary school, examined how children communicated with musical language in a school environment. We studied the influence of holistic music education teaching on the formation of musical stories which were the syntheses of various musical activities carried out in a group of differently talented children. In line with the specific characteristics of the »*Orff-Schulwerk*« music-movement education, the basis of which lies in group improvisations, we focused in our phenomenological case study on individual events, and within those in particular on relationships which occurred during the moments of communication with music between two or more differently talented participants. We were looking for those characteristics which the narrative paradigm defines as the turn to a sensitive perception of the other through

1 V članku se pojma glasbena vzgoja oz. glasbena umetnost nanašata na trenutno stanje v slovenskem prostoru. S pojmom »glasbena umetnost« imenujemo učni predmet v osnovni šoli, ki je opredeljen v učnem načrtu za glasbeno vzgojo.

common story-building. The results of the study show that, at first, neither highly nor less talented children perceived musical language as one that could be used for communication among them and that they were all introduced into that language through group improvisations. Furthermore, the results indicate that rhythm is the primary parameter of musical language which, in the sense of developing a common musical language, enables group improvisations and establishment of interpersonal sensations.

Key words: music language, music-movement education, »Orff-Schulwerk«, group improvisation

Uvod

Celostni način poučevanja glasbene vzgoje vpliva na razvoj glasbenega mišljenja skozi elemente gibalnih dejavnosti v povezavi s petjem pesmi, z ritmično izreko besedil, s poslušanjem glasbe in z igranjem na otroška glasbila (Sicherl Kafol, 2001). Temu sledijo tudi cilji v učnem načrtu za glasbeno vzgojo v osnovni šoli (2011), ki med drugim spodbujajo doživljanje in izražanje glasbe, vzbujajo radovednost in interes, oblikujejo estetski razvoj, razvijajo občutljivost in strpnost do različnih glasbenih kultur, razvijajo sporazumevanje in komunikacijo v glasbenem jeziku, usmerjajo v ustvarjalno rabo glasbenega znanja ter razvijajo čustveno inteligentnost kot temeljni pogoj za učenje in čustveno-socialno zrelost otrok. V učnem načrtu za glasbeno vzgojo v osnovni šoli (2011) je glasba opredeljena kot kulturni fenomen in »človekova potreba po oblikovanem zvočnem okolju, zvočni komunikaciji in ustvarjalnosti« (prav tam, str. 39). Poučevanje glasbe je utemeljeno na spoznanjih sodobne glasbeno-pedagoške znanosti in izhaja iz glasbe kot umetnosti v glasbeni produkciji – ustvarjalnosti, reprodukciji – poustvarjalnosti in recepciji – poustvarjalnem sprejemanju. Cilji glasbenega pouka, ki so načrtovani na afektivnem, psihomotoričnem in na kognitivnem področju razvoja, so povezani v izhodiščni misli: »Ustvarjalnost je naravna in nujna sestavina umetnosti« (prav tam, str. 17).

Izhodišča, kot jim sledi učni načrt za glasbeno vzgojo, so prav tako pomembna osnova glasbeno-gibalne vzgoje »Orff-Schulwerk«. Orff in G. Keetman sta ga zasnovala tako, da je njegovo izhodišče muzicirajoči človek in ne glasbena notacija. Dejavnosti izhajajo iz elementarne glasbe, ki se v svojem izraznem in kreativnem potencialu globoko navezuje na ljudsko izročilo in otroško pevsko tradicijo (Sangiorgio, 2010) ter povezuje gibanje – ples, govor – petje in igro na glasbila. Avtorja sta način posredovanja tega pristopa zasnovala v obliki skupinske improvizacije, skozi katero udeleženi poglobljajo svoje glasbene sposobnosti in spretnosti, predvsem pa sta poudarila pomen razvijanja socialnih kompetenc in spoznavanja načina komuniciranja z glasbenim jezikom. Ob izvajanju učnih ur glasbene vzgoje, ki

na prvo mesto postavljajo ustvarjalnost učencev in učiteljev ter v katerih se prepletajo vse omenjene dejavnosti, moramo pričakovati, da se bodo ob rabi sodelovalnih oblik učenja izkazale specifične glasbene sposobnosti posameznikov. Ob tem naj bi bilo ob upoštevanju individualnosti vsem otrokom omogočeno hkratno udejstvovanje v procesu ustvarjanja glasbe, razvijanju spretnosti in znanj, prav tako pa tudi razvijanje samostojnosti in odgovornosti za skupne glasbene izdelke, ki nastanejo v improvizaciji. Tako se vpliv skupine izraža pri poseganju v individualne razlike med posamezniki ne le pri različnih glasbenih sposobnostih, ampak tudi in predvsem pri prilagajanju novim socialnim odnosom, saj se moč ali nemoč odnosov v skupini izkaže, ko njeni člani presežejo osebne (ne)naklonjenosti in (ne)simpatije in po »principu skupnosti« (Bahovec, 2005, str. 94) postanejo »mi« (prav tam). Vsak član zazna svojo lastno identiteto, s katero se predstavlja ob skupnem delu in doživljanju tega dela.

Komuniciranje z glasbenim jezikom

Pri komuniciranju z glasbenim jezikom naravno dane sposobnosti niso odločujočega pomena. Pomembnejša je gotovost, ki jo – če jo – daje izvajalska skupina ob doživljanju komunikacije, kajti šele to omogoča sproščeno in ustvarjalno delovanje. Pomembna je predvsem v začetni fazi navajanja na improvizacijo – pogovor v glasbenem jeziku, saj z omejenim in s preglednim tonskim gradivom in s preprostimi ritmičnimi zidaki ustvarimo novo kompozicijo na način, ki ga Orffov pedagog Hartmann (2010, p. 10) obudi s kratkim vzklikom: »Preprosto – (iz)igrajmo se!« Znanje, ki ga s tem pridobijo udeleženci, je lahko podlaga poznejšemu komponiranju. Vsekakor je komuniciranje z glasbenim jezikom ustrezno in duhovito opisal tudi Goodkin (2010, str. 13): »(Improvizacija) je odkrivanje tega, kar si vedel, še preden si vedel, da veš.«

Raziskave komuniciranja z glasbenim jezikom se poglobljajo zlasti v način dela po pristopu glasbeno-gibalne vzgoje »Orff-Schulwerk«, ker prav ta izrazito poudarja skupinsko improvizacijo za izhodišče vsega glasbenega udejstvovanja ne glede na predhodno stopnjo usposobljenosti udeležencev in ne glede na njihovo (ne)nadarjenost. P. E. Wolf (1984) je preučila, kako odrasli udeleženci v »Orff-Schulwerku« vrednotijo posamezne elemente v improvizaciji. Za »izražanje sebe« (prav tam) so navedli kot najpomembnejša glasbila, nato gibanje, petje in šele nazadnje govor. V sposobnosti improvizacije pri otrocih se poglobi raziskava, v kateri je Kiehn (2003) primerjal sposobnosti osem-, deset- in dvanajstletnih otrok ter spoznal pomemben napredek pri desetletnikih (v primerjavi z mlajšimi); napredek je zaznal tudi pri najstarejših otrocih v primerjavi z mlajšima skupinama. Prav tako se je izkazalo, da so bili dečki v primerjavi z deklicami uspešnejši ter da obstaja povezava med

sposobnostjo glasbene improvizacije in likovne ustvarjalnosti. Pomemben napredek pri glasbenih sposobnostih improviziranja med sedmim in osmim letom starosti je ugotovil Brophy (2005), in to predvsem pri ritmičnih in manj pri melodičnih vsebinah. V raziskavi A. C. Beegle (2001) se je izkazalo, da na stilske elemente v skupinski improvizaciji vpliva učiteljev prispevek h končnemu glasbenemu izdelku, čeprav improvizacija sama po sebi predpostavlja enakovredno ustvarjalno izražanje posameznika oz. skupine.

Kot je razvidno iz vloge glasbenega jezika v učnem načrtu za glasbeno vzgojo (2011), ta izraža posameznikove sposobnosti, spretnosti in znanja na glasbenem področju. Razvoju glasbenega jezika sledimo skozi dejavnosten in celosten pristop poučevanja in učenja, ki se najtesneje povezuje z načini glasbenega komuniciranja »*Orff-Schulwerk*«, saj je iz literature očitno, da ga teoretiki in praktiki (Blažeková, 2011; Goodkin, 2002, 2010; Hartmann, 2010; Haselbach, 2010; Jungmair, 2003; Lopez - Ibor, 2005; Piazza, 1995; Sangiorgio, 2010, 2013; Steen, 1992; Wang in Sogin, 2004) najtrdnije povezujejo z načinom glasbenega komuniciranja.

Cilji raziskave

V prispevku bomo predstavili izsek raziskave, s katero smo želeli poglobiti obstoječo literaturo o glasbeno-gibalni vzgoji »*Orff-Schulwerk*«, s tem da smo preučevali njegove narativne in dialoške razsežnosti. Pridobljeno gradivo omogoča, da raziščemo tudi:

- kako različno nadarjeni otroci v šolskem okolju komunicirajo z glasbenim jezikom;
- kako skupina različno nadarjenih otrok doživlja oblikovanje skupne glasbene zgodbe.

Metoda in način pridobivanja podatkov

Raziskavo smo izvedli kot fenomenološko študijo primera. Ta način raziskovanja je v procesu interakcije med sodelujočimi otroki samimi in njihovo učiteljico² omogočil neposredno opazovanje vedenja udeleženih otrok, odzive različno nadarjenih otrok na glasbene in druge umetnostne spodbude, interakcije med otroki samimi in učiteljico ter tudi konteksta glasbenega dogajanja v učnih urah pri gradnji skupnih glasbenih zgodb.

Raziskava je potekala v okviru osnovnošolskih interesnih dejavnosti z naslovom »Delavnice z Orffovimi glasbili« v šolskem letu 2009/10. Vključenih je bilo deset deklic in osem dečkov prvega triletja, katerih starostno strukturo, spol in vključenost v razred prikazujemo v spodnji preglednici.

2 Učne ure z otroki v raziskavi je vodila soavtorica prispevka Konstanca Zalar.

Preglednica 1. *Starostna struktura skupine udeleženih otrok glede na vključenost v razred in spol*

	Deklice	Dečki	Skupaj
1. r.	6	5	11
2. r.	3	3	6
3. r.	1	—	1
Skupaj	10	8	18

V raziskavo smo vključili otroke v prvem triletju osnovne šole, ker smo predpostavljali, da imajo ti zaradi svoje mladosti manj ponotranjenih vplivov zvočnega okolja in so dovetnejši za elementarne glasbene spodbude, na katerih temelji poučevanje glasbe v osnovni šoli. S tem smo želeli doseči čim boljšo notranjo veljavnost raziskave glede vprašanja, ki se dotika izvirnosti rabe glasbenega jezika, saj smo skladno s cilji raziskave predpostavljali, da bodo mlajši učenci z manj predhodnih glasbenih izkušenj bolj primarno komunicirali skozi glasbeni jezik.

Raziskava je potekala devet mesecev; izvedli smo štiriinštirideset učnih ur. V njih smo pridobivali podatke:

- z neprikritim opazovanjem z udeležbo v deskriptivnem protokolu (Creswell, 2007);
- z vključevanjem videosnemanja učnih ur (Gottman, 1990).

Z neprikritim opazovanjem z udeležbo smo pridobili podatke, s katerimi smo izoblikovali podroben opis vključenosti nadarjenih otrok v glasbeni jezik in pridobili vpogled v doživljanja ob gradnji skupnih glasbenih zgodb. Deskriptivni protokol je tako vključeval učiteljske dnevniške zapise, ki jih je učiteljica zapisala takoj po izvedenih učnih urah, njen govor in govor udeleženih otrok. Ker pa se ni mogla popolnoma zanesti na svoj spomin in lastno objektivno poročanje, smo zapise dopolnili s transkripti videosnemanja. S tem smo lahko natančno opisali tudi tisto dogajanje, ki ga učiteljica med potekom ure ni mogla zaznati in ji je bilo prikrito zaradi lastnega doživljanja. V načinu komuniciranja z glasbenim jezikom v improvizaciji se je namreč dogajalo, da nismo mogli vedeti, v katero smer nas bo zanesel ustvarjalni zanos, in obstajala je možnost, da brez ogleda videoposnetka ne bi zaznali prispevka tistih udeleženih otrok, s katerimi v določenih trenutkih učiteljica ni bila v glasbenem dialogu.

Analiza

Analizo pridobljenega gradiva smo izvedli s kvalitativno obdelavo deskriptivnega protokola, ki v pregledni časovnici vsebuje dnevniške zapise, zapis govora udeleženih otrok in govora učiteljice ter opis dogodkov med učno uro s transkripti videoposnetkov. V postopkih kodiranja smo izpeljali kategorije, ki smo jih

definirali glede na značilnosti glasbenega jezika. Razlagajo način komuniciranja udeležencev v glasbenem jeziku in pojasnjujejo doživljanja ob njegovi rabi.

Definicija kategorij

Kategorije, v katerih lahko razberemo opise komuniciranja različno nadarjenih otrok z glasbenim jezikom in njihovo vključevanje v oblikovanje skupnih glasbenih zgodb, so v pridobljenem gradivu poimenovane *Sodelovanje v skupini*, *Gradnja skupne zgodbe* in *Glasbeno gledališče*.

Sodelovanje v skupini

V kategoriji *Sodelovanje v skupini* opisujemo načine, na katere so bili v glasbenem jeziku povezani udeleženi otroci. Opisi zajemajo pisano množico oblik – od načina vključenosti posameznika v skupino, povezovanja v diadah in integriranosti članov skupine kot celote.

Primer iz dvaindvajsetega tedna raziskave pokaže, kako so otroci v določenem trenutku doživeli svojo glasbo kot del skupne stvaritve. Iz videoposnetka je razvidno, kako je nadarjen deček Jan³ pozorno poslušal izvajanje sošolcev in kako je v določenem trenutku z veliko mero glasbene občutljivosti vstopil v glasbeno improvizacijo. Navajamo odlomek iz pogovora po izvajanju:

Roza: »Ko sta onidve igrali, je bilo lepo, ko pa je potem še Jan, pa sploh ni pasou zraven.«

Jan: »A veš, Roza, smo se zmenil, da bom igrou takrat, ko bo njima zmanjkal glasbe, pa sm pol jst not uskoču!«

Iz preostalega gradiva za to učno uro je razvidno, da je večina otrok sodelovala z veseljem in s pozitivnim odnosom do lastnega ustvarjanja in ustvarjanja drugih, vendar so le glasbeno zmožnejši učenci prikazali popolnoma izvirne glasbene zamisli. Poudarjamo pa, da so bili vsi otroci enako dejavno vključeni v isto dejavnost in da je prav vsak izmed njih prispeval svoj delež v improvizacijo.

Gradnja skupne zgodbe

V kategoriji, ki opisuje gradnjo skupnih glasbenih zgodb, se je najbolj pokazalo, kako udeleženi otroci doživljajo skupni glasbeni jezik. Vedno jasneje se je to izkazovalo v učnem procesu, ko so otroci iz ure v uro napredovali pri načinu združevanja glasbenih idej ne glede na raven posameznikove nadarjenosti. Naslednji primer opisuje, kako je skupina otrok samodejno ob igri spuščanja napihnjenih balonov ob živahnem gibanju izpeljala ritmični ostanatni motiv v tridobnem taktovskem načinu. Nad njim so spontano oblikovali besedne izmišljarije⁴, ki so jih prevzeli vsi otroci v skupini in s pomočjo

³ Imena otrok v primerih so izmišljena.

⁴ Besedne izmišljarije otrok so predstavljale posamezne besede, ki so jih otroci ustvarili sami. Bile so brez (znanega) pomena, so pa s svojo zvočno izrazitostjo odlično predstavljale značaj, ki so ga hoteli otroci z njimi plesti v glasbo.

katerih so v nadaljevanju samostojno oblikovali gibalni rondo:

Vid: »Okrog, okrog, okrog, okrog, okrog je po zraku letu in potem me je kr glava bolela.«

Sanja: »Men se zdi pa to grozn, kt d bi ena pošast tle letala in bi bli v enih pošastnih prostorih.«

Meri: »Men je blo pa všeč, ker me je spominjal na trobentice na travniku.«

Jan: »Men je blo pa kt d bo konc sveta in d so kt eni vesoljci pršli.«

Sara: »Men se je pa tko zdel, d se je balon kr hihital, da je kr ,biuuuuiuu' delal.«

Vid: »U, lej, moj balon se pa trese!« (Učiteljica igra na kontrabasovski ksilofonski resonator.)

Vsi (drug čez drugega): »Moj se tud, tud moj se trese!«

Jan: »Sm slišu, kako se je balon počutu, tko d se je kr mal tresu.«

Sara: »To je blo zato, k smo g mel tko zlo bliz in je notr zvok!«

Vid: »Zvok je to, kr zdele Jan dela.«

Goran: »Ja, sej, men je pa zdele balon povedu: ha-pa-to-pa-ti, ha-pa-to-pa-ti.«

(ritmično izgovarja).

Meri: »Men je pa povedu č-aka-ča, č-aka-ča ...«

(Otroci nadaljujejo izrekanje besednih izmišljarij v obliki ritmičnih ostinatnih motivov in z različno oblikovanim gibanjem v posameznih delih rondoja.)

Ob ustvarjanju so se pokazale tudi osebnostne značilnosti otrok, s katerimi so se morali spopasti oz. se z njimi najprej sploh soočiti. Iz gradiva je tako pri dveh deklicah zaslediti individualizem ali celo jezo:

»Tina, a lahko vsak sam pove svojo zgodbico?«

»Roza je videti jezna in ima roke pred seboj prekrizane čez prsi.«

Glasbeno gledališče

Kategorija, ki razlaga področje glasbenega gledališča, v vsebini delno nadgrajuje kategorijo *Gradnja skupnih zgodb*. Pri gledališču je glede na oblikovanje skupnih zgodb vključenih več umetnostnih področij; poleg govornega in vseh glasbenih ter gibalnih elementov običajno še (preprosta) scena, kostumi, pripomočki ... Pri organizaciji vseh teh elementov so imeli udeleženci težave, ki so se izkazale v nerazumevanju koncepta skupnega glasbenega ustvarjanja.

V nekaterih primerih so privrele na dan osebnostne lastnosti posameznih udeleženih otrok, predvsem pri potrebi po dogovarjanju:

Nina: »Js bi mela zlo dobr nastop /.../, ampak če bi blo tko, kt si jst želim.«

Primeri kažejo tudi na ujemanje občutenj v glasbenem jeziku ob preprostih, improviziranih glasbilih:

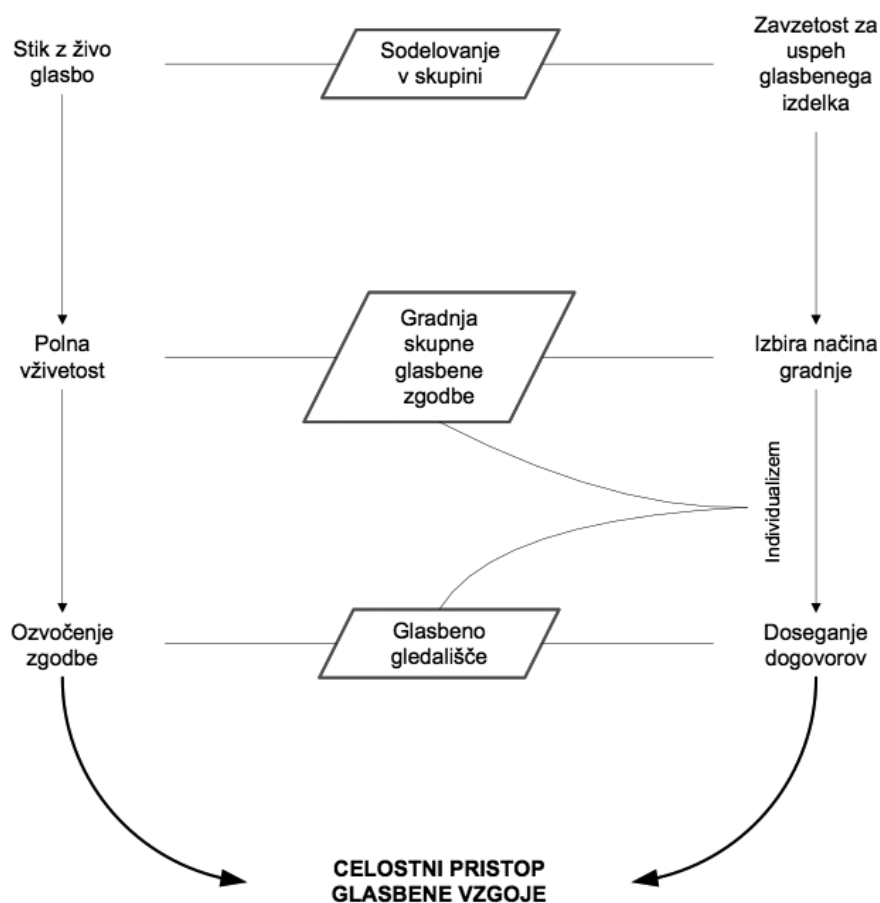
Blaž (opisuje igro na kamne): »No, on je povedu z besedami, kot so kam-ni, kam-ni.«

Tone: »Ja, tist, kr je pač on reku notr v kazoo, sem pa potem jst s kamni tud povedu.«

Odnosno kodiranje

V odnosnem kodiranju zbranega gradiva smo prepoznavali modele odnosov med kategorijami. Za analizo komuniciranja v glasbenem jeziku med različno nadarjenimi otroki in njihovim doživljanjem oblikovanja skupnih glasbenih zgodb smo razlikovali med kodami ključnega pomena in kodami stranskega pomena, ki k razumevanju raziskovanega področja pripomorejo posredno (Strauss in Corbin, 1998).

Ob iskanju povezav med posameznimi kategorijami so se med raziskavo nakazale smeri, ki odražajo potek razvoja različno nadarjenih otrok. Spodnja slika prikazuje opisane kategorije s kodami, ki odražajo način vključenosti v glasbeni jezik ter pot razvoja v celostni pristop poučevanja in učenja glasbene vzgoje, ki se v našem primeru izkazuje v skupinskih improvizacijah v glasbenem gledališču.



Slika 1. Pregled kod in kategorij, ki odražajo potek razvoja različno nadarjenih otrok

Za značilen element sodelovanja v skupini in izhodišče glasbenega udejstvovanja se je pri nadarjenih otrocih izkazalo naglo vstopanje v stik z živo glasbo oz. sposobnost hitrega in globokega občutenja glasbe. Čeprav se je večina otrok zavzemala za uspeh skupnih glasbenih izdelkov – improvizacij, pa so v večini (le) nadarjeni zmogli delovati tako, da so glasbeno celoto dopolnili z izvirnimi idejami. Pri tem je vsem večjo težavo predstavljalo besedno opisovanje delovanja, saj so le nekateri zmogli predstaviti svoje že preteklo glasbeno izvajanje. Med njimi je bil gotovo Jan: » ... *bom igrou takrat, ko bo njima zmanjkal glasbe* ...« V nasprotju s poročanjem za nazaj se je dobro obneslo načrtovanje za naprej. Pri tem so nadarjeni otroci napredovali v polni vživetosti v glasbo, tako da so jo aktivno spreminjali, razširjali in oblikovali svoje glasbene oblike, ki se jih ob izvajanju samem niti niso zavedali (npr. rondo). Šlo je za popolnoma spontano ustvarjalno dejavnost, pri kateri so izločili učiteljico, ki jim je smernice za delo le nakazala. Skupina otrok kot skupnost je delovala tako, da so se v delo aktivno vključili tudi manj nadarjeni otroci ali z manj zapletenimi glasbenimi predlogi, s posnemanjem drugih otrok ali pa so z drugim umetniškim načinom dopolnjevali improvizacije (npr. z gibalnim ali s slikovnim ustvarjanjem).

Vse opisano se je povezalo v tistih glasbenih dejavnostih, ki so se udejanjale v glasbenem gledališču. Po eni strani sta prišla do izraza poznavanje glasbenega jezika in pristno komuniciranje v njem kot npr. v primeru, ko je deček s kamni z izrazito ritmičnim improviziranim glasbilom domiselno dopolnjeval sošolčevo izvajanje na kazoo, po drugi strani so se bolj kot drugod izkazale osebne lastnosti udeležencev. Poleg glasbenega in drugega umetniškega izvajanja so se v učnih urah izvila še izrazitejša socialna (ne) soglasja, ki so v več primerih onemogočala izvedbo improvizacije. Individualizem je bil pri tem izrazitejši vsaj pri dveh nadarjenih deklicah, ki sta se domnevno svoje nadarjenosti zavedali in sta želeli skupinsko izvedbo oplemenititi s svojimi idejami: » ... *ampak če bi blo tko, kt si jst želim*.«

Povezava kod v posameznih kategorijah je pokazala, kako postopno pridobivanje izkušenj s preizkušanjem različnih načinov oblikovanja lastne glasbe, ki izhaja iz občutenj zunanjih spodbud in trenutnih razpoloženj ob njih, uči, kako posredovati to glasbo drugim in tudi sprejemati druge z njihovo glasbo ter dosega pozitivne rezultate tudi pri razvijanju socialnih spretnosti.

Razprava

Izsledki raziskave so pokazali način, s katerim nadarjeni otroci komunicirajo v glasbenem jeziku in kako različno nadarjeni otroci gradijo skupno glasbeno zgodbo. Pri tem so se na obeh področjih izkazale ritmične vsebine kot značilen izhodiščni element glasbenega jezika v skupinskih improvizacijah. Otroci, ki v improvizacije niso uvajali enakomernega metruma kot

povezovalnega elementa, so bolj globoko doživljali glasbeno komunikacijo kot tisti otroci, ki so upoštevali enakomeren potek glasbe. Prvi so izkazovali izvirnejše in bolj raznolike izpeljave glasbenega gradiva (kot npr. duhovito izražene besede balona), svoje doživljanje so znali prikazati tudi z drugačnim umetnostim jezikom, v poteku raziskave so se naučili bolj duhovito besedno poročati o čutenjih med izvajanjem. Ti izsledki so v nasprotju s trditvijo Orffa (2002b), za katerega je metrum urejajoč dejavnik v skupinskih glasbenih improvizacijah in predstavlja osnovno izhodišče glasbenih občutenj. Postavi se vprašanje glede izvora nezmožnosti enakomernega izvajanja pri udeležениh otrocih oz. o domnevnem vplivu sodobnega okolja na glasbeno izražanje otrok, pri čemer ne gre zanemariti niti opisovanja odnosa udeležencev do dela v skupini. Otroci, ki so v tej raziskavi izkazali manj občutenja enakomernega izvajanja in ki so bili hkrati ustvarjalnejši ne glede na stopnjo nadarjenosti, so v skupini veljali za bolj navihane oz. »manj pridne«, kot so jih večkrat sami med seboj označili vrstniki. Sklepamo lahko, da so bili manj obremenjeni z informacijami o določenih postopkih in teoretičnih zakonitostih v glasbi oz. da se zanje niso zanimali.

Celostna glasbena vzgoja se je izkazala kot oblika stvarnosti, v katero so vstopali otroci s svojimi predhodno pridobljenimi socialnimi vzorci. Vključili so jih v skupno igro in izrazili v glasbenem jeziku ter s tem z novimi izkušnjami v umetnostnem izražanju in povezovanju v skupino povratno vplivali na svoje socialne resničnosti. Ob tem se je za pomembno izkazalo delo ob vrstniških interakcijah. Že Vallejo (2010) je poudaril pomen imitiranja kot avtodidaktično komponento »*Orff-Schulwerka*«, v raziskavi pa se je ponovno potrdila pomembnost odprtih učnih situacij pri oblikovanju situacijskih dejavnikov, ki ustvarjajo pogoje za napredovanje udeležencev v območjih bližnjega razvoja (Vigotski, 2010). V skupini se otroci med seboj niso poučevali, a so vsi skupaj ob improvizacijah – tudi tisti, ki so bili manj uspešni na področju ustvarjanja – oblikovali izvirno glasbo, izkazali dobro poznavanje glasbenih parametrov in jih znali uspešno uporabiti. V razgovorih po tako izpeljanih dejavnostih so otroci izražali zadovoljstvo nad skupinskim delom; poročali so o lastnih prispevkih h končnemu izdelku in vrednotili prispevke drugih.

Slabša navajenost na komuniciranje z glasbenim jezikom in (ne)poznavanje njegove vsebine sta se pokazala ob dejstvu, da je bil način komuniciranja s tem jezikom za otroke nov. Čeprav so izkazovali dobro glasbeno znanje in nekateri med njimi tudi glasbeno nadarjenost, so se pri samem (zanje povsem novem) načinu izražanja pri vseh pokazale enake zadrege. Tako se je v določenih situacijah prepoznavanja glasbenih parametrov potrdilo, da imajo glasbene dejavnosti veliko vlogo pri razvoju splošnih zmožnosti vživljanja v sočloveka in razvijajo visoke socialne kompetence.

V raziskavi se je izkazalo, da udeleženi otroci ne glede na raven glasbene nadarjenosti niso znali izražati svojih glasbenih čutenj, tako kot jih opisuje

pojem Orffov – »prvinska glasba« (Orff, 2002a, str. 169). Zanj trdi, da se nahaja v »naravno otroški glasbi« (prav tam, str. 170) in predstavlja »izvajanje iz samega sebe« (prav tam). Otroci so se morali šele učiti igre, ki se je razvila v komunikacijo z glasbenim jezikom in še naprej v skupno ustvarjanje. Kot značilnost celostne glasbene vzgoje je takšna igra predstavljala obliko socialne resničnosti kot del kognitivnega sistema in doživljanja, ki se izoblikuje v dialoških interakcijah med udeleženci. Stopnja glasbene nadarjenosti posameznih otrok pri tem ni igrala vloge.

Sporočilnost glasbenega jezika in gibalnega komuniciranja se je izkazala za osrednjo sestavino delovanja v učnih situacijah. Pripisemo ji lahko izrazit narativni značaj, saj se v podrobnostih sklada s Fisherjevo trditvijo (1987), da smo ljudje v temelju pripovedovalci zgodb (torej nismo racionalni) in da se ravnamo na podlagi t. i. dobrih razlogov. S tem dejstvom je utemeljen paradigmatški premik od racionalnega razumevanja k narativnemu razumevanju, v katerem nam ni treba upoštevati le golih dejstev in strogih pravil, ampak tudi »pomene in smisle, inspiracijo in domišljijo, duševno ravnotežje« (Ule, 2005, str. 111). Izhajamo iz »skrbi in občutljivosti« (prav tam) kot pomembne značilnosti glasbenega jezika, ki jo oriše tudi Orff (2002a) v opisu skupinskega muziciranja.

Zaključek

Pomen narativnega načina komuniciranja, ki ga povezujemo s prvinsko glasbo, se je med raziskavo izkazoval kot tipika skupinskega muziciranja ob gradnji skupnih glasbenih zgodb. Izrazil se je kot notranji, osebni način oživljanja glasbenega delovanja in njegovo pristno doživljanje, ki je lastno vsakemu posamezniku na njegov osebni način in ki ni odvisno od stopnje glasbene nadarjenosti. Njegova moč nima značilnosti, merljivih v smislu napredovanja v glasbenem razvoju (npr. napredka na področju ritmičnega zaznavanja, napredka na področju melodičnega posluha itn.). Je najgloblje povezan z izvajalcem – ločitev med njima pravzaprav ni mogoča, ker se najtesneje povezuje z doživljanjem glasbenega jezika in njegovih karakteristik brez kakršnih koli primesi. Kot tak vsebuje predvsem tiste značilnosti narativne paradigme, ki se nanašajo na povezovanje doživljanja ob glasbenih dejavnostih s pomeni in smisli v življenju, osmišljanje izkušenj, reflektivno oblikovanje in ne samo na preslikovanje dogodkov iz življenja.

Literatura in viri

Bahovec, I. (2005). *Skupnosti: teorije, oblike, pomeni*. Ljubljana: Založba Sophia.

Beegle, A. C. (2001). An Examination of Orff-Trained General Music Teachers' Use of Improvisation with Elementary School Children. *Research Studies in Orff-Schulwerk*.

Pridobljeno s <http://www.uky.edu/~cecilia/Orff/view05.htm>

Blažeková, M. (2011). *Orff-Schulwerk. Princípy a adaptácia*. Nitra: Univerza Konštantina Filozofa v Nitre, Pedagogická fakulta, Katedra hudby.

Boras, C. (1988). The Orff-Schulwerk and traditional music education: A comparison of a approach. *Research Studies in Orff-Schulwerk*. Pridobljeno s <http://www.uky.edu/~cecilia/Orff/view05.htm>

Brophy, T. S. (2005). A longitudinal study of selected characteristics of children's melodic improvisations. *Journal of Research in Music Education*, 53(2), 120–121.

Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry in research design*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications.

Fisher, W. R. (1987). *Human Communication as Narration: Toward a Philosophy of Reason, Value and Action*. Columbia, SC: University of South Carolina Press.

Goodkin, D. (2002). *Play, Sing, & Dance. An Introduction to Orff Schulwerk*. Miami: Schott.

Goodkin, D. (2010). Improvisation – The Pleasure of Survival. *Orff-Schulwerk Informationen*, 83, 13–18.

Gottman, J. M. (1990). *Sequentila Analyses: A Guide for Behavioral Researches*. Cambridge: Cambridge University Press.

Hartmann, W. (2010). Improvisation in der Schule. *Orff-Schulwerk Informationen*, 83, 7–12.

Haselbach, B. (2010). Improvisation. *Orff-Schulwerk Informationen*, 83, 4.

Johnson, D. C. (2006). Carl Orff: Musical Humanist. *International Journal of the Humanities*, 3(8), 1–6. Pridobljeno s <http://libres.uncg.edu/ir/uncw/f/johnsond2006-2.pdf>

Jungmair, U. E. (2003). *Das Elementare. Zur Musik- und Bewegungserziehung im Sinne Carl Orffs*. Mainz: Schott Musik International.

Kiehn, M. T. (2003). *Development of music creativity among elementary school students*.

López - Ibor, S. (2005). *Playing with Words from One's Own and Other Cultures*.

Orff, C. (2002a). Elementare Musikübung, Improvisation und Laienschulung. V M. Kugler (ur.), *Elementarer Tanz – Elementare Musik* (str. 183–192). Mainz: Schott.

Orff, C. (2002b). Gedanken über Musik mit Kindern und Laien. V M. Kugler (ur.), *Elementarer Tanz – Elementare Musik* (str. 173–177). Mainz: Schott.

Piazza, G. (1995). From the Shape of the Instruments and the »Playing Gesture« to Musical Structure. V M. Grüner, B. Haselbach in M. Samuelson (ur.), *The Inherent – the Foreign – the Common. Music and Dance education as a Contribution to Intercultural Pedagogy* (str. 55–56). Salzburg: Hochschule für Musik und Darstellende Kunst »Mozarteum«.

Sangiorgio, A. (2010). Orff-Schulwerk as Anthropology of Music. V G. Piazza (ur.), *L'Orff-Schulwerk in Italia. Storia, esperienze e riflessioni* (str. 142–157). Torino: EDT.

Sangiorgio, A. in Hennessy, S. (2013). Fostering children's rhythm skills through creative interactions: An application of the cognitive apprenticeship model to group improvisation. V A. de Vugt in I. Malmberg (ur.), *European perspectives on music Education 2 – Artistry* (str. 105–118). Innsbruck, Esslingen, Bern: Helbling.

Sicherl Kafol, B. (2001). *Celostna glasbena vzgoja. Srce – um – telo*. Ljubljana: Debora.

Siemens, M. T. (1969). A comparison of Orff and traditional instructional methods in music. *Journal of Research in music Education*, 17, 272–282. Pridobljeno s http://iweb.uky.edu/orff_research/listing.aspx

Steen, A. (1992). *Exploring Orff: A Teacher's Guide*. New York: Schott.

Učni načrt. Program osnovna šola. Glasbena vzgoja (2011). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport : Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Pridobljeno s http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_glasbena_vzgoja.pdf

Ule, M. (2005). *Psihologija komuniciranja*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.

Vallejo, P. (2010). Same but Different. *Orff-Schulwerk Informationen*, 83, 29–33.

Vigotski, L. S. (2010). *Mišljenje in govor*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.

Wang, C. C. in Sogin, D. W. (2004). An examination of the teacher-student interaction in the Orff-Schulwerk process. *Research Studies in Orff-Schulwerk*. Pridobljeno s http://iweb.uky.edu/orff_research/listing.aspx

Wolff, P. E. (1984). The attitudinal effect of the Orff-Schulwerk approach in music education in the elementary school. *Research Studies in Orff-Schulwerk*. Pridobljeno s http://iweb.uky.edu/orff_research/listing.aspx

Zalar, K. (2012). »Orff-Schulwerk« in Slovenian music curriculum. V O. Denac (ur.), *New perspectives in music education in Slovenia* (str. 85–96). New York: Nova Science Publisher.

RAZLIČNOST V IZOBRAZBENIH PROFILIH MENTORJEV IN PRAKTIČNO PEDAGOŠKO USPOSABLJANJE PROFILA SOCIALNEGA PEDAGOGA

Nataša Zrim Martinjak
Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani

Povzetek

Prispevek izpostavlja dejstvo 'skupnih' delovnih mest v šoli in vrtcu, ki si jih 'delijo' različni izobrazbeni profili. Zaradi tega se študentje socialne pedagogike Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani na praktičnem pedagoškem usposabljanju v šoli in vrtcu lahko srečajo z mentorji različnih izobrazbenih profilov, kar med študenti povzroča zaskrbljenost. Glavno raziskovalno vprašanje, ki ga obravnava prispevek, je, kako je razumljena različnost v izobrazbenih profilih mentorjev za pedagoško prakso študentov. Analiza poročil iz prakse študentov v šoli in vrtcu pokaže, da zaskrbljenost študentov pred prakso, vezana na vprašanje izobrazbenega profila mentorja, med prakso z izkušnjo mentorstva mine. Po praksi študentje 'dobrega' mentorja ne povezujejo z izobrazbenim profilom. Pomembna je ugotovitev, da je izobrazbeni profil, v primeru profilov, ki si 'delijo' delovna mesta, nerelevanten za 'dobro' mentorstvo. Predlagani model praktičnega pedagoškega usposabljanja, to je usposabljanje hkrati za strokovni profil v njegovih posebnostih in za delovno mesto ter poklic, se potrди kot ustrezen. Še posebej z vidika zaposlitvenih možnosti in priložnosti se zdi ne le pravilno, ampak tudi odgovorno ravnati skladno s to usmeritvijo. Prispevek izpostavljeni problem obravnava na primeru praktičnega pedagoškega usposabljanja socialnih pedagogov, ki pa je aplikativen tudi na druge izobrazbene profile, ki se jih tiče dejstvo 'skupnih' delovnih mest v šoli in vrtcu.

Ključne besede: izobrazbeni profil mentorja, praktično pedagoško usposabljanje, poklicna identiteta, socialni pedagog, delovna mesta, šola, vrtec

Differences in educational profile of the mentors and practical pedagogical training of social pedagogue

Abstract

This article highlights the fact of "common" working places in schools and kindergarten that share different educational profiles. Students of social pedagogy of the Faculty of Education of the University of Ljubljana meet mentors who have different educational profiles and this fact causes a high level of concern amongst students. The main research question in this article is how the differences in educational profile of the mentors for the pedagogical practice of the students are understood. Analyses of the practical reports from the schools and kindergarten show general concern amongst students through their placement. Concerns tied with educational profile of the mentor

disappear during placement time. After the placement students no longer link "good" mentor with their profile. The important findings through this process in regards to educational profiles that share work places is that the profile itself is irrelevant for good mentoring. Proposed model of practical pedagogical training, that is for an expert profile in its own particularities and for the work place and occupation, is confirmed as appropriate. Specifically from the point of employability options and opportunities, it does not look just correct but also responsible to act in accordance with this orientation. This article has considered the exposed problem on an example of a practical pedagogical training of social pedagogues, therefore it is also applicative to other education profiles that regard "common" working places in schools and kindergarten.

Key words: mentors education profile, practical pedagogical training, professional identity, social pedagogue, workplace, school, kindergarten

Uvod

Prisotnost socialnega pedagoga na posameznih delovnih mestih v slovenskih vrtcih in osnovnih šolah je pomembna uveljavitev v zadnjih dvajsetih letih, odkar se je socialna pedagogika kot veda začela uspešno uveljavljati na tem t. i. rednem področju vzgoje in izobraževanja. Z zanimanjem za t. i. običajno populacijo je naredila velik premik in širitev polja delovanja od t. i. odklonskega in marginalnega v vsakodnevne, običajne situacije večine ljudi. Zgodovinsko uveljavljenost in prepoznavnost profila na področju dela z nekoč t. i. populacijo z motnjami vedenja in osebnosti se je uspela, predvsem zaradi specifik in težavnosti področja, uspešno ohraniti na področju dela z danes t. i. populacijo s čustvenimi in z vedenjskimi težavami in motnjami. Umeščenost profila socialnega pedagoga v ustanove, kot sta vrtec in šola, je zato zelo ustrezna. Ne gre le za pridobitev profila, ampak tudi za pridobitev na drugi strani, za pridobitev, ki jo s socialnim pedagogom dobijo ustanove in celotne generacije otrok, saj je slovenski šolski sistem v fazi osnovne šole edini sistem, ki zajame celotne generacije. In ker gre v primeru vrtcev in šol za t. i. primarne, najbolj zgodnje ustanove, socialna pedagogika s prisotnostjo tu prestopa vse poznejše odklone. Zato študentje socialne pedagogike Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani opravljajo prakso tudi v šolah in vrtcih, in sicer štirinajst dni v drugem letniku študija kot strnjeno prakso. Socialni pedagog je danes ustrezen profil za več delovnih mest v vzgojno-izobraževalnih ustanovah. Zaposlenost socialnih pedagogov v šolah in vrtcih potrjuje tudi število mentorjev socialnih pedagogov na praksi študentov aprila 2014, med katerimi je bila kar polovica socialnih pedagogov, ob dejstvu t. i. 'skupnih' delovnih mest, ki ga izpostavljamo v nadaljevanju. V prispevku obravnavamo vprašanje pomena mentorstva, ki ga avtorji (npr. Kirkham, 1992; Maynard in Furlong, 1994; Juriševič, 2000; Javornik Krečič, Ivanuš Grmek, Kolenc Kolnik

in Drobnič Vidic, 2007; Razdevšek - Pučko in Juriševič, 2010; Marentič Požarnik, 2010; Popescu - Mitroi in Mazilescu, 2011; Atjonen, 2012), sicer najpogostejše v povezavi z izobraževanjem učitelja, obravnavajo v različnih korelacijah. Ni pa še bilo mentorstvo obravnavano v povezavi z izobražbenim profilom mentorja glede na 'skupna' delovna mesta. Vprašanje mentorstva v tem kontekstu obravnavamo v prispevku. Socialni pedagog je profil, ki se lahko glede na aktualno zakonodajo na področju vzgoje in izobraževanja znajde v različnih pedagoških vlogah oz. na različnih delovnih mestih, med drugimi tudi kot učitelj v razredu. Teoretična utemeljitev z viri, ki obravnavajo mentorstvo v povezavi z učiteljem v razredu, je tako ustrezna in utemeljena tudi za profil socialnega pedagoga.

Izobražbeni profil, poklicna identiteta in 'skupna' delovna mesta v šoli in vrtcu

Slovenska šola se lahko ponaša s pestrim naborom strokovnjakov zelo različnih izobražbenih profilov, kar najbolj nazorno prikaže Pravilnik o izobrazbi učiteljev in drugih strokovnih delavcev v izobraževalnem programu osnovne šole (2012a). Predstave o povezavi med posameznimi izobražbenimi profili in delovnimi mesti so večinoma sorazmerno jasne. V primeru delovnih mest, ki jih lahko opravljajo strokovnjaki različnih izobražbenih profilov ter jih glede na to imenujemo 'skupna' delovna mesta, so te predstave manj jasne. Ta glavna značilnost t. i. skupnih delovnih mest, da so na istem delovnem mestu lahko zaposleni strokovnjaki različnih izobražbenih profilov, ki pa kljub svoji temeljni izobražbeni različnosti opravljajo isto delo glede na opis del in nalog posameznega delovnega mesta, lahko povzroča nemalo nejasnosti in zadreg posameznemu izobražbenemu profilu pri njegovem pozicioniranju na posamezno delovno mesto, kot je nemalo nejasnosti in zadreg tudi v pričakovanjih do posameznega izobražbenega profila ali celo v nepoznavanju posameznega profila na strani delodajalca, v tem primeru šole. Z vprašanji podobnosti in razlik med 'sorodnimi, podobnimi' izobražbenimi profili se že med študijem srečujejo tudi študentje socialne pedagogike, ko med študijskim procesom prihajajo do spoznanj, da so enim profilom bolj podobni, od drugih pa se razlikujejo. Kot piše tudi Muršak (2009), poklicna identiteta »nastaja kot relacijski fenomen, kot figuracija odnosa jaz – mi, ki kaže na način socialno dejavne vključitve posameznika, po drugi strani pa vključuje tudi biografsko podlago, se pravi način, vrsto tranzicij, značilnih za posameznikovo poklicno pot« (Muršak, 2009, str. 157). Izobražbeni profil socialnega pedagoga je eden izmed izobražbenih profilov, ki si nekatera delovna mesta deli oz. se lahko zaposluje na t. i. skupnih delovnih mestih. Dodatne nejasnosti in zadrege pa v spraševanja o podobnostih, razlikah in o svojih posebnostih, s katerimi se profil tudi že med izobraževanjem in usposabljanjem identificira, v predstave

študentov vnese prav praktično spoznanje o skupnih delovnih mestih, o tem, da si nekatera 'svoja' delovna mesta deli z drugimi izobrazbenimi profili, s čimer se sooči 'v živo' na praktičnem pedagoškem usposabljanju v šoli in vrtcu. Nekoliko bolj posredno se to zgodi, če je mentor študentu po izobrazbi socialni pedagog, in precej bolj neposredno in odkrito, če **ima študent mentorja drugega izobrazbenega profila**. Tako si že študent odgovarja na vprašanje, kdo sem, kar je pogosto osrednja pozornost v izobraževanju učiteljev in v raziskovanju (Cohen, 2010; Korthagen, 2004; Gaudelli in Ousley, 2009, v Razdevšek Pučko in Juriševič, 2010). Skupna delovna mesta pomembno nagovarjajo vprašanje identitete posameznega profila prav v smislu, kdo sem jaz in kdo smo mi, ki smo 'skupaj'. Referenčnega socialnega okolja v obravnavnem primeru ne predstavlja socialno homogena skupina »kot skupnost« (Muršak, 2009, str. 159), v kateri bi se posameznik doživljal »**kot del celote**« (prav tam), kar je pomemben odmik od klasičnega oblikovanja poklicne identitete. Pomembni drugi, »ki opravljajo podobno delo in katerih položaj v procesu dela je podoben« (prav tam, str. 158), v tem primeru izhajajo iz različnih osnovnih skupin. Poleg tega k oblikovanju poklicne identitete prispeva še »delovna pozicija ali konkretna vsebina dela, ki ga posameznik opravlja« (prav tam). Izkušnja s praktičnega pedagoškega usposabljanja je pomembna za zmanjševanje t. i. vstopnega šoka (Muršak, Javrh in Kalin, 2011), ki se lahko pojavi ob zaposlitvi, ko posameznik ugotovi, »**da predstava o lastnem poklicem delu in vnaprejšnja identifikacija s poklicem, ki jo je razvil med šolanjem, ne ustrežata izkušnjam in situaciji, v kateri se znajde po začetku zaposlitve**« (Muršak idr., 2011, str. 23). V primeru praktičnega pedagoškega usposabljanja socialnih pedagogov je ta vstopni šok, »**ki je odvisen predvsem od pričakovanj, predstav in izkušenj, ki si jih posameznik pridobi pred prvo zaposlitvijo**« (prav tam), presežen, saj ta izkušnja študentu, bodočemu socialnemu pedagogu, še pred zaposlitvijo korigira njegova pričakovanja in predstave glede na realnost in dejstva. Hkrati pa to lahko pomeni, da se vstopni šok prestavi na čas izobraževanja in usposabljanja, pri čemer je ključni faktor vpliva na pričakovanja in predstave praktično pedagoško usposabljanje. Dubar (1998, v Muršak, 2009) v povezavi z oblikovanjem poklicne identitete govori še o pomenu »**biografske dimenzije ali življenjske zgodbe posameznika, saj razumevanje sebe, svoje pozicije in videnja sebe v pogledu drugega ni sinhroni, temveč diahroni proces, kjer pretekli dogodki in identifikacije zelo determinirajo trenutni pogled posameznika in njegovo samodefinicijo**« (po Dubar, 1988, v Muršak, 2009, str. 159). V to dimenzijo se v izpostavljenem primeru umešča čas teoretičnega izobraževanja pred izkušnjo praktičnega usposabljanja, ki poteka v avtentičnem okolju. »Prav ti 'ostanki' preteklih identitet pa so lahko motnja in povzročajo občutek negotovosti pri posamezniku v položajih, ko se resnični pogoji, v katerih se identiteta razvija, spreminjajo prehitro ali potekajo v obliki neke vrste šoka /.../. Tak pretres pa lahko povzroča tudi

prehod iz šolanja v zaposlitev, če posameznik ugotovi, da sta predstava o njegovem poklicnem delu in vnaprejšnja identifikacija s poklicem, ki jo je razvil med šolanjem, v bistvu neustrezni» (Muršak, 2009, str. 159). Beijaard, Meijer in Verloop (2004, v Razdevšek Pučko in Juriševič, 2010) na primeru poklicne identitete učiteljev razlagajo, da v procesu nastajanja identitete posameznik usklajuje notranja in zunanja pričakovanja, saj morajo biti ta smiselna glede na delo, ki ga opravlja.

Po Pravilniku o izobrazbi vzgojiteljev predšolskih otrok in drugih strokovnih delavcev v programih za predšolske otroke in v prilagojenih programih za predšolske otroke s posebnimi potrebami v vrtcu (2012b) je socialni pedagog ustrezen profil za delovni mesti *vzgojitelj predšolskih otrok za dodatno strokovno pomoč* in *svetovalni delavec v vrtcu*. V šoli (Pravilnik, 2012a) je socialni pedagog ustrezen profil za delovna mesta šolski svetovalni delavec, učitelj v oddelkih podaljšanega bivanja, učitelj v jutranjem varstvu, učitelj individualne in skupinske pomoči, učitelj za dodatno strokovno pomoč. Razen v primeru vzgojitelja in učitelja za dodatno strokovno pomoč je socialni pedagog le eden izmed mogočih izobrazbenih profilov za navedena delovna mesta. Kot smo že izpostavili, to pomeni, da so na istem delovnem mestu lahko zaposleni strokovnjaki z različnimi izobrazbenimi profili. Kot izhaja iz obeh Pravilnikov (2012a, 2012b), je npr. za delovno mesto svetovalnega delavca ustreznih kar devet različnih izobrazbenih profilov, pri čemer smo že upoštevali primerljivost starih in novih študijskih programov med istimi profili. Ustreznost izobrazbenih profilov za isto delovno mesto pa se še bistveno poveča v primeru vseh drugih navedenih delovnih mest, na katerih se lahko zaposluje socialni pedagog, saj – kot izhaja iz Pravilnika (2012a) – je za ta delovna mesta ustrezen, kdor izpolnjuje pogoje za učitelja ali svetovalnega delavca v izobraževalnem programu osnovne šole. V tem primeru si socialni pedagog ne deli delovnih mest le s 'sorodnimi in podobnimi' profili, ampak z vsemi profili, ki so lahko učitelji v šoli.

Ustreznost različnih izobrazbenih profilov za isto delovno mesto potrjujejo tudi rezultati raziskave Kreka in Vogrinca (2012), ki analizira delovanje svetovalne službe v vrtcu ter osnovni in srednji šoli. Med drugim je raziskava ugotavljala prav mnenje svetovalnih delavcev o ustreznosti začetne izobrazbe za opravljanje poklica svetovalnega delavca. Po rezultatih večina svetovalnih delavcev, zaposlenih v vrtcu (61,4 %), osnovni šoli (63,5 %) in srednji šoli (51,7 %), ocenjuje, da je med dodiplomskim izobraževanjem pridobila ustrezno teoretično znanje, za kakovostno opravljanje svojega poklica pa so potrebovali veliko praktičnih izkušenj (Krek in Vogrinc, 2012).

V pomoč različnim profilom pri delu na t. i. skupnih delovnih mestih so prav gotovo tudi smernice za nekatera delovna mesta, kot so npr. Programske smernice za svetovalno službo (Čačinovič Vogrinčič idr., 2008) in Smernice za delo v oddelkih podaljšanega bivanja in drugih oblikah varstva

(Blaj idr., 2005), ki predstavljajo pomembna izhodišča, temeljne naloge, dejavnosti, področja dela in cilje, ki jih mora strokovnjak zasledovati ne glede na izobrazbeni profil. Temeljna orientacija, ki jo strokovnjakom različnih izobrazbenih profilov dajejo smernice, nagovarja podobnosti med profili ter se udejanja skozi opis del in nalog delovnih mest. Razlike, ki se kažejo v posebnostih posameznega profila, pa se udejanjajo v prednostih in pomanjkljivostih praktičnih pedagoških spretnosti strokovnjaka.

Praktično pedagoško usposabljanje za 'skupna' delovna mesta

Kot vsako opismenjevanje se mora tudi poklicno opismenjevanje začeti čim bolj zgodaj, torej že med izobraževanjem in usposabljanjem posameznega profila. Ob tem ne moremo mimo pomena, ki ga ima mentor v procesu praktičnega usposabljanja, kar potrjujejo tudi področja že opravljenih številnih analiz in študij v povezavi z mentorstvom. Tiste, ki še posebej poudarijo pomen mentorstva, med drugimi omenjajo npr. pogoje dobrega mentorstva (Kirkham, 1992), učinkovite modele mentorstva (Maynard in Furlong, 1994), vprašanje kakovosti mentorstva v povezavi z različnimi vlogami mentorja (Juriševič, 2000), mentorjeve kompetence (Javornik Krečič idr., 2007), kompleksnost mentorjeve vloge (Marentič Požarnik, 2010), funkcije posameznih sodobnih vlog mentorstva (Popescu-Mitroi in Mazilescu, 2011), etično dimenzijo mentorstva (Atjonen, 2012). Mentor danes »v sodelovanju s fakultetnimi učitelji usposablja študenta, da bo na podlagi razmisleka o svojih praktičnih izkušnjah pretresal in spreminjal svoja ustaljena pojmovanja pa tudi ravnanja« (Marentič Požarnik, 2006, v Javornik Krečič idr., 2007, str. 4). Mentorjeva vloga je tako izjemna. Praktično pedagoško usposabljanje je tisto, ki bistveno prispeva k razvijanju funkcionalne oz. operativne pismenosti; kot tako mora biti zastavljeno celostno – v kontekstu prednosti in posebnosti profila ter tudi kot usposabljanje za delovno mesto. Sodobne usmeritve v praktičnem pedagoškem usposabljanju se morajo zavedati pomena socializacije in usvajanja poklicne identitete, tudi v povezavi z deli in nalogami delovnega mesta, že med praktičnim pedagoškim usposabljanjem, kar je še posebej evidentno pomembno za profile, ki se zaposlujejo na skupnih delovnih mestih. Hughes (1992, v Muršak, 2009) v povezavi z oblikovanjem poklicne identitete govori o dveh procesih, ki ob tem potekata, in sicer o t. i. iniciaciji in konverziji. Posameznik mora biti poleg tega, da spozna in se nauči opravljati določeno delo, vanj »tudi ustrezno iniciiran – v družbeno vlogo, ki jo določeno delo ima, biti priznan kot predstavnik te vloge/poklica v očeh sodelavcev« (Hughes, 1992, v Muršak, 2009, str. 158). Hkrati je pomemben proces konverzije, ki pomeni, da si mora posameznik »ustrezno izoblikovati tako vizijo sebe in sveta, ki mu omogoča sprejem vloge in opravljanja poklica« (prav tam). Tako se tudi v primeru praktičnega pedagoškega usposabljanja socialnih pedagogov

zavedamo pomena usposabljanja skozi celostni model – za profil v njegovih posebnostih med ‘sorodnimi’ profili in za ‘skupno’ delovno mesto ter poklic.

Ustresen model praktičnega pedagoškega usposabljanja na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani je bil eden glavnih raziskovalnih vprašanj in ciljev tudi že v okviru projekta Partnerstvo fakultet in šol (Devjak, 2005). Predlagane smernice za oblikovanje modela praktičnega pedagoškega usposabljanja, ki izhajajo iz raziskave, so razdeljene na tri področja: konceptualna izhodišča, sistemske rešitve in organizacija praktičnega pedagoškega usposabljanja (Juriševič idr., 2005). Za prispevek še vedno aktualna – kljub vmesni prenovi študijskih programov – so konceptualna izhodišča, saj se na tej ravni, kot je bilo ugotovljeno tudi v raziskavi (prav tam), kažejo največja razhajanja v razumevanju praktičnega pedagoškega usposabljanja med učitelji na fakulteti in mentorji v ustanovah. »Učitelji in sodelavci PeF poudarjajo študentov študijski razvoj in PPU obravnavajo kot priložnost za reflektivno učenje, mentorji pa kot spoznavanje študentov s pedagoškim delom v zavodu« (Juriševič idr., 2005, str. 125).

Tudi Krajncan (2005), ki je v okviru istega projekta raziskoval kakovost pedagoške prakse socialnih pedagogov, opozori na razhajanje med znanostjo in prakso, in sicer s poudarkom, »da se raziskovalci in praktiki gibljejo v različnih socialnih sistemih« (Krajncan, 2005, str. 221); medtem ko prvi »definira situacijo« (prav tam, str. 222), mora drugi »v njej delovati« (prav tam).

Projektu Partnerstvo fakultet in šol je sledil projekt Partnerstvo fakultet in šol. Model 1: Partnerstvo v izvajanju praktičnega pedagoškega usposabljanja študentov pedagoških študijskih programov (Juriševič, Lipeč-Stopar, Magajna in Krajncan, 2007), ki med rezultati ponudi model praktičnega pedagoškega usposabljanja, zasnovan na podlagi ugotovitev prve raziskave. Ključni načeli, na katerih temelji predstavljen model, sta načeli razvojnosti in komplementarnosti (Juriševič idr., 2007). Obe načeli podpirata predlagani celostni model izobraževanja in usposabljanja v njegovih posebnostih in prednostih pa tudi za delovno mesto in poklic, pri čemer gre tudi za prestrezanje zgoraj omenjenega vstopnega šoka. Prvo »pomeni operacionalizacijo ‘k študentu usmerjene’ paradigme poučevanja« (Juriševič idr., 2007, str. 34), drugo pa »opredeljuje partnerski odnos med fakulteto in vzgojno-izobraževalnimi zavodi« (prav tam, str. 35). Razvojnost modela med pomembnejšimi vidiki študentovega razvoja poudarja »odnos med mentorjem in študentom« (prav tam, str. 39), v katerem je za študenta mentor še posebej pomemben kot vzor, izvedenec, sodelavec, učitelj.

Potrditvev za izpostavljeni model izobraževanja in usposabljanja izhaja tudi iz analize, ki jo je o praktičnem usposabljanju študentov socialne pedagogike opravil Bajželj (2007), in sicer iz analize sledi pomen izkušnje spoznavanja s konkretnim delovnim mestom. »Vpogled v delovno okolje socialnega pedagoga in soočanje z delovnim procesom, v katerega je socialni pedagog

vpet na konkretnem delovnem mestu, je za študente prav tako dragocena izkušnja, s katero si lahko oblikujejo realnejšo podobo bodočega poklica» (Bajželj, 2007, str. 103).

Če skupnim delovnim mestom dajejo podlago zakonodaja ter opis del in nalog, pa odgovore na vprašanja podobnosti in razlik med posameznimi profili daje stroka. Prav tako je ta tista, ki opredeljuje posebnosti profila, naloga strokovnjaka pa je, da jih neguje. Kaj potem za predstavo o svojem izobrazbenem profilu pomeni dodana različnost, to je drug izobrazbeni profil mentorja, če je **praktično pedagoško usposabljanje usmerjeno tudi v usposabljanje za poklic in delovno mesto**, pri katerem se študent sreča z različnimi profili na 'svojem' delovnem mestu? Praktično to pomeni tudi, da niso v vseh šolah in vrtcih zaposleni socialni pedagogi na delovnih mestih, na katerih so lahko zaposleni. Ravnatelj kot delodajalec je tisti, ki lahko izbira profil, ki ga zaposli na izpostavljenih delovnih mestih.

Nadalje konkretno to pomeni tudi, da ne morejo imeti vsi študentje mentorja socialnega pedagoga, saj jih je glede na navedeno dejstvo nemogoče zagotoviti. Mentorji so tako lahko različnih izobrazbenih profilov, glede na dejstvo, da lahko različni izobrazbeni profili zasedajo isto delovno mesto. Zato različnost izobrazbenih profilov mentorjev ne bi smela biti problem. Vendar študentje pogosto vprašajo, kaj bo, če na šoli ali v vrtcu, kamor bodo šli na prakso, ne bo socialnega pedagoga. V povezavi s tem izražajo zaskrbljenost, saj njihove predstave o posameznih izobrazbenih profilih te lahko med seboj pomembno razlikujejo. Kot je razmišljala tudi ena izmed študentk: *Ko sem na faksu /.../ izvedela, da je moja mentorica po izobrazbi socialna pedagoginja, sem se tega zelo razveselila, saj bom le na ta način dobila najboljši pogled v svoje prihodnje delo, saj so nekateri ostali sošolci oziroma sošolke za mentorje dobili tudi psihologe in ostale poklice, povezane z našim delom, kar pa ni toliko priročno, saj so kvalificirani za drugačno delo.*

Pregled izobrazbenih profilov mentorjev študentom socialne pedagogike na praksi v osnovni šoli in vrtcu v mesecu aprilu 2014 pokaže, da so bili med mentorji v polovici primerov socialni pedagogi. Od 60 mentorjev je bilo 30 socialnih pedagogov (SP), preostali mentorji so bili drugih izobrazbenih profilov. Natančneje, po izobrazbi so bili mentorji še naslednji: 15 je bilo pedagogov (PED), tudi v kombinirani izobrazbi, npr. pedagog/sociolog, pedagog/geograf, 6 specialnih pedagogov (SRP), 5 psihologov (PSIH), 4 socialni delavci (SD).

Pri praktičnem usposabljanju študentov socialne pedagogike torej sodelujemo z mentorji, ki so različnih izobrazbenih profilov. Vzrok za to ni več le razširjanje profila na netipična, nova delovna mesta in tudi ne le nerazpoložljivost mentorskega kadra, kot je to veljalo še ne dolgo nazaj (Krajncan, 2005). V konkretnem primeru na izpostavljeno dejstvo vpliva možnost zasedanja istih delovnih mest različnih izobrazbenih profilov strokovnjakov, med katerimi je le eden tudi socialni pedagog (Pravilnik, 2012a; Pravilnik, 2012b).

Cilji in metoda raziskave

Glede na dejstvo o različnih izobrazbenih profilih mentorjev študentom socialne pedagogike na praksi v osnovni šoli in vrtcu ter glede na izraženo zaskrbljenost študentov nad tem dejstvom in teoretsko ozadje (npr. Juriševič, 2000; Razdevšek Pučko in Juriševič, 2010; Marentič Požarnik, 2010), ki potrjuje pomen mentorstva in mentorjev v praktičnem pedagoškem usposabljanju, smo opravili krajšo kvalitativno raziskavo na podlagi analize končnih poročil prakse, da bi dobili natančnejši odgovor na vprašanje, kako je razumljena različnost v izobrazbenih profilih mentorjev za pedagoško prakso študentov. Glavno vprašanje je tako vezano na identiteto profila v izobraževanju in usposabljanju ter pomen izobrazbenega profila mentorja v praktičnem pedagoškem usposabljanju socialnega pedagoga. Ali in kako na predstavo o sebi kot profilu socialnega pedagoga vpliva izobrazbeni profil mentorja na praksi? Ali in kako ta vpliva na mentorstvo? Kaj profesionalni predstavi o sebi prinaša poklic na konkretnem delovnem mestu in nasprotno? Kaj to sporoča praktičnemu pedagoškemu usposabljanju bodočega strokovnjaka? Pomembno vprašanje je tudi, kakšna bo uporabna vrednost ugotovitev izpostavljenе povezave mentorstva med izobrazbenim profilom mentorja in dejstvom 'skupnih' delovnih mest v okviru nabora potrjenega pomena mentorstva.

Metoda, ki smo jo uporabili, je deskriptivna, uporabljen raziskovalni pristop je analiza besedila. Vzorec je namenski; v analizo je bilo vključenih 60 končnih poročil študentov socialne pedagogike, ki so aprila 2014 opravljali prakso v šolah in vrtcih. Pred prakso so študentje dobili tudi pisna navodila glede obveznosti na praksi, ki so jim bila podrobneje razložena, prav tako tudi raziskovalni namen analiz, evalvacij in poročil, ki izhajajo iz prakse. Področje v tem primeru raziskujemo z namenom odgovorov na vprašanja in dileme, ki so se aktualno zastavljali v povezavi z izobrazbenim profilom mentorja. Končna poročila prakse so bila odprtega tipa; študentje pri pisanju niso bili usmerjeni. Ob navodilih pred prakso smo jim dali le pojasnilo, da naj v končnem poročilu poudarijo, kar se jim zdi najpomembnejše med spoznanji in v zaključevanju prakse. V vseh končnih poročilih smo najprej poiskali tiste dele besedila (enote), ki govorijo o mentorju oz. mentorstvu na praksi. Za namene te analize nas je predvsem zanimalo, koliko prostora v končnih poročilih je namenjenega mentorju in kateri so ključni poudarki (kode), ki jih – vezano na mentorja – omenjajo študentje oz. o čem pišejo. Besedilo smo kodirali tudi glede na časovno obdobje, na katero se nanaša in prikazuje študentovo razmišljanje oz. razumevanje pred prakso, med njo in po njej. Iskali smo povezavo med opisi mentorja in izobrazbenim profilom mentorja, pri čemer smo bili pozorni na zapise pri mentorju socialnem pedagogu in mentorju drugega izobrazbenega profila (kategorije).

Rezultati z interpretacijo

Kot izhaja iz končnih poročil študentov po opravljeni praksi, je vprašanje mentorja eno ključnih okupacij študenta pred prakso, med njo in po njej. Večina študentov nameni mentorju prostor oz. se sklicuje na mentorja ali ga opisuje, vsaj v delu besedila v končnem poročilu. Mnogi med njimi pa namenijo mentorju prostor oz. se sklicujejo nanj in ga opisujejo v večjem delu poročila oz. se glavno sporočilo besedila navezuje na mentorja.

Rezultate z interpretacijo, v kateri omenjamo ključne poudarke (pohvala, hvaležnost, zgled, ocena prakse, znanje, razočaranost), ki jih – vezano na mentorja – predstavljajo študentje in so razvidni iz končnih poročil študentov, prikazujemo in utemeljujemo s podporo najzgovornejših delov izvirnega besedila, ki je še posebej zanimivo z vidika študentovih predstav o mentorju in je samo po sebi dovolj zgovorno, da ga navajamo v izvirni obliki. Za boljšo preglednost v oklepaju za izvirnim besedilom dodajamo kratico izobrazbenega profila mentorja, ki zgovorno podaja tudi odgovor na glavno vprašanje izobrazbenega profila mentorja na praksi študenta.

Skozi analizo končnih poročil prakse študentov je razvidno, da študentje izražajo hvaležnost (*Lahko se zahvalim samo eni osebi – moji mentorici – SP*) in pohvale mentorju (*Želim še posebej pohvaliti mentorico – SP*) ter oceno prakse oz. zadovoljstvo s prakso povezujejo z mentorjem (*Kar pa je bil prvi pogoj, da mi je bila praksa tako všeč, pa je odlična mentorica – SP*). Nadalje tudi kot največjo zaskrbljenost in strah pred prakso navajajo v povezavi z vprašanjem 'dobrega' mentorja (*Glede na nekatere slabe izkušnje, ki so jih študentje imeli, sem imela največji strah ravno pred osebo, ki mi jo bodo dodelili za mentorico. Nisem bila razočarana, še več, menim, da so mi postavili vzor, ki bi si ga lahko želel vsak študent – PED*). Glede na izkušnjo 'dobrega' mentorstva ta zaskrbljenost med prakso z izkušnjo mentorstva mine in videti je, kot da izobrazbeni profil nima nič pri 'dobrem' mentorstvu oz. ni pomemben. Študentje prepoznavajo znanje mentorja in ga v tem kontekstu občudujejo, in to ne glede na izobrazbeni profil (*Žal sem jo imela priložnost spoznati svoj zadnji dan prakse zaradi njene bolniške odsotnosti in že to mi je bilo dovolj, da sem spoznala, koliko bi se lahko od nje še naučila – PED*), in znajo prepoznati vrednost znanja strokovnjakov različnih izobrazbenih profilov (*Med prakso sem opazovala delo različnih strokovnih delavcev šole – socialne pedagoginje, mobilne socialne pedagoginje, socialne delavke, psihologinje, pedagoginje, učiteljic, vzgojiteljic itn. Vsaka izmed njih me je naučila nečesa novega – SP*); temu pripisujejo pomembnost. Študentje z mentorji stkejo pomembne vezi ne le za čas prakse, ampak tudi za naprej, kar jim veliko pomeni (*Nudila mi bo pomoč, kadar jo bom potrebovala, kar pomeni, da imam zdaj za sabo človeka, ki mi bo pomagal na moji strokovni poti, česar prej nisem imela – SRP*); tudi te vezi niso odvisne od izobrazbenega profila

mentorja, ampak od mentorstva. Študentje med prakso občudujejo mentorja in si želijo, da bi mu bili podobni (*Prav z opazovanjem mentorice pri delu sem ugotovila, kako rad moraš imeti svoje delo, da lahko v tem poklicu delaš* – SP). Če ima študent drugo izkušnjo mentorstva, nad katero se ne navdušuje nad mentorjem in mu ta ne predstavlja zgleda, pa je razočaranje veliko in ga študent prenese tudi na predstavo o delovnem mestu (*Vloga socialnega pedagoga v vrtcu, v katerem sem opravljala prakso, me ni navdušila oz. me je celo razočarala* – SP), medtem ko upanje za socialnopedagoško naravnost ohranja (*Ni me motilo toliko to, da na šoli ni socialnega pedagoga, kot predvsem to, da ni te socialnopedagoške miselnosti* – PSIH).

Sklepne ugotovitve

Iz rezultatov analize besedila končnih poročil študentov o praksi lahko izpeljemo naslednje sklepne ugotovitve: obseg zapisov, namenjenih mentorju, pove, da ima mentor izjemno pomembno vlogo v praktičnem pedagoškem usposabljanju študenta v primeru prakse v osnovni šoli in vrtcu, kar je primerljivo z analizami in s študijami s tega področja (npr. Juriševič, 2000; Juriševič idr., 2005; Juriševič idr., 2007). Študentje že pred prakso veliko razmišljajo o mentorju, mu pripisujejo visoko pomembnost in uspešnost svoje prakse že vnaprej povezujejo z mentorjem (*Zanimalo nas je bolj, kakšne mentorje bomo dobili in kaj bomo pravzaprav z njimi počeli. Vsi smo namreč imeli navodila, vendar je na koncu vse odvisno prav od mentorja in koliko se bo želel posvečati nam in naši praksi* – SP). Pripisana pomembnost mentorju lahko že vnaprej, pred prakso, povzroča neprijetna doživljanja in predstave, ki študenta lahko tudi ovirajo pri sodelovanju z mentorjem (*Še pred začetkom prakse, ko sem izvedela, kdo bo moja mentorica, me je postalo strah in preplavila me je žalost /.../ Kljub začetnemu odporu sem s svojo mentorico vzpostavila odličen odnos* – SP), kar pa ob konkretni izkušnji med prakso tudi izzveni. Prav tako je razmišljanje študentov pred prakso obremenjeno z izobrazbenim profilom mentorja – s predstavo o preveliki različnosti ter s strahovi in z zaskrbljenostjo, da praksa ne bo tako dobra, kot bi bila, če bi bil mentor socialni pedagog. A tudi s tem obremenjena izhodiščna predstava o pomenu izobrazbe mentorja se je pri študentu spremenila oz. izzvenela glede na konkretno izkušnjo z mentorjem med prakso (*Ko smo izvedeli, kdo bo naš mentor, sem opazila, da imajo ostali večinoma socialne pedagoge. Moja mentorica pa je dipl. pedagoginja in sociologinja. Avtomatsko sem pomislila, da bo nekako bolj suhoparna in dolgočasna, a se je na koncu izkazalo, da je pravo nasprotje tega. To mi je dalo misliti, da ne gre človeka ocenjevati vnaprej ter da sploh ni odvisno, kakšno izobrazbo imaš, ampak je pomembno, kakšen karakter si, kakšen si ti sam kot človek* – PED). Ugotovimo, da izobrazbeni profil mentorja ni ključen za 'dobro' mentorstvo, saj so

študentje zelo pozitivno ocenili mentorje različnih profilov in ne le mentorje socialne pedagoge. Prav tako se omejitve, ki jih študentje pripišejo mentorju skozi razočaranje nad mentorstvom, vežejo na drug profil (*Škoda je edinole to, da nisem mogla imeti ob sebi socialne pedagoginje, ki bi morda bolj izhajala iz smeri mojega študija – PED*) pa tudi na profil socialnega pedagoga (*Prav razočarana sem bila, ko sem videla, da edina socialna pedagoginja na šoli svoje ure največkrat izkoristi za pomoč pri učenju učencem in praktično ne počne nič drugega – SP*), iz česar pa ne moremo sklepati na relevantnost izobrazbenega profila pri 'slabem' mentorstvu, saj gre za osamljene prime-re, ki so v enakem obsegu zastopani pri drugih profilih kot pri profilu socialnega pedagoga. Pohvale, zahvale in občudovanje (*Bila mi je odličen zgled in mi vzbudila željo, da enkrat postanem kot ona – strokovnjak, ki je rojen za svoje delo – SP*) so ključni poudarki, ki jih študentje po praksi omenjajajo v povezavi z zapisi o mentorjih. Skozi analizo ugotavljamo, da ti niso odvisni od izobrazbenega profila mentorja, saj so vezani na mentorje različnih izobrazbenih profilov. Prav tako se skozi usposabljanje za delovno mesto, ki ga vključuje praksa v osnovni šoli in vrtcu, potrdi neodvisnost profila mentorja (*Za svoje delovno mesto me je tudi zelo navdušila – PSIH*) za razumevanje del in nalog na posameznem delovnem mestu (*Praksa se mi zdi odličen način, da bolj poglobljeno spoznamo področja našega dela in se поблиžje seznanimo z eno možnostjo zaposlitve – SP*). Ugotovimo, da je predstava o delovnem mestu po praksi tista, ki je odvisna tudi od predstavitve mentorja (*Pred tem sem bila namreč mnenja, da je naše delo bolj razgibano ter da ponuja različne oblike pomoči in dela – SP*). Glavna pa je ugotovitev, da je izobrazbeni profil v primeru profilov, ki si 'delijo' delovna mesta, nerelevanten za 'dobro' mentorstvo. Kot potrjujejo tudi drugi avtorji, se dobro mentorstvo kaže skozi povezovanje teorije in prakse (Kirkham, 1992; Juriševič idr., 2005), v prisotnosti mentorja ob študentu, s polno participacijo v njegovem praktičnem pedagoškem usposabljanju (Kirkham, 1992), prikazom dela na delovnem mestu (Bajželj, 2007) in v emocionalni podpori, ko mentor združuje različne vloge, ki jih študent potrebuje v procesu praktičnega pedagoškega usposabljanja (Marentič Požarnik, 2010; Popesc-Mitroi in Mazilescu, 2011).

Zaključek

Glede na možnosti zaposlitve socialnega pedagoga na nekaterih delovnih mestih v vrtcu in osnovni šoli, za katere je ustreznih več različnih izobrazbenih profilov, je treba sprejeti dejstvo o t. i. 'skupnih' delovnih mestih. Oba navedena Pravilnika (2012a; 2012b) sta glede tega več kot zgovorna. Nabor izobrazbenih profilov, ustreznih za isto delovno mesto, se je z zadnjo prenovo visokošolskih programov še dodatno razširil. 'Rivalstvo' med tradicionalnimi izobrazbenimi profili, med katerimi je profil socialnega pedagoga sorazmerno

mlad, je dobilo nove tekmece in konkurente v boju za zaposlitev oz. posamezna delovna mesta. Z omenjenim se odpirajo že druga pomembna področja raziskovanja.

Nedvomno lahko sklenemo, da dejstvo o takšnem naboru izobrazbenih profilov, kot izhaja iz Pravilnikov (2012a; 2012b), za delovna mesta, na katera se profil socialnega pedagoga glede na temeljna področja dela, naloge, zahteve in potrebe, ki iz tega izhajajo, in glede na kompetence, ki jih ned izobraževanjem in usposabljanjem profil razvija, ustrezno in upravičeno umešča, praktičnemu pedagoškemu usposabljanju sporoča vsaj dvoje. To naj bo usmerjeno tudi v usposabljanje za konkretna dela in naloge posameznih delovnih mest glede na aktualnost pa tudi v ohranjanje težko ustvarjene pozicije profila z ustreznimi odgovori ter s prisotnostjo tudi s praktičnim pedagoškim usposabljanjem na izbranih področjih dela. Glede na različnost izobrazbenih profilov je verjetno svetla prihodnost posameznega profila tudi v njegovi primarni strokovni identiteti, ki pa se v svojem spreminjanju in razvoju nedvomno mora odzivati tudi na poklic, ki ga posameznik opravlja. V izbranem primeru ta ni izključno vezan le na osnovno stroko, kar potrjujejo primeri mentorstva, kadar ima mentor drug izobrazbeni profil kot študent, in ta uspe študentu korektno predstaviti delo in ga celo navdušiti za predstavljen delo, prav zaradi sebe, svojih lastnosti in pristopa k delu. Nedvomno bomo povedano najboljše podkrepili z izčrpnim zapisom študentke, ki svoja spoznanja zapiše takole: *V stiku z mojo mentorico – svetovalno delavko, ki pa je sicer po izobrazbi psihologinja, sem si oblikovala tudi stališče, da si različni, čeprav sorodni profili, ki lahko delamo na enakem delavnem mestu, kot je recimo delo v svetovalni službi /.../, nismo nujno tako zelo različni po načinu mišljenja, opravljanju ter usmerjanju svojega dela, stališčih in podobno, kot se to pogosto izpostavlja. Skozi najino sodelovanje sem namreč opazila zelo veliko podobnosti v načinu mišljenja, pogledih na stvari (v povezavi z delom) in zelo malo razlik, ki bi bile lahko posledice različnih izobrazb. Seveda razlike brez dvoma so, saj vsaka izobrazba posamezniku oblikuje določena močna področja za delo ter nekatera šibkejša, ter določena različna znanja oblikujejo različne poglede na stvari, vendar pa se mi zdi, da razlike niso nujno tako velike in na delo ter poglede posameznika vpliva še veliko več. /.../ Tako da mi je bilo pravzaprav všeč, da sem imela za mentorico osebo, ki po izobrazbi ni socialna pedagoginja, a opravlja enako delavno mesto, kot bi ga lahko nekdo z mojo izobrazbo, in tega ne vidim kot neko pomanjkljivost za moje izkušnjo, saj se mi zdi, da sem s tem lahko še več pridobila.*

Kaj nam sporočajo ugotovitve iz analize? Dejstvo o pomenu mentorja, ne glede na izobrazbeni profil, je treba sprejeti, saj edino tako lahko koristimo prednosti posameznega mentorja oz. mentorstva. Vloge mentorja so v praktičnem pedagoškem usposabljanju študenta neprecenljive, ne glede na prevladujoč model mentorstva (Maynard in Furlong, 1994). Tako kot je

pluralnost v sodobni družbi vrednota na splošno **v povezavi z različnimi pojavi**, bi jo morali sprejeti tudi kot vrednoto med posameznimi bolj ali manj 'sorodnimi' profili. S tem primarna identiteta oz. primarni nastavek, glede na to, da govorimo o študentih, ki so še v procesu izobraževanja in usposabljanja, ne bi bila več ogrožena v smislu 'mi smo nekaj drugega kot oni'. Prav primeri 'dobrih' mentorstev razbijajo mite o ustreznosti samo enega profila za posamezno delovno mesto, in tisto, kar je najpomembnejše, pa razbijajo vrednotno naravnost do drugih profilov, tj. naravnost mi – oni. Čeprav bi si prizadevali za pripadnost referenčni skupini kot skupnosti (Dubar, 2000, v Muršak, 2009), za katero je značilna trajna in stabilno oblikovana poklicna identiteta, kot je ta še vedno značilna za nekatere poklicne skupine, delno tudi za učitelje, pa za profil socialnega pedagoga vsaj glede na sorazmerno krajši čas prisotnosti na delovnih mestih v vzgoji in izobraževanju ter ob dejstvu 'skupnih' delovnih mest te verjetno ni mogoče doseči. V poduk je bilo tudi študentki, ki je v svojem končnem poročilu prakse zapisala spoznanje, da ne gre človeka ocenjevati vnaprej in da ni izobrazba tista ključna, ki te določa, kdo si. Prej verjetno posameznik tako profila socialnega pedagoga pa tudi drugih sorodnih na delovnih mestih v vzgoji in izobraževanju **»vzpostavlja svojo identiteto kot mrežo začasnih identifikacij, ki zgubljajo naravo trajnosti«** (Muršak, 2009, str. 160), kar je tudi sicer, kot navajajo avtorji (Tonies, 1965; Dubar, 2000, v Muršak, 2009), značilnost sodobnih poklicnih referenčnih skupin. »Poklicna identiteta ni toliko nekaj, kar imamo, ampak predvsem nekaj, kar je izraženo v našem delovanju (Watson, 2006, v Razdevšek-Pučko in Juriševič, 2010, str. 14). Prav tako različnost dimenzij mentorjeve vloge (Zanting, Verloop in Vermunt, 2001, v Magajna, 2005) opozarja na različnost v mentorjevem delovanju neodvisno od izobrazbenega profila.

Sugestija nadaljnjemu raziskovanju izpostavljene tematike je vključiti vse udeležene akterje in to vprašanje raziskati iz več perspektiv, kar bi prispevalo k odzivanju praktičnega pedagoškega usposabljanja na aktualne potrebe in dejstva. Prav do zdaj neizpostavljen vidik v pomenu mentorstva v praktičnem pedagoškem usposabljanju, tj. izobrazbeni profil mentorja in 'skupna' delovna mesta, opozori na do zdaj zapostavljeno dilemo, ki jo izpostavljajo študentje pred prakso.

Prispevek izpostavljeni problem obravnava na primeru praktičnega pedagoškega usposabljanja socialnih pedagogov, ki pa je uporaben tudi pri drugih izobrazbenih profilih, ki se jih tiče dejstvo 'skupnih' delovnih mest v šoli in vrtcu. Seveda ima vsak profil neke svoje značilnosti in posebnosti, po katerih se razlikuje od drugih profilov, čeprav si je na neki način z njimi tudi 'podoben'. Ta podobnost se izrazi na delovnem mestu, ki ga glede na zakonsko podlago lahko enako dobro opravljajo različni profili. Različnost pa se po vsej verjetnosti zaseje že prej, med izobraževanjem in usposabljanjem – na eni strani zaradi usmeritve stroke in na drugi zaradi potrebe študenta po

identifikaciji s profilom. Posebnost profila med sorodnimi določata njegovo najmočnejše strokovno področje in pedagoška opremljenost, s katerima se lahko razvija. Sklepne ugotovitve analize potrdijo usmeritev v praktično pedagoško usposabljanje socialnih pedagogov skozi celostni model – za profil v njegovih posebnostih ter delovno mesto in poklic. Še posebej z vidika zaposlitvenih možnosti in priložnosti se zdi odgovorno ravnati skladno s to usmeritvijo.

Literatura in viri

Atjonen, P. (2012). Student Teachers' Outlooks upon the Ethics of Their Mentors during Teaching Practice. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 56(1), 39–53.

Bajželj, B. (2007). Praktično usposabljanje študentov socialne pedagogike – obstoječe oblike in vrednotenje. V M. Juriševič, M. Lipec - Stopar, Z. Magajna in Krajncan, M. (ur.), *Praktično pedagoško usposabljanje: izhodišča – model – izkušnje* (str. 88–116). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Blaj, B. idr. (2005). *Koncept. Razširjeni program: program osnovnošolskega izobraževanja. Podaljšano bivanje in različne oblike varstva učencev v devetletni osnovni šoli*. Ljubljana: ZRSŠ.

Čačinovič Vogrinčič, G. idr. (ur.) (2008). *Programske smernice. Svetovalna služba v osnovni šoli*. Ljubljana: ZRSŠ.

Čačinovič Vogrinčič, G. idr. (2008). *Programske smernice. Svetovalna služba v vrtcu*. Ljubljana: ZRSŠ.

Devjak, T. (2005). *Partnerstvo fakultete in vzgojno-izobraževalnih zavodov: izobraževanje – praksa – raziskovanje*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Javornik Krečič, M., Ivanuš Grmek, M., Kolenc Kolnik, K. in Drobnič Vidic, A. (2007). Pomen mentorstva v času dodiplomskega izobraževanja in mentorjeve kompetence. *Pedagoška obzorja*, 22(3–4), 3–12.

Juriševič, M. (2000). Kakovostno mentorstvo – pomemben steber v izobraževanju prihodnjih učiteljev. *Vzgoja in izobraževanje*, 31(5), 4–7.

Juriševič, M., Krajncan, M., Lipec - Stopar, M., Magajna, Z., Pečar, M., Podobnik, U. in Vilič, I. (2005). Model učne prakse kot del študijskih programov za začetno opismenjevanje strokovnih delavcev. V T. Devjak (ur.), *Partnerstvo fakultete in vzgojno-izobraževalnih zavodov: izobraževanje – praksa – raziskovanje* (str. 105–127). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Juriševič, M., Lipec - Stopar, M., Magajna, Z. in Krajncan, M. (2007). Model praktičnega pedagoškega usposabljanja: od zasnove k izvedbi. V M. Juriševič, M. Lipec - Stopar, Z. Magajna in Krajncan, M. (ur.), *Praktično pedagoško usposabljanje: izhodišča – model – izkušnje* (str. 31–58). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Kirkham, D. (1992). The nature and Conditions of Good Mentoring Practice. V M. Wilkin (ur.), *Mentoring in schools* (str. 66–73). London: Kogan Page.

Krajncan, M. (2005). Možnosti in priložnosti za kakovostnejšo pedagoško prakso socialnih pedagogov. V T. Devjak (ur.), *Partnerstvo fakultete in vzgojno-izobraževalnih zavodov: izobraževanje – praksa – raziskovanje* (str. 204–223). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Krek, J. in Vogrinc, J. (2012). *Delovanje svetovalne službe*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Magajna, Z. (2005). Praktično usposabljanje študentov v očeh mentorjev v zavodih in učiteljev pedagoške fakultete. V T. Devjak (ur.), *Partnerstvo fakultete in vzgojno-izobraževalnih*

- zavodov: *izobraževanje – praksa – raziskovanje* (str. 186–203). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Marentič Požarnik, B. (2010). Kompleksnost mentorjeve vloge terja kakovostno usposabljanje s poudarkom na spodbujanju refleksije. *Vzgoja in izobraževanje*, 41(6), 20–26.
- Maynard, T. in Furlong, J. (1994). Learning to teach and models of mentoring. V H. McIntyre, H. Hagger in M. Wilkin (ur.), *Mentoring: Perspectives on school-based teacher education* (str. 69–85). London: Kogan Page.
- Muršak, J. (2009). Kriza poklicne identitete: vloga poklicnega in strokovnega izobraževanja. *Sodobna pedagogika*, 60(1), 154–171.
- Muršak, J., Javrh, P. in Kalin, J. (2011). *Poklicni razvoj učiteljev*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Popescu-Mitroi, M. M. in Mazilescu, C. A. (2011). New perspectives on roles of the mentor-teacher for pedagogical practice. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15(2011), 2078–2082.
- Pravilnik o izobrazbi učiteljev in drugih strokovnih delavcev v izobraževalnem programu osnovne šole (2012a). *Uradni list RS*, št. 109/11, 10/12, 92/12, 49/13.
- Pravilnik o izobrazbi vzgojiteljev predšolskih otrok in drugih strokovnih delavcev v programih za predšolske otroke in v prilagojenih programih za predšolske otroke s posebnimi potrebami (2012b). *Uradni list RS*, št. 92/12, 98/12 – popr.
- Razdevšek Pučko, C. in Juriševič, M. (2010). Razvoj poklicne identitete učiteljev. *Vzgoja in izobraževanje*, 41(6), 13–19.

EVALVACIJA SPLETNEGA PRIPOMOČKA ZA POSREDOVANJE FORMATIVNIH POVRATNIH INFORMACIJ UČENCEM

Alenka Žerovnik in Jože Rugelj
Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani

Povzetek

V prispevku predstavljamo izsledke raziskave, ki smo jo opravili z namenom pridobitve povratnih informacij o naravnosti formativnih povratnih informacij učencem v slovenskih šolah, in izsledke raziskave, s katero smo pri učiteljih pridobili mnenja o uporabnosti testnega spletnega pripomočka za podajanje pisnih povratnih informacij učencem. Podatke smo pridobili iz anonimizirane podatkovne zbirke vnosov pisnih povratnih informacij učiteljev v šolskem letu 2013/14 ter iz zbranih podatkov ankete, izvedene v decembru 2014 in januarju 2015 med učitelji osnovnih in srednjih šol v Sloveniji. Raziskava je pokazala skrb vzbujajoče razmerje med pozitivno in negativno naravnanimi pisnimi formativnimi povratnimi informacijami učencem. Rezultati ankete kažejo na to, da je uporabnost pripomočka dobra in da je pripomoček dobro sprejet med učitelji.

Ključne besede: formativna povratna informacija, računalniško podprta formativna povratna informacija, vodenje razreda, uravnavanje vedenja, samoregulacija učenja

The evaluation of a web device for providing formative feedback for students

Abstract

The paper presents the results of the research conducted in order to obtain feedback on the orientation of delivered written formative feedback to learners in Slovenian schools and the results of the survey measuring usability of a designed web tool for formative feedback delivery. The data was collected in the school year 2013/2014; the survey was conducted in December 2014 and in January 2015. It has shown an alarming ratio between positive and negative written formative feedback to students; however the usability of the tool is good and the tool is well accepted among teachers.

Key words: formative feedback, computer supported formative feedback, classroom management, behaviour regulation, self-regulation

Uvod

Vodenje razreda zahteva od učitelja precej vodstvenih in pedagoških sposobnosti (Marzano in Marzano, 2003). Gre za pomembno in široko področje, ki je v izobraževalni praksi učiteljev še vedno eno izmed bolj

zapostavljenih področij pri nas in v tujini, in to kljub dejstvu, da je vodenje razreda eden najvidnejših vidikov kakovosti poučevanja (Baumert, Köller in Mareike, 2007). Učitelji se skozi izobraževanje srečajo z nekaj temeljnimi strategijami vodenja razreda, medtem ko v praksi med izobraževanjem temu področju le redko posvečamo večjo pozornost. Največ pozornosti je usmerjene v soočanje in reševanje problemov z vedenjsko problematičnimi učenci (McCaslin in Good, 1998). V zadnjem času je v tujini in pri nas večja pozornost usmerjena tudi k nadarjenim učencem, medtem ko učenci, ki niso posebej problematični ali izrazito nadarjeni, vedenjsko skoraj niso obravnavani. Fokus pri teh učencih je v veliki meri na učnih dosežkih posameznih predmetov, manj pa v spodbujanju učencev k lastni samoiniciativi in razmišljanju. Takšna konceptualizacija ima lahko škodljive posledice na motivacijo in učne dosežke. Iz motivacijskega stališča je velikega pomena, da pri učencih dosežemo čim višjo stopnjo vključenosti in participacije, zato je pomembno, da izbiramo strategije, ki so osredinjene na spodbujanje avtonomije in samoregulacije učenja in vedenja pri učencih (Reeve in Jang, 2006). Pri zagotavljanju zadnjega so zelo pomembne povratne informacije učiteljev učencem.

Razredna disciplina

Disciplina veliko učiteljem pri nas in po svetu povzroča veliko težav, stresa in izgorelosti. To učiteljem onemogoča, da bi se izkazali s svojim sicer odličnim delom. Nezanemarljivo število raziskav prav zato kaže na pomembnost, ki jo ravnatelji posvečajo učiteljevi zmožnosti vodenja razreda (Brophy in McCaslin, 1992). Tega se zavedajo predvsem mladi učitelji na začetku svoje poti, ki se čutijo nepripravljene in ne dovolj dobro opremljene za tovrstne naloge in izzive. Ker je vodenje razreda v slovenskem prostoru naloga posameznega učitelja, si učitelji vsak na svoj način pripravijo načrt dela z učenci. Šole skrbijo za vzgojni načrt, ki vključuje tudi pravilnik o kršitvah in ki podaja načela spoštovanja in ravnanja posameznika.

Vprašanja in dileme na področju discipline niso omejene na slovensko področje, ampak se z njimi spoprijemajo po vsem svetu. V raziskavi med 400 učitelji v Hong Kongu je bila vedenjska problematika učencev ocenjena kot drugi najpomembnejši faktor, ki povzroča stres pri učiteljih (Lewis, Romi, Qui in Katz, 2005). Prav tako se je področje discipline in vedenja izkazalo za zelo pereč problem v Avstraliji, Izraelu in na Kitajskem (prav tam). Po raziskavi, ki so jo opravili McNally, I'anson, Whewell in Wilson (2005), so na Škotskem regulacijo discipline in vedenja postavili kot prioriteto področje, saj imajo učitelji velike težave pri vzpostavitvi avtoritete v razredu. Stoughton (2007) v svoji ameriški raziskavi z učitelji začetniki ugotavlja, da je na področju discipline in vedenja potrebno dodatno raziskovanje. V slovenskem prostoru se

je področja discipline dotaknila avtorica Pšunder (2005), ki v svoji raziskavi ugotavlja, kako učinkovita je šolska disciplina pri izobraževanju učencev za odgovorne državljane. Temeljna ugotovitev njene raziskave je, da v slovenskem prostoru prevladujejo disciplinske tehnike, ki vključujejo visoko stopnjo učiteljevega nadzora in nizko stopnjo avtonomije učencev (prav tam).

Formativne povratne informacije

Za potrebe regulacije vedenja so ključne formativne povratne informacije učencem. Najkoristnejše povratne informacije so tiste, ki zagotavljajo konkreten komentar k dobrim lastnostim učenčevega dela, njegovim pomanjkljivostim ter podajajo predloge, kako lahko učenec delo izboljša (Bangert - Drowns, Kulik, Kulik in Morgan, 1991; Black in Wiliam, 1998). Bistvo formativnih povratnih informacij je torej v zagotavljanju kakovostnih informacij, ki učencu omogočajo samoregulacijo njegovega učenja in vedenja. Zaradi časovnih omejitev in obilice dela v razredu učitelji težko zagotavljajo kakovostne ustne povratne informacije vsem učencem. Pri podajanju povratnih informacij so učitelji osredinjeni na povratne informacije o učnih dosežkih učencev, medtem ko so druge spretnosti in področja manjkrat obravnavani. Mednje sodijo na primer komunikacijske in socialne spretnosti, vztrajnost, motiviranost, ciljna usmerjenost, radovednost, ustvarjalnost, odgovornost in organiziranost. LeBaron Wallace, Sung in Williams (2014) ugotavljajo, da je učiteljem treba priskrbeti ustrezno pomoč pri vodenju razreda ter učinkovitem uravnavanju discipline in vedenja v razredu, ki ima vpliv na zagotavljanje avtonomije učencev, socialne procese, ki vplivajo na motivacijo učencev ter prispevajo k boljši medosebnostni klimi celotnega razreda.

Smiselno je, da učenec z učiteljem vzpostavi ustrezen dialog, zato morajo biti povratne informacije učitelja oblikovane tako, da omogočajo sodelovanje (Nicol in McFarlane - Dick, 2006). Ključno pri tem je zavedanje, da so povratne informacije učinkovite samo takrat, ko jih učenec čustveno sprejme in razume (Crisp in Ward, 2008; Thurlings, Vermeulen, Bastiaens in Stijnen, 2013), pri čemer mora učenec odigrati aktivno in samoregulativno vlogo (Timmers, Braber - van den Broek in van den Berg, 2013). Pri tem mora učitelj dobro poznati učence in upoštevati individualne razlike med njimi, kot so: razlike v inteligentnosti, razlike v sposobnostih, ustvarjalnosti, nadarjenosti ter talentih, med njihovimi kognitivnimi in učnimi stili ter vedenjskimi problemi in motnjami (Woolfolk, 2002). Vse te informacije so v pomoč učitelju pri oblikovanju ustreznih povratnih informacij za učence. Učencem je pri sprejemanju povratnih informacij v pomoč, če so te zanje oblikovane kar se da motivacijsko, pri čemer so učitelju v dodatno pomoč vse informacije, ki jih ima v povezavi z učenčevimi interesi, okoljem, v katerem živi, družbo, v kateri se giblje, idr. Le učenci, ki se čutijo notranje dovolj motivirani, lahko sprejmejo

povratne informacije učitelja kot pomoč pri samoregulaciji učenja in vedenja (Woolfolk, 2002). Pri tem lahko učitelj uporabi različne motivacijske spodbude. Cilji, ki so specifični, zmerno težki in zelo verjetno dosegljivi v bližnji prihodnosti, navadno spodbujajo motivacijo in vztrajnost (prav tam). Najučinkovitejše povratne informacije so tiste, ki poudarjajo napredek učenca.

Pozitivno naravnane formativne povratne informacije

Učitelji po vsem svetu sporočajo, da sta vedenje učencev in disciplina v razredu velik problem pri poučevanju (Coates, 1989). V Ameriki se je z namenom po pozitivnejši klimi v razredu razvila strategija, ki omogoča podporo pozitivnemu vedenju celotnega razreda [School-Wide Positive Behavioral Interventions and Supports, SWPBIS] (Sulzer - Azaroff in Mayer, 1994, v Barker, Mooney, Tracey in Seeshing Yeung, 2013). Gre za sistemski pristop, ki povečuje učinkovitost šol z vključevanjem strategij za vse učence (Sugai in Horner, 2009). S pristopom se spremeni neučinkovite prakse v šolah s ciljem ustvarjanja pozitivnega učnega okolja, ki učence spodbuja k pozitivnim spremembam na področju vedenja in učnih dosežkov (McIntosh, Ty in Miller, 2014). Ključni elementi strategije vključujejo: opredeljevanje in učenje pozitivnih pričakovanj šole glede socialnega vedenja, spodbujanje prosocialnega vedenja, zagotavljanje učnih gradiv pri obravnavi problematičnih vedenj, izvajanje preventivnih in intervencijskih praks ter uporabo sistemov za zbiranje podatkov, ki omogočajo lažje sprejemanje ustreznih odločitev (prav tam).

Ob uvedbi strategij SWPBIS je treba vključiti razmislek o spremembi načina vodenja razreda in prerazporeditvi časovnih razporedov. Prilagoditi je treba kurikulum, opaziti in ceniti pozitivna vedenja ter učence učiti vedenjskih veščin, ki so družbeno sprejemljive in primerne (Seeshing Young, Barker, Tracey in Mooney, 2013). Vse naštetu seveda pomembno vpliva tudi na učitelje, ki jih je za tovrsten način dela treba dodatno izobraziti. S pozitivnejšim vedenjem v šolah se pri učencih spodbudi tudi učenje, zato je izvajanje strategije SWPBIS obetavna oblika reševanja disciplinske problematike. Programske rešitve so oblikovane za izboljšanje šolskega okolja, za katero verjamemo, da ima posreden vpliv na učne dosežke učencev (Seeshing Young, Barker, Tracey in Mooney, 2013).

Računalniško podprte povratne informacije

Računalniško podprte formativne povratne informacije pridobivajo na svoji uporabnosti predvsem v okoljih, v katerih imamo veliko učencev v posameznem razredu, in je zato težko zagotoviti ustrezne ustne povratne informacije vsem učencem. To velja predvsem za fakultete (Crisp in Ward, 2008), vse bolj pa tudi za druge izobraževalne ustanove, saj so normativi glede

števila učencev v razredu precej visoki. Raziskave celo kažejo, da učenci lažje in bolje sprejmejo računalniško podprte povratne informacije v primerjavi s povratnimi informacijami, ki jim jih posreduje učitelj ustno (Karabenick in Knapp, 1988). Vzrok za to je najverjetneje dejstvo, da učenci tako lažje ostanejo neopaženi pri iskanju povratnih informacij, pri čemer lahko skrijejo svojo »nesigurnost« in potrebo po pomoči (Timmers idr., 2013). Seveda s tem ne gre zanemariti ustnih povratnih informacij, kadar koli je to le mogoče.

Razvoj tehnologije omogoča, da so računalniško podprte povratne informacije učinkovite in za učenca ustrezno oblikovane ter hkrati nudi nezanemarljive prednosti pred ustnimi povratnimi informacijami, kot so: hiter dostop do baze podatkov, sledljivost, hitrejša zagotavljanje povratnih informacij več učencem, možnost hitrih primerjav različnih vidikov in elementov, izris grafičnih prikazov, preprost prikaz na različnih ravneh in različnim uporabnikom, povezovanje z že vzpostavljeno bazo podatkov o učencih in s preprosto statistično analizo zbranih podatkov.

Namen raziskovanja

Učitelji v slovenskih šolah se pogosto srečujejo z vedenjskimi težavami otrok in zagotavljanjem ustrezne discipline v razredu. Preveriti želimo, ali so povratne informacije učiteljev učencem oblikovane pretežno pozitivno ali pretežno negativno. Če želimo učiteljem in učencem omogočiti spremljanje ter pregled nad vedenjem in obnašanjem učencev v razredu in zunaj njega, potrebujemo skrbno načrtovan načrt opazovanja. V tem delu nam je lahko sistemiziran pripomoček z ustreznimi kategorijami za podajanje formativnih povratnih informacij, ki je sestavni del informacijskega sistema, v veliko pomoč. Učitelju je omogočen takojšen dostop prek spletne aplikacije, ki jo že sicer uporablja za vpis ure, vpis manjkajočih in drugih podatkov, ki jih zapiše v okviru sistema za vodenje razreda. Vodenje prek aplikacije nudi velik časovni prihranek v primerjavi s klasičnimi papirnatimi e-portfelji učencev, hkrati pa zagotavlja tudi hitre statistične obdelave, preglede in različne prikaze ter primerjave med prikazi sledenja. S tem namenom je bil implementiran pilotni spletni pripomoček, ki je učiteljem omogočal hitro posredovanje pisnih formativnih individualiziranih povratnih informacij učencem.

Opis spletnega pripomočka

Spletni pripomoček je del celovite rešitve e-Asistent. Na voljo je vsem učiteljem, ki uporabljajo omenjeno storitev. Namenjen je podajanju pohval in pripomb učencem. Pohvale in pripombe se nanašajo na posamezna učenčeva dejanja in ne opredeljujejo učenčevih lastnosti. V razdelku *Pohvale* imajo učitelji na voljo nekaj kategorij (kot je razvidno iz slike 1), ki so jim v pomoč pri zaznavanju

dogajanja v razredu. Ko učitelj izbere kategorijo, jo besedilno dopolni, tako da poda konkreten opis dogajanja in usmeri oziroma spodbudi učenca, da bo takšna pozitivna dejanja večkrat ponavljal. Kadar je to smiselno, lahko učitelj pohvalo oblikuje za več učencev hkrati. Učitelj lahko med uro samo zapiše opaženo dejanje oziroma dogajanje, usmeritev za učenca pa lahko doda pozneje.

Pohvale Statistika

Izberite vrsto pohvale in napišite komentar:

Aktivno sodelovanje

Pomoč ostalim

Odllično delo

Moja pohvala

Spoštljiv odnos do ostalih

Trud pri pouku

Napredek pri pouku

Koristni nasveti

V svoji pohvali bodite iskreni in natančni.

Uporabljajte opisne pohvale, ki odsevajo realistične in dosegljive cilje.

Izogibajte se pohvali, ki otroka primerja z drugimi.

Pohvala se mora nanašati na točno določeno dejanje.

Podeljena mora biti pravočasno.

Napišite komentar k pohvali...

Potrdi Prekliči

Seznam učencev

	1. Učenec 100		7. Učenec 48

Slika 1. Obrazec za podeljevanje pohvale učencu

Pripombo učitelj zapiše prosto s pomočjo obrazca, ki ga prikazuje slika 2. Prav tako kot pohvalo lahko pripombo učitelj zapiše za več učencev hkrati.

Pripombe

Napišite pripombo:

Napišite pripombo...

Potrdi Prekliči

S seznama izberite enega ali več učencev

Seznam učencev

	1. Učenec 100	

Slika 2. Obrazec za podeljevanje pripomb

Vodstveni delavci šole, razredniki, učitelji in učenci ter njihovi starši imajo na voljo različne preglede nad podeljenimi pohvalami in pripombami. Slika 33 prikazuje grafični prikaz razmerja pohval in pripomb v šoli v izbranem obdobju ter povprečje pohval in pripomb na učenca. Spodnji prikaz je namenjen ravnatelju šole.



Slika 3. Grafični prikaz razmerja pohval in pripomb na šoli za izbrano časovno obdobje

Podeljene pohvale in pripombe lahko spremljajo učenci (zase), starši (za otroke, do polnoletnosti), učitelji razredniki (za matični razred), učitelj (za svoj/-e predmet/-e), ravnatelj (za vse učence) ter drugi glede na funkcijo, ki jo imajo. Slika 4 prikazuje nekaj primerov podeljenih pripomb in pohval za učenca.

- 
Učenec 100  
 Učenec težko sedi pri miru celo šolsko uro in z nenehnim vstajanjem moti sošolce.
- 
Učenec 101  
 Učenka je pripravila govorni nastop, ki je precej pod njenimi zmožnostmi.
- 
Učenec 42  
 Učenka je v okviru naravoslovnega dne pokazala svoje obširno poznavanje vsebin iz področja ...
- 
Učenec 100  
 Učenka je v konfliktni situaciji s svojimi sošolci nastopila s pozitivno komunikacijo in ...
- 
Učenec 42  
 Učenka pri Spoznavanju okolja kaže izredno splošno razgledanost in kompleksno razmišljanje o problematiki voda.

Slika 4. Primeri izpisov dogajanj za posameznega učenca

Cilj raziskovanja

Z raziskavo bomo ovrednotili pripomoček z vidika uporabnosti in preverili naravnost (pozitivno, negativno) pisnih povratnih informacij učiteljev. Preverili bomo, ali obstaja povezanost med tipom povratnih informacij in spolom učencev ter koliko časa posamezne učne ure učitelji porabijo za dejavnosti, ki niso povezane s predmetnim poučevanjem. S tem namenom smo oblikovali tri hipoteze in eno raziskovalno vprašanje.

- H 1:** Pisne povratne informacije učiteljev učencem so pretežno negativno naravnane.
- H 0:** Pisne povratne informacije učiteljev učencem so pretežno pozitivno naravnane.
- H 2:** Obstaja statistično pomembna povezava med tipom pisne povratne informacije (pohvala/pripomba) in spolom učenca, ki jo prejme.
- H 0:** Ne obstaja statistično pomembna povezava med tipom pisne povratne informacije (pohvala/pripomba) in spolom učenca, ki jo prejme.
- H 3:** Učitelji porabijo več kot tretjino časa učne ure za disciplinske in vedenjske težave ter za urejanje z učno snovjo nepovezanih vsebin.
- H 0:** Učitelji porabijo manj kot tretjino časa učne ure za disciplinske in vedenjske težave ter za urejanje z učno snovjo nepovezanih vsebin.

Raziskovalno vprašanje: Kakšna je uporabna vrednost spletnega pripomočka z vidika splošne uporabnosti, preprostosti uporabe, preprostosti učenja in zadovoljstva pri uporabi?

Metoda, vzorec in potek raziskave

Izbrali smo kvantitativno metodo dela na priložnostnem vzorcu. Za potrebe preverjanja hipotez 1 in 2 smo pridobili anonimizirane podatke pisnih povratnih informacij učiteljev in jih kategorizirali v dve kategoriji (pozitivno, negativno naravnane povratne informacije). Podatkovna zbirka je obsegala 421.294 vnosov, ki so jih učitelji zapisali med 2. 9. 2013 in 23. 5. 2014. Pri tem je sodelovalo prek 300 osnovnih in srednjih šol iz Slovenije. V decembru 2014 in januarju 2015 smo izvedli spletno anketiranje, v katerem je sodelovalo 3.413 učiteljev slovenskih osnovnih in srednjih šol, ki uporabljajo spletno aplikacijo e-Asistent in pripomoček Pohvale in pripombe znotraj omenjene aplikacije. Za nadaljnjo obdelavo podatkov smo uporabili 3.409 zbranih anket, preostale štiri pa smo izločili zaradi nekonsistentnih in nepopolnih podatkov. Za potrebe raziskave smo pripravili nestandardiziran anketni vprašalnik s pomočjo spletne aplikacije 1ka.si. Anketni vprašalnik so učitelji prejeli prek svojega profila znotraj e-Asistenta. Vprašalnik je sestavljalo deset vprašanj zaprtega tipa.

Sodelovali so lahko vsi učitelji, ki uporabljajo aplikacijo e-Asistent ter pripomoček Pohvale in pripombe. Sodelovanje v anketi je bilo prostovoljno in anonimno. Z vprašalnikom smo zbirali mnenja učiteljev o uporabnosti spletnega pripomočka, v okviru katere smo učitelje spraševali po njihovem mnenju o splošni uporabnosti, preprostosti uporabe, preprostosti učenja in o zadovoljstvu s pripomočkom. Za ta namen smo uporabili 5-stopenjsko Likertovo lestvico stališč, pri čemer smo vprašanja in trditve oblikovali skladno z vprašalnikom USE Questionnaire¹. Hipotezo 3 smo preverjali z anketnim vprašanjem zaprtega tipa, pri čemer so učitelji izbirali med štirimi kategorijami oziroma pod oznako *Drugo* dodali svoj odgovor. Vprašanje je bilo vključeno v zgoraj omenjeno anketo. Za potrebe primerjav med različnimi skupinami učiteljev smo pridobili še podatke o spolu, starostni skupini, izobrazbi, lokaciji šole, na kateri poučujejo, ter o stopnji in obdobju, v katerem poučujejo.

Rezultati

Rezultati analize prikazujejo podatke in analize, pridobljene na osnovi zbranih podatkov opravljene ankete ter podatkovne zbirke vnosov pisnih povratnih informacij učiteljev.

Preglednica 1 prikazuje zbrane demografske podatke za spol, šolo, na kateri učitelji poučujejo, starostno skupino in najvišjo doseženo stopnjo izobrazbe.

Preglednica 1. *Demografski podatki*

Spremenljivka		Frekvenca	Veljavni odstotek	Skupaj (N)
Spol	Ženski	2.396	80,7	2.969
	Moški	573	19,3	
Šola, na kateri poučuje	OŠ, mestna šola	1.140	33,6	3.390
	OŠ, primestna šola	1.187	35,0	
	SŠ	1.063	31,4	
Starostna skupina	20–30 let	268	9,0	2.976
	31–40 let	899	30,2	
	41–50 let	1.003	33,7	
	51 let in več	806	27,1	
Stopnja izobrazbe	Profesor ali univ. dipl. + PAI (stari št. pr.)	2.427	81,5	2.978
	Magister znanosti	133	4,5	
	Magister poučevanja	33	1,1	
	Učitelj RP	324	10,9	
	Drugo (doktor (12-krat), vzgojitelj predšolskih otrok (15-krat), drugi)	61	2,0	

1 Lund, A. M. (2001). Measuring Usability with the USE Questionnaire. *STC Usability SIG Newsletter*.

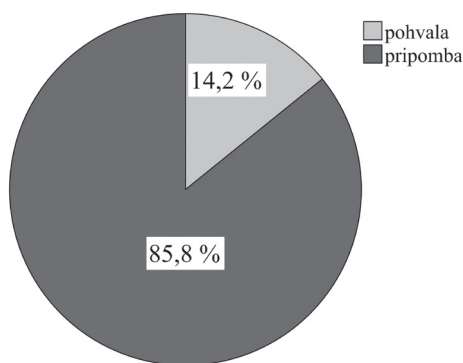
Preglednica 2 prikazuje frekvence in odstotke zbranih podatkov v podatkovni zbirki pisnih povratnih informacij učiteljev glede na vrsto vpisa (pohvala, pripomba), spol učenca in stopnjo šolanja (osnovna oziroma srednja šola).

Preglednica 2. *Osnovni podatki podatkovne zbirke vnosov pisnih povratnih informacij učiteljev*

Spremenljivka		Frekvenca	Veljavni odstotek	Skupaj (N)
Vrsta vpisa	Pohvale	59.743	14,2	421.294
	Pripombe	361.551	85,8	
Spol	Učenec	271.742	64,5	
	Učenka	149.552	35,5	
Stopnja šolanja	Osnovna šola	257.030	61,0	
	Srednja šola	164.264	39,0	

- *Hipoteza 1 (H 1):* Pisne povratne informacije učiteljev učencem so pretežno negativno naravnane.

Iz grafikona na sliki 5 je razvidno, da so učitelji pri podajanju pisnih povratnih informacij pretežno podajali pripombe. Teh je bilo 85,8 %, medtem ko so učitelji učencem v pisni obliki sporočili samo 14,2 % pohval. Hipotezo 1 s tem obdržimo in potrjujemo negativno naravnanost pisnih povratnih informacij učiteljev učencem.



Slika 5. Razmerje pohval in pripomb, podeljenih v obliki pisne povratne informacije učenem

- *Hipoteza 2 (H 2):* Obstaja statistično pomembna povezava med tipom pisne povratne informacije (pohvala/pripomba) in spolom učenca, ki jo prejme.

Predpostavili smo, da je tip pisnih povratnih informacij odvisen od spola učenca, in sicer da učencem moškega spola učitelji večkrat namenijo negativno pisno povratno informacijo oziroma pripombo. Hipotezo smo preverjali s pomočjo kontingenčne tabele (Preglednica 3) spremenljivk in χ^2 -preizkusa (Preglednica 4), moč povezave med spremenljivkama pa smo izračunali s kvocientom različnosti.

Preglednica 3. *Kontingenčna tabela spremenljivk spol in tip vnosa*

Spremenljivka			Tip vnosa		Skupaj
			Pohvala	Pripomba	
Spol učenca	moški	Število	28.694	243.048	271.742
		Odstotek	10,6 %	89,4 %	100,0 %
	ženski	Število	31.049	118.503	149.552
		Odstotek	20,8 %	79,2 %	100,0 %
Skupaj		Število	59.743	361.551	421.294
		Odstotek	14,2 %	85,8 %	100,0 %

Preglednica 4. *Vrednosti χ^2 -preizkusa*

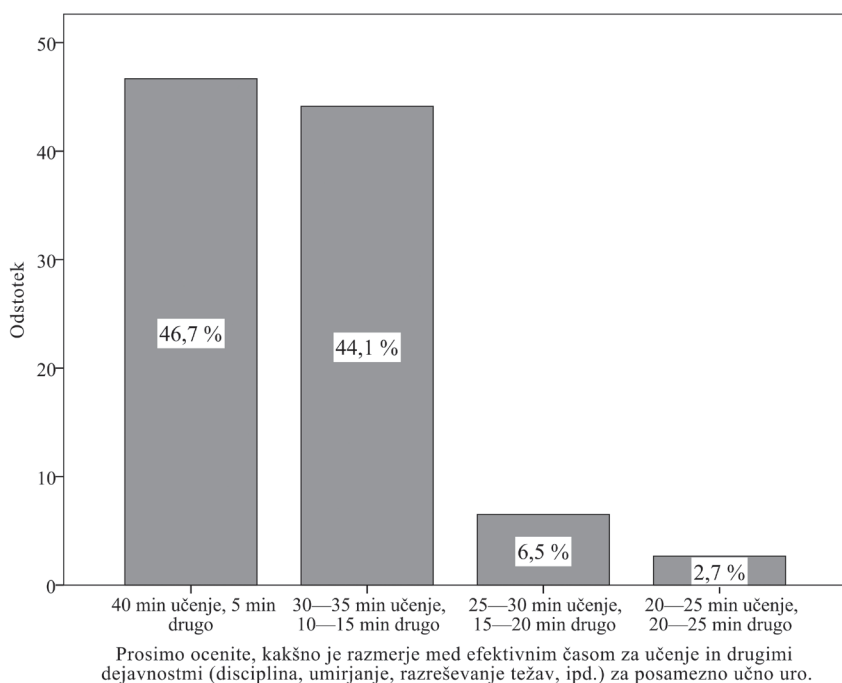
	Vrednost	g	α
χ^2 -preizkusa	8249,990 ^a	1	,000
Število veljavnih odgovorov	421294		

a. Pri 0 celicah (0,0%) je teoretična frekvenca manjša od 5. Najmanjša teoretična frekvenca je 21207,72.

Vrednost χ^2 -preizkusa hipoteze neodvisnosti je statistično pomembna na ravni $\alpha = 0,0$, $\chi^2 = 8249,99$, $g = 1$, $p = 0,0$ (Preglednica 4). Trdimo, da se v osnovni množici pojavljajo razlike med spoloma glede na tip povratne informacije, ki jo učenec prejme. Učenci prejmejo v povprečju 10,6 % pohval, učenke pa skoraj dvakrat toliko, in sicer 20,8 %. Kvocient različnosti znaša 2,22, kar pomeni, da pohvalo 2,22-krat verjetneje prejme učenka kot učenec.

- *Hipoteza 3 (H3):* Učitelji porabijo več kot tretjino časa učne ure za disciplinske in vedenjske težave ter za urejanje z učno snovjo nepovezanih vsebin.

V anketi smo učitelje spraševali po njihovi oceni glede razmerja med učinkovitim časom, ki ga v razredu porabijo za samo učenje, ter časom, ki ga porabijo za druge dejavnosti (vpise, umirjanje, disciplino ...).



Slika 6. Histogram prikazuje delež učiteljev glede na razmerje med učinkovitim časom, ki ga porabijo za učenje, in časom, ki ga porabijo za druge dejavnosti

S slike 6 je razvidno, da je delež učiteljev, ki porabijo več kot tretjino učne ure za dejavnosti, ki niso povezane z učenjem, 9,2-odstoten, od tega kar 71 % teh ta delež ocenjuje na 25–30 minut. Skoraj polovica, 46,7 %, učiteljev porabi za druge dejavnosti 5 minut ali manj, 44,1 % učiteljev pa ta čas ocenjuje na 10–15 minut. Hipoteze 1 (H 1) nismo potrdili. Obdržimo ničelno hipotezo in trdimo, da učitelji porabijo manj kot tretjino časa učne ure za disciplinske in vedenjske težave ter za urejanje z učno snovjo nepovezanih vsebin.

Raziskovalno vprašanje: Kakšna je uporabna vrednost spletnega pripomočka z vidika splošne uporabnosti, preprostosti uporabe, preprostosti učenja in zadovoljstva pri uporabi?

Preveriti smo želeli mnenje učiteljev glede uporabnosti obstoječega testnega pripomočka *Pohvale in pripombe*, pri čemer smo uporabili spletni anketni vprašalnik. Preglednica 5 prikazuje zbrane rezultate mnenj učiteljev glede na tri področja: uporabnost, preprostost uporabe ter preprostost učenja uporabe in zadovoljstvo. Za vsako izmed treh področij smo skladno z vprašalnikom USE pripravili trditve in uporabili petstopenjsko Likertovo lestvico (1 – se nikakor NE strinjam, 5 – SE popolnoma strinjam).

Preglednica 5. *Mere srednjih vrednosti za posamezna področja in trditve*

Področje	Trditev	Me	Mo
Uporabnost	je uporaben	4,00	5
	mi pomaga, da sem učinkovitejši	3,00	3
	mi omogoča boljši pregled nad dogajanjem v razredu	4,00	4
	mi omogoča podajanje povratne informacije	4,00	4
	mi omogoča prihranek časa	3,00	3
	mi omogoča to, kar pričakujem.	3,00	3
Preprostost uporabe	je preprost za uporabo	4,00	5
	je do uporabnika prijazen	4,00	5
	zahteva malo korakov, da izvedem vnos	4,00	4
	omogoča fleksibilnost uporabnika	4,00	4
	za uporabo ne potrebujem pisnih navodil	4,00	5
	med uporabo ne zaznam nekonsistentnosti	4,00	4
Preprostost učenja in zadovoljstvo	omogoča preprosto popravljanje napak	4,00	5
	hitro sem se ga naučil uporabljati	4,00	5
	lahko si zapomnim, kako se ga uporablja	4,00	5
	s pripomočkom sem zadovoljen	4,00	4
	priporočil bi ga kolegu učitelju	4,00	5

Iz preglednice 5 je razvidno, da so učitelji s spletnim pripomočkom zadovoljni. Glavna področja, ki so še potrebna sprememb in izboljšanj, so tri: pomoč pripomočka pri učiteljevi učinkovitosti (Me = 3, Mo = 3), omogočanje prihranka učiteljevega časa (Me = 3, Mo = 3) in omogočanje tega, kar učitelj pričakuje (Me = 3, Mo = 3). Vse tri kategorije sodijo v sklop splošne uporabnosti pripomočka.

Pri ocenjevanju uporabnosti spletnega pripomočka so sodelovali učitelji osnovnih in srednjih šol v Sloveniji; od tega je 68,7 % (od tega 49 % učiteljev mestnih OŠ in 51 % učiteljev primestnih OŠ) osnovnošolskih učiteljev in 31,3 % srednješolskih učiteljev. S χ^2 -preizkusom smo preverili še, ali se pojavijo razlike pri ocenah pripomočka med učitelji osnovnih in srednjih šol ter ali obstajajo razlike glede na spol in starost učitelja. Ugotavljamo, da v nobenem primeru ne prihaja do statistično pomembnih razlik glede mnenja o pripomočku med učitelji osnovnih in srednjih šol ter glede na spol in starost učitelja.

Razprava

LeBaron Wallace, Sung in Williams (2014) ugotavljajo, da učitelji potrebujejo pomoč pri vodenju razreda in uravnavanju discipline v razredu. Podobno ugotavljamo tudi mi, da je slovenskim učiteljem treba priskrbeti ustrezno

pomoč pri vodenju razreda ter učinkovitem uravnavanju discipline in vedenja v razredu, ki ima vpliv na zagotavljanje avtonomije učencev, socialne procese, ki vplivajo na motivacijo učencev ter prispevajo k boljši medosebnostni klimi celotnega razreda (Reeve in Jang, 2006). Ugotavljamo, da so pisne formativne povratne informacije slovenskih učiteljev učencem izrazito negativno naravnane (85,8 % negativno naravnanih povratnih informacij), kar učencev ne spodbuja k samoregulativnemu učenju, vedenju in k samodisciplini. Z razvojem pripomočka bomo učitelje spodbudili k pozitivnejši naravnosti podanih povratnih informacij učencem, tako da bomo zanje pripravili nekaj ključnih kategorij, ki jih bodo usmerjale pri opazovanju in zaznavanju učencevih pozitivnih dejanj. Pri učencevih negativnih dejanjih bomo skušali učitelje usmeriti v oblikovanje povratnih informacij, ki bodo učencu jasno podale informacijo o tem, kako naj se izboljša. Pri tem je pomembno, da učitelj posameznemu učencu ponudi dovolj usmeritve, da bo ta omogočala in spodbudila samoregulacijo učenja in vedenja pri učencu. Kadar pisne povratne informacije učiteljev ne vsebujejo usmeritev učencu, kako naj se izboljša, jih ne usmerjajo v vzpostavitev dialoga oziroma sodelovanja z učiteljem, ki je pomemben dejavnik pri napredovanju učenca (Nicol in McFarlane - Dick, 2006). Učitelji se v slovenskem šolskem prostoru discipline še vedno lotevajo večinoma z reaktivno naravnanimi ukrepi in manj s proaktivnimi ukrepi ter s preprečevanjem neželenih vedenj, še manj pa s pozitivnimi spodbudami in krepitvijo pozitivnih oblik vedenja. Pozitivno okolje učencem omogoča uspešno napredovanje in učenje, posledično pa ima tudi vpliv na raven učnih dosežkov (Seeshing Young, Barker, Tracey in Mooney, 2013). Iz danih rezultatov ugotavljamo, da je sistematiziran pripomoček, ki učitelje usmerja k podajanju in oblikovanju za učence pozitivneje naravnanih pisnih povratnih informacij, nujen in potreben. Pripomore lahko k uspešnemu in učinkovitemu uvajanju strategij SWPBIS na področju izobraževanja v slovenskem prostoru, ki so se že izkazale za učinkovite drugje po svetu (Bradshaw, Waasdorp in Leaf, 2012; Seeshing Yeung, Barker, Tracey in Mooney, 2013). Ustrezne programske rešitve lahko kljub časovni zahtevnosti procesa SWPBIS učiteljem omogočijo uspešno uvedbo proaktivnih pozitivno naravnanih strategij vedenja in učenja.

S H 2 smo potrdili predvideno razliko med spoloma glede na tip povratne informacije. Ugotovili smo, da medtem ko učenci v povprečju prejmejo 10,6 % pohval, jih učenke prejmejo 20,6 %. To je skladno z literaturo, ki navaja, da je razširjenost motečih vedenj pogostejša pri učencih kot učenkah (Cohen, Cohen, Kasen, Velez, Hartmark in Johnson, 1993). Uvajanje strategij SWPBIS se je pokazalo kot nekoliko uspešnejše za učenke kot učence (Seeshing Yeung, Barker, Tracey in Mooney, 2013), zato je pri nadaljnjem načrtovanju smiselno vključiti razmisleke o načinih zaznavanja vzrokov disciplinskih in vedenjskih težav glede na spol učencev in ustrezno načrtovati razvoj pripomočka, ki bo zagotavljal uspešnost za oba spola.

V nasprotju s pričakovanji smo presenečeni nad oceno razmerja časa, porabljenega za učinkovit proces učenja in druge dejavnosti pri posamezni učni uri. Glede na razgovore z učitelji smo pričakovali večji delež učiteljev, ki porabijo več kot tretjino časa za dejavnosti, nepovezane z učenjem, zato smo s H 3 preverjali, ali je delež porabljenega časa za dejavnosti, ki niso povezane z učenjem, večji od tretjine učne ure. H 3 nismo potrdili. Delež učiteljev, ki porabi več kot tretjino časa učne ure, je majhen in znaša 9,2 %. Delež učiteljev, ki ta čas ocenjuje na 10–15 minut, pa je v nasprotju s prejšnjim precej velik in znaša 44,1 %. Pri nadaljnjem razvoju pripomočka je zato smiselno nadalje spremljati delež porabljenega časa za dejavnosti, nepovezane z učenjem, in pozornost usmeriti predvsem v delež učiteljev, ki porabijo več kot tretjino učne ure, ter na učitelje, ki ta delež ocenjujejo na 10–15 minut učne ure.

Zaradi nadaljnjega razvoja pripomočka smo pri učiteljih preverili, kakšna je njihova ocena oziroma mnenje o trenutnem pripomočku, s čimer smo želeli pridobiti informacije o tem, kateri deli zahtevajo spremembe. V splošnem smo z ocenami uporabnosti pripomočka zadovoljni. Nekoliko preseenečeni smo nad ugotovitvijo, da je pripomoček uporabljalo največ učiteljev iz starostnega obdobja 41–50 let, teh je kar 33,7 %. Pričakovali smo, da bo največ učiteljev, ki uporabljajo pripomoček, iz starostnega obdobja 31–40 let. V tem obdobju imajo učitelji že nekaj prakse in jim stroka povzroča bistveno manj težav kot na začetku poklicne poti, zato smo menili, da se bodo v tem obdobju mogoče najintenzivneje posvečali disciplinski in vedenjski problematiki. Hkrati so bolj vešč uporabe IKT od svojih starejših kolegov. Na rezultat je lahko vplivalo dejstvo, da na nekaterih šolah ravnatelj od učiteljev zahtevajo uporabo pripomočka, in ne gre za prosto izbiro posameznega učitelja. Drugi mogoči vzrok je lahko večja motivacija starejših učiteljev zaradi preprostosti učenja in uporabe pripomočka. Vsekakor je smiselno pri nadaljnjih raziskavah ugotavljati vzroke, ki učitelje motivirajo ali demotivirajo pri uporabi pripomočka. V velikem odstotku (27,1 %) so zastopani tudi učitelji, starejši od 51 let, iz česar lahko sklepamo, da je pripomoček dovolj preprost za uporabo za vse generacije, tudi tiste, ki so IKT veliko manj vešče in imajo samo osnovne kompetence digitalne pismenosti.

Pri večini trditev (14 od 17) polovica učiteljev meni, da se s trditvijo strinjajo oziroma popolnoma strinjajo ($Me = 4,00$), pri čemer je pri osmih trditvah kot najpogostejša vrednost nastopila vrednost 5 ($Mo = 5$), ki pomeni popolno strinjanje s trditvijo. Za vrednost 1 (se nikakor NE strinjam) oziroma vrednost 2 (se NE strinjam) se je v povprečju odločilo 16,3 % učiteljev (uporabnost), 9,7 % učiteljev (preprostost uporabe) in 8,7 % učiteljev (preprostost učenja in zadovoljstvo). Glede na pridobljene rezultate lahko sklepamo, da so učitelji pretežno zadovoljni z uporabnostjo pripomočka. Najbolje ocenjujejo preprostost učenja in zadovoljstvo ter preprostost uporabe, medtem ko

imajo nekoliko slabše mnenje o sami uporabnosti pripomočka, zato bomo v prihodnje pri razvoju pripomočka posvetili dodatno pozornost elementom, ki lahko pripomorejo k večji uporabnosti. Pri tem bomo za boljšo prilagodljivost pripomočka učiteljem omogočili, da si sami kreirajo nove kategorije, in te lahko oblikujejo različno glede na potrebe in ciljno občinstvo. Tako bo imel lahko učitelj kategorije za posameznega učenca ali posamezen razred. Prav tako bo učitelju omogočeno, da pri oblikovanju povratnih informacij učencu uporabi dodatne datoteke in druge vire.

Med testiranjem pripomočka učenci niso imeli aktivne pisne vloge in je njihov odziv moral steči v ustni obliki. Zaradi potrebe po zagotavljanju dialoga, ki učencu omogoča uspešno sodelovanje z učiteljem (Nicol in McFarlane - Dick, 2006) smo pri razvoju predvideli možnost pisnega odziva učenca na podano povratno informacijo učitelja. V tem procesu lahko do otrokove polnoletnosti sodelujejo tudi starši oziroma zakoniti zastopniki otroka.

Zaključek

Učitelji v slovenskih šolah se spoprijemajo z veliko izzivi, med katerimi je zagotavljanje učinkovitih povratnih informacij vsem učencem gotovo eden izmed njih. Zaradi številčnosti učencev v razredih in malo časa, ki je učiteljem na voljo za posamezno učno uro, ni presenetljivo, da imajo učitelji težave pri prevenciji in soočanju z vedenjskimi težavami učencev, s prepoznavanjem nadarjenih učencev idr. Po svoji zakonski dolžnosti pa so dolžni spremljati napredke vseh učencev, kjer trenutno prevladuje napredek v okviru miselnih spretnosti, druge spretnosti pa so zastopane v veliko manjši meri. S pripomočkom, ki bo omogočal posredovanje hitrih in sledljivih pisnih povratnih informacij učiteljev učencem in nasprotno, želimo spodbuditi učitelje k zagotavljanju kakovostnih povratnih informacij vsem učencem.

Literatura in viri

- Bangert - Drowns, R. L., Kulik, C. C., Kulik, J. A. in Morgan, M. (1991). The Instructional Effect of Feedback in Test-Like Events. *Review of Educational Research*, 61, 213–238.
- Black, P. in William, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74.
- Bradshaw, C. P., Waasdorp, T. E. in Leaf, P. J. (2012). Effects of School-Wide Positive Behavioral Interventions and Supports on Child Behavior Problems. *Pediatrics*, 130(5), 1136–1145.
- Brophy, J. in McCaslin, M. (1992). Teachers' reports of how they perceive and cope with problem students. *The Elementary School Journal*, 93(1), 3–66.
- Coates, R. D. (1989). The Regular Education Initiative and opinions of regular classroom teachers. *Journal of Learning Disabilities*, 22, 532–536.
- Cohen, P., Cohen, J., Kasen, S., Velez, C., Hartmark, C., Johnson, J. idr. (1993). An Epidemiological Study of Disorders in Late Childhood and Adolescence. Age- and Gender- Specific Prevalence.

The Journal of Child Psychology and Psychiatry, 34, 851–867.

Crisp, V. in Ward, C. (2008). The development of a formative scenario-based computer assisted assessment tool in psychology for teachers: The PePCAA project. *Computers & Education*, 50(4), 1509–1526.

Hammond Stoughton, E. (2007). »How will I get them to behave?«: Pre service teachers reflect on classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 23(7), 1024–1037.

Karabenick, S. A. in Knapp, J. R. (1988). Effects of computer privacy on help-seeking. *Journal of Applied Social Psychology*, 18(6), 461–472.

LeBaron Wallace, T., Sung, H. C. in Williams, J. D. (2014). The defining features of teacher talk within autonomy-supportive classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 42, 34–46.

Lewis, R., Romi, S., Qui, X. in Katz, Y. J. (2005). Teachers' classroom discipline and student misbehaviour in Australia, China, and Israel. *Teaching and Teacher Education*, 21, 729–741.

Marzano, R. J. in Marzano, J. S. (2003). The key to classroom management. *Educational Leadership*, 61(1), 6–13.

McCaslin, M. in Good, T. L. (1998). Moving beyond management as sheer compliance: helping students to develop goal coordination strategies. *Educational Horizons*, 76(4), 169–176.

McIntosh, K., Ty, S. V. in Miller, L. D. (2014). Effects of School-Wide Positive Behavioral Interventions and Supports on Internalizing Problems: Current Evidence and Future Directions. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 16(4), 209–218.

McNally, J., l'anson, J., Whewell, C. in Wilson, G. (2005). »They think that swearing is okay«: First lessons in behaviour management. *Journal of Education for Teaching*, 31(3), 169–185.

Nicol, D. in McFarlane - Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199–218.

Pšunder, M. (2005). How effective is school discipline in preparing students to become responsible citizens? Slovenian teachers' and students' views. *Teaching and Teacher Education*, 21(3), 273–286.

Reeve, J. in Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 209–218.

Seeshing Yeung, A., Barker, K., Tracey, D. in Mooney, M. (2013). School-wide positive behavior for learning: Effects of dual focus on boys' and girls' behavior and motivation for learning. *International Journal of Educational Research*, 62, 1–10.

Snell, M. E. (1988). Curriculum and methodology for individuals with severe disabilities. *Education and Training in Mental Retardation*, 23, 302–314.

Sugai, G. in Horner, R. H. (2009). Defining and describing shool-wide positive behavior support. V W. Sailor, G. Dunlap, G. Sugaim in R. H. Horner (ur.), *Handbook of positive behavior support* (str. 307–326). New York, NY: Springer.

Thurlings, M., Vermeulen, M., Bastiaens, T. in Stijnen, S. (2013). Understanding feedback: A learning theory perspective, *Educational Research Review*, 9, 1–15.

Timmers, C. F., Braber van den Broek, J., M. in van den Berg, S. (2013). Motivational beliefs, student effort, and feedback behaviour in computer-based formative assessment. *Computers & Education*, 60(1), 25–31.

Woolfolk, A. (2002). *Pedagoška psihologija*. Educy. Ljubljana.

ZAPOSLOITVENA IN SOCIALNA VKLJUČENOST OSEB Z MOTNJAMI V DUŠEVNEM RAZVOJU

Erna Žgur
Cirius, Vipava

Povzetek

Prispevek predstavlja rezultate triletnega tranzicijskega modela vodenega zaposlovanja učencev z motnjami v duševnem razvoju (MDR), ki je organiziran v Centru za izobraževanje, rehabilitacijo in usposabljanje (Cirius Vipava). Tranzicijski model poteka v desetih delavnicah, ki učence vodijo v dodatno pridobivanje izobraževalnih, zaposlitvenih in socialnih kompetenc. V vodenem zaposlovanju se teoretično in praktično izobražuje ter preizkuša 23 učencev z MDR s ciljem občasnega zaposlovanja pod prilagojenimi delovnimi pogoji, ki jih zmorejo. Zaposlovanje je usmerjeno tudi v pridobivanje zadostnih socialnih, komunikacijskih in drugih delovnih kompetenc za samostojnejše preživljanje prostega časa ter okupacijo. Zaposlovanje poteka pod vodstvom mentorjev, ki učence predhodno pripravijo za delo v posamezni obrti in dejavnosti, značilni za vipavsko dolino. Opravljena je bila analiza evalvacijskih vprašalnikov, pri kateri je sodelovalo 23 učencev, 17 staršev, 26 mentorjev in 24 obrtnikov. V raziskavi je bila uporabljena statistična metoda hi-kvadrat testa in Spearmanov korelacijski koeficient. Rezultati kažejo, da je vodenno zaposlovanje učencev mogoče ob ustreznem vodenju mentorjev in pripravljenosti obrtnikov. Skladnost odgovorov učencev, staršev in mentorjev kaže na njihovo zadovoljstvo s projektom in s pričakovanjem po nadaljevanju. Mentorji in starši imajo podobna stališča glede pomembnosti posameznih delavnic (gospodinjstva in druga opravila, delo v obrti). Učenci so bili približno enakomerno obremenjeni s potekom delavnic. Obrtniki so pripravljeni sprejeti učence z MDR, ne glede na pogoje dela in brez pričakovanja državne pomoči. Sodelovanje v modelu vodenega zaposlovanja omogoča učencem z MDR več povezovanja z neposredno socialno sredino. Občasno vodenno zaposlovanje spodbudno deluje tudi na učence z MDR, ki so tako deležni več socialnega in drugega povezovanja z okoljem.

Ključne besede: učenci z MDR, vodenno zaposlovanje, socialna in delovna vključenost

The employment and social inclusion of students with intellectual disabilities

Abstract

This paper presents the results of a three-year transition model of the guided employment for students with intellectual disabilities (ID), educated at Cirius Vipava. It is organised in ten workshops providing activities for acquisition of supplementary abilities, social and work skills. This type of guided employment

involves 23 students with ID, providing them with theoretical and practical training for obtaining occasional employment with working conditions adapted to their abilities. Efforts are focused on obtaining sufficient social, communication and other competencies, allowing students to become more independent during employment and their free time. The process of employment is guided by mentors who train students for employment in craft production present in the area of the Vipava Valley. We performed an analysis of the evaluation questionnaires which involved 23 students, 17 parents, 26 mentors and 24 craftsmen. In the research we used the Chi-square test and Spearman Correlation Coefficient. The results show that the employment of students with ID is possible under the professional guidance of mentors and the willingness of craftsmen to employ them. Consistency of opinions between students and mentors indicates their satisfaction with the project and their desire for its continuation. Mentors and parents have similar opinions regarding the significance of individual workshops (household work, craftwork). The intensity of activities in individual workshops was more or less equally distributed. Participating craftsmen are willing to accept students with ID regardless of the working conditions or state funds. The model of guided employment facilitates the integration of students with ID into a wider social context. Occasional guided employment serves to encourage them, enabling them a major social and employment inclusion.

Key words: students with ID, guided employment, employment and social inclusion

Uvod

V zadnjem času se vse bolj poudarja različne oblike povezovanja tudi socialno ranljivejših skupin prebivalstva v vse oblike sodobnega življenja. Tako prihaja vse bolj do izraza povezovanje in sodelovanje različnih ustanov (tudi gospodarskih) ... S to ugotovitvijo mislim na tudi povezovanje vzgojno-izobraževalnih ustanov s področja usposabljanja oseb s posebnimi potrebami (OPP) z več primanjkljaji. V tem prispevku so podani vzroki za vse večje povezovanje tudi tako zelo različnih subjektov, kot je vzgojno-izobraževalna ustanova za osebe z motnjami v duševnem razvoju/MDR, in sicer kot neposredni izvajalci posamezne storitvene (obrtne) dejavnosti v vipavski dolini. Gre za predstavitev tranzicijskega modela, tj. programa dodatnega usposabljanja odraslih oseb v Cirijs Vipava, kjer se izobražujejo učenci z MDR in drugimi primanjkljaji na več področjih (motorike, senzorike, percepcije ...). V ustanovi se zadnja leta srečujemo z vprašanji občasne delovne in zaposlitvene zmožnosti ali nezmožnosti svojih učencev. Trenutna delovna zakonodaja ne predvideva oblik zaposlovanja za osebe z izrazitimi MDR, kajti te so opredeljene kot osebe z zmernimi, s težjimi in težkimi motnjami v duševnem razvoju (Zakon o usmerjanju oseb s posebnimi potrebami/ZUOPP-1, 2011). Ob

polnoletnosti običajno postanejo prejemniki nadomestila po Zakonu o družbenem varstvu duševno in telesno prizadetih oseb/ZDVDTP (1983, 2010, 2011). Z nadomestilom osebe z ZTTMDR vse življenje prejemajo določena finančna sredstva, ki jim zagotavljajo primerno življenje in oskrbo.

Dejavniki za vzpostavitev tranzicijskega modela vodenega zaposlovanja

V zadnjem desetletju strokovne službe Cirusa Vipava ugotavljajo, da tudi njihni učenci z lažjimi MDR ne nadaljujejo izobraževanja nižjega poklicnega šolanja (Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju, 2006). Vzrok za to je predvsem v vrsti in kompleksnosti več primanjkljajev, ki jih imajo učenci, ki izobraževanja ne nadaljujejo, čeprav so intelektualno primerno opremljeni. Eden izmed razlogov temelji na uveljavljanju že omenjenih pravic (ZDVDTP) in v drugih vzrokih, povezanih zlasti z več primanjkljaji s področja motorike in kognicije. Vendar ustanova ugotavlja, da se med posameznimi generacijami pojavljajo učenci z MDR, ki bi zmogli občasne, vodene pogoje zaposlovanja ne glede na nadaljevanje izobraževanja po koncu osnovnošolskega šolanja. Tej osnovni populaciji je ustanova namenila projekt vodenega, občasnega zaposlovanja pod pogoji, ki jih te osebe zmorejo kljub njihovim številnim primanjkljajem. Tako je bila za Cirus Vipava prijava za črpanje sredstev iz evropskih socialnih skladov (Operativni program razvoja človeških virov za obdobje 2007–2013) priložnost, da oblikuje tranzicijski model – program vodenega zaposlovanja tudi za učence z MDR, ki se izobražujejo v ustanovi.

Cirus Vipava in programi v njem

Cirus Vipava je ustanova, namenjena izobraževanju in usposabljanju oseb z več primanjkljaji. Pred natanko 50 leti je bila ustanovljena predvsem za izobraževanje in usposabljanje oseb z lažjimi MDR ter z gibalnimi primanjkljaji. Danes se tej osnovni populaciji pridružujejo predvsem kombinacije različnih primanjkljajev, v vse večjem številu pa se vključujejo osebe z zmernimi in s težjimi MDR. Ustanova vnaša v izobraževanje učencev z več primanjkljaji holistični vidik celostnega usposabljanja, saj se predpisane šolske vsebine prepletajo z nujnimi rehabilitacijskimi komponentami razvoja. Cirus Vipava izvaja vzgojno-izobraževalne programe, namenjene učencem s posebnimi potrebami (ZUOPP, 2000; ZUOPP-1, 2011): prilagojeni program vzgoje in izobraževanja z nižjim izobrazbenim standardom ter posebni program vzgoje in izobraževanja. Čeprav je večina učencev dnevnih in vsakodnevno odhajajo v domače okolje, ustanova izvaja tudi vzgojni/domski program za učence z MDR. Vse večji inkluzivni trendi vključevanja OPP v redne šolske in predšolske programe so ustanovi narekovali, da se usmerjeno vključuje tudi v

izvajanje dodatne strokovne pomoči v vzgojno-izobraževalnih programih s prilagojenim izvajanjem in z dodatno strokovno pomočjo.

Organizacijski vidik izvedbe tranzicijskega modela

Cirius Vipava je izvajanje tranzicijskega modela vodenega zaposlovanja začel jeseni leta 2013. Model je zasnovan v obliki 10 delavnic, v katere je vključenih 23 starejših učencev iz ustanove. Prek tranzicijskega modela je ustanova začela oblikovati »lasten« model nadaljnega izobraževanja in usposabljanja učencev z MDR. V tem poskusu se mladostniki preizkusijo v občasnem zaposlovanju in vodenem, pod mentorstvom strokovne službe centra, vstopajo, to je z dodatnim izobraževanjem, na prilagojeni trg delovne sile. Vključeni učenci z MDR so z dodatnim izobraževanjem in usposabljanjem usmerjeno vodeni v prilagojene in občasne oblike zaposlovanja. Tako se jim omogoči večjo izenačitev z drugimi potencialnimi iskalci zaposlovanja na prilagojenem trgu delovne sile. Triletni tranzicijski model vodenega zaposlovanja temelji na oblikovanju modela občasnega zaposlovanja učencev z MDR. Model jim omogoča, da so poleg običajnih in predpisanih vzgojno-izobraževalnih vsebin deležni še dodatnega, vodenega specialnopedagoškega procesa usposabljanja. Osebe z več primanjkljaji na različnih področjih (kognitivnem, motoričnem, socialnem, senzoričnem, komunikacijskem ...) **potrebujejo za uspešno učenje strukturirano poučevanje** (Miller in Bachard, 2006; Ornik Vovk, 2011; Webster in Blatchford, 2013; Wilson idr., 2013). Večina učencev ima poleg MDR še vrsto primanjkljajev prav s področja motorike, kar se odraža na različnih stopnjah njihove gibalne oviranosti (Logar idr., 2014). Celostno vzgojno izobraževanje učencev z MDR se v ustanovi dopolnjuje s prisotnim rehabilitacijskim programom, ki so ga deležni vključeni učenci že med šolanjem (Žgur, 2013). Sodelovanje v tranzicijskem modelu omogoča učencem, da se vodenem vključujejo v socialno in delovno področje okolja, v katerem se usposabljujejo. To jim uresničuje želje in interese po večji samostojnosti in neodvisnosti. Uresničujejo se jim tudi želje, povezane z njihovimi močnimi področji dela, na katerih se lahko preizkusijo in doživijo realen uspeh. Zato je vodenem zaposlovanje priložnost delnega zaposlovanja v raznih obrtnih in turistično-storitvenih dejavnostih. Sodelujoči učenci so poleg rednega izobraževanja vključeni še v dodatne procese vodenega usposabljanja s praktičnim preizkušanjem v neposrednih oblikah dela obrti, turizma ... Učenci z več primanjkljaji tako dlje časa razvijajo in primerno ohranjajo, tudi prek vodenega zaposlovanja, svoje kognitivne, motorične, delovne in seveda tudi socialno-komunikacijske zmožnosti (Žgur, 2014). Vodenem in usmerjenem zaposlovanje omogoča učencem, da razvijejo ustrezno vrednotenje osebnega dela ter se bolje vključijo v socialno središče okolja. To jim omogoča več zelenih oblik socialne interakcije z okoljem,

delavci, z zaposlovalci. Takšno zaposlovanje omogoča tudi učencem z MDR, da na preprosto razumljiv način dodatno pridobijo potrebna znanja s področja različnih obrti, poklicev, storitev. S tem razvijejo ter v praksi preizkusijo zahtevane delovne in poklicne spretnosti in veščine, kar lahko uporabijo v vodenem zaposlovanju v ustanovi ali zunaj nje, v obrtnih in gospodarskih ali kmetijskih panogah. S praktično zaposlitvijo bolje in trajnejše razvijejo ter ohranijo znanja in veščine za posamezne dejavnosti, ki jih uresničujejo v obrti, posameznih poklicih, v pomoči v kmetijstvu, turizmu ali kot samo-okupacijo in kakovostnejše preživljanje prostega časa. Tudi učenci z MDR primerno razvijejo svojo delovno usposobljenost za občasno zaposlovanje. Prednost tranzicijskega modela vodenega zaposlovanja je tudi v tem, da si želene delovne in poklicne spretnosti pridobijo tudi tisti učenci z več primanjkljaji, ki se sicer nikoli ne bi mogli zaposliti ali nadaljevati izobraževanja. Zato je voden model dodatnega usposabljanja in zaposlovanja namenjen tudi učencem, ki zaradi izrazitejšje stopnje MDR in več drugih primanjkljajev (s področja gibanja, sensorike, pomanjkanja motivacije ...) zaposlovanja ne bi zmogli. Vodeno zaposlovanje je zanje priložnost, da se vključijo in pridobijo več vseživljenjskih kompetenc (izobraževalnih, delovnih, socialnih, vrstniških, emocionalnih) v okolju, v katerem se usposabljaajo in vanj voden vstopajo. Z vodenim zaposlovanjem ustanova vzpostavlja primerne stike s posameznimi obrtniki, z Območno obrtno-podjetniško zbornico Ajdovščina ter z občinskima upravama v Občinah Vipava in Ajdovščina. O poteku projekta so seznanjeni tudi v Turistično-informacijskem centru v Vipavi in Ajdovščini. S stalnim poročanjem o posameznih dejavnostih, poteku projekta ... se učenci in mentorji predstavljajo s prispevki v lokalnih medijih, na konferencah ..., kar je pripomoglo k večji »slišnosti in prepoznavnosti« OPP v lokalnem okolju.

Delavnice – osnovni okvir tranzicijskega modela

Potek tranzicijskega modela vodenega zaposlovanja je zastavljen v obliki 10 delavnic, v katerih se razvrstijo vsebine, nujne in smiselne, da jih usvojijo starejši učenci z MDR, ki se bodo praktično preizkušali v občasnem zaposlovanju. V model vodenega zaposlovanja je ustanova nevsiljivo vključila in povezala raznovrstne dejavnosti, značilne za vipavsko dolino. Delavnice vključujejo vrsto aktivnosti, vezanih na proizvodnjo poljedelskega, vinogradniškega in sadjarskega dela. Njihova izvedba je odvisna od naravnih elementov, letnega časa in nujnih sezonskih opravil. Večina delavnic poteka strnjeno, po določeni časovnici za posamezno delavnico, druge pa so umeščene v menjajoča se obdobja letnih časov in so povezana z opravili, tipičnimi za kmetijstvo ali sadjarstvo v naši dolini. V nadaljevanju predstavljamo vseh 10 delavnic. Prva delavnica je bila *psihološka priprava in spremljava učencev*

ter sodelujočih mentorjev z evalvacijo projekta. Ustanova se je za vključitev učencev z MDR v projekt odločila na osnovi njihovega psihološkega profila. V vodeno zaposlovanje je vključila učence, za katere je menila (na osnovi psihološkega profila, poročil učiteljev ali vzgojiteljev ter na osnovi izraženih učenčevih osebnih interesov in želja), da so zmožni ter željni dodatnega izobraževanja in vodnega zaposlovanja. Kljub velikemu številu učencev iz ustanove jih je bilo v vodeno zaposlovanje vključeno le manjše število, saj so bili selekcijski kriteriji za učence zahtevni. *Teoretične in izobraževalne vsebine* so bile zajete v 2. delavnici. Ta je vsebovala tiste potrebne vsebine, ki naj bi učence dodatno opremila s potrebnimi znanji za občasno delo in storitvene dejavnosti. V delavnici so se učenci seznanili s posameznimi poklici, z dejavnostmi, značilnimi za določene gospodarske panoge, obrtno-storitveno dejavnost ... in drugo. Ciljno je bila delavnica usmerjena v pridobitev in trajno zapomnitev uporabnega znanja za vodeno zaposlovanje. Čeprav model vodnega zaposlovanja ni bil posebej usmerjen v posamezne poklice, so bile posredovane teoretične vsebine usmerjene v seznanjanje z deli trgovca, frizerja, gospodinjca, fotografa, picopeka, natararja, kuharja, kuharskega pomočnika, administratorja, računalničarja, kmetovalca, trsničarja, vrtnarja, sadjarja, čistilca, šiviljo ... *Informacijsko-komunikacijska tehnologija* je bila vsebina 3. delavnice, ki je vključevala vsebine za osnovno vedenje in funkcionalno rabo posameznih komunikacijskih sklopov (raba računalnika, postavitev spletne strani, informacijsko spremljanje vseh delavnic; raba fotoaparata, skenerja, fotokopirnega stroja, videokamere, plastifikatorja, računalnika in socialnih omrežij, telefonije ...). *Gospodinjstva opravila* je bila vsebina 4. delavnice, ki je vključevala naloge, ki so jih učenci večinoma izvajali v ustanovi. Poudarek delavnice je bil na vsebinah iz vsakdanjega življenja, domačih opravilih in na zadolžitvah. Delavnica je vključevala delo in pomoč v ustanovi: v šolski kuhinji (priprava pijač, preprostih prehranskih obrokov, konzerviranje doma pridelanega sadja in zelenjave, peko slaščic), pomoč v pralnici (preprosto šivanje/krojenje, sortiranje, zlaganje perila, likanje preprostejših kosov, raznašanje perila po spalnicah, pomoč v garderobi), skrb za urejenost spalnic, dnevnih prostorov, avle, drugih skupnih prostorov ustanove. Peta delavnica z naslovom *Obrtne storitve lokalnega okolja vipavske doline* je temeljila na neposrednem vodenem zaposlovanju učencev. Prek posameznih delavnic so se učenci aktivno vključevali v predhodno izbrane gospodarske ali obrtne panoge ter storitve iz neposrednega okolja vipavske doline. Ustanova se je predhodno povezala z Območno obrtno-podjetniško zbornico iz Ajdovščine ter vzpostavila nujne stike z nosilci posameznih obrti in drugih storitev. *Skrb za okolje* ustanove je bila 6. delavnica. Vključevala je dejavnosti, ki so vključevale aktivnosti učencev za neposredno urejenost ustanove in njene okolice. Ob vodstvu mentorjev so se učenci vključevali v vse aktivnosti, s katerimi so polepšali ustanovo ali njeno okolico. Skrbeli so

za urejenost igrišča (skrb za urejanje gredic, mini rastlinjaka, nasada dišavnih ...) ter bližnjega parka. *Pomoč pri samooskrbi s sadjem in z zelenjavo – živeti z letnimi časi vipavske doline* je bila naslednja, 7. delavnica. V njej so se učenci najprej informirali z različnimi zanimivimi kmetijskimi, poljedelskimi, vinogradniškimi in sadjarskimi programi, ki sestavljajo podobo vipavske doline. Pod vodstvom mentorjev so se učenci vključevali v kmetijske in druge programe, ki so potekali vse leto. Praktično so se preizkusili v vrtnarstvu, sadjarstvu (sajenje in pridelava rož, sajenje in pridelava avtohtonih vrst jabolka, češenj, marelic) ter v vinogradništvu (delo v vinogradu, kletarjenje, sodarstvo ...) in trsničarstvu (delo v skladišču, priprava kartonske embalaže). Delavnica je vključevala tudi ogled bližnje Agroidove vipavske kleti in ogled manjših zasebnih kleti (Lože, Manče, Vrhpolje). Sledila je 8. delavnica z naslovom *Aktivno preživljanje prostega časa*, ki je vključevala pestro dinamiko aktivnih vsebin s področja rekreacije, športa in umetniškega izražanja. V njej so potekale razne športne, rekreacijske, komunikacijske, plesno-gibalne in glasbene dejavnosti. Delavnica je vključevala tudi aktivnosti določenih umetniških vsebin (fotografska delavnica, likovna delavnica, film ...) z namenom dokumentiranja projekta in vseh delavnic. V njej so sodelovali vsi naši »kronisti«, fotografi, likovniki, plesalci, glasbeniki ..., ki so vsak na svoj način izražali ter vsebinsko in časovno dokumentirali potek tranzicijskega modela. *Zagovorništvo in samozagovorništvo učencev* je bila 9. delavnica. V njej je bilo tudi učencem z MDR omogočeno, da se prek vsebin zagovorništva in samozagovorništva aktivneje vključijo v okolje in socialno sredino. Delavnica je bila dinamična in v njej so številni spregovorili o stvareh, ki zanimajo mladostnike (ljubezen, prijateljstvo, družina, druženje ...). Z aktivnim vključevanjem v dejavnosti zagovorništva in samozagovorništva so OPP glasno spregovorili o sebi in drugih, svojih pričakovanjih, željah. Vsem pa je bila skupna želja po večji družbenoaktivni vlogi in možnosti izbiranja. Zadnja delavnica je bila *Celostna terapevtska oskrba*, ki je zagotavljala dodatno terapevtsko oskrbo s področja delovne terapije in nevrofizioterapije. Cilja delavnice sta bila vzdrževanje ustrezne terapevtske kondicije sodelujočih učencev in tudi ustrezna predpriprava učencev na posamezne obrtne panoge (priprava delovnega prostora, priprava pripomočkov za delo, prilagoditev faz delovnega procesa ...).

Namen in cilji raziskave

Z raziskavo smo ugotavljali uspešnost izvedbe vodenega zaposlovanja in možnost sodelovanja med ustanovo in obrtniki. V njej so bila postavljena naslednja raziskovalna vprašanja:

1. raziskovalno vprašanje: Ali se razlikuje zadovoljstvo učencev in mentorjev z izvajanjem tranzicijskega modela vodenega zaposlovanja?

2. raziskovalno vprašanje: Ali se razlikuje zadovoljstvo staršev in mentorjev z izvajanjem tranzicijskega modela vodenega zaposlovanja?
3. raziskovalno vprašanje: Ali se razlikuje zadovoljstvo staršev in učencev z izvajanjem tranzicijskega modela vodenega zaposlovanja?
4. raziskovalno vprašanje: Ali se pričakovanja mentorjev ujemajo z nadaljevanjem vodenega zaposlovanja?
5. raziskovalno vprašanje: Ali so bile delavnice vsebinsko dovolj zanimive, da so omogočale pridobiti nova znanja/veščine?
6. raziskovalno vprašanje: Ali so »težave/omejitve« enakomerno porazdeljene po delavnicah?
7. raziskovalno vprašanje: Ali je vodenje zaposlovanje odvisno tudi od vrste delavnice?
8. raziskovalno vprašanje: Ali je zadovoljstvo učencev s posamezno delavnico povezano z zadovoljstvom, uporabnostjo/všečnostjo tranzicijskega modela?
9. raziskovalno vprašanje: Ali je zadovoljstvo učencev povezano z njihovo željo po nadaljevanju vodenega zaposlovanja (tranzicijskega modela)?
10. raziskovalno vprašanje: Ali obstaja podobno mnenje mentorjev in staršev glede pomembnosti posameznih delavnic za vodenje zaposlovanje?
11. raziskovalno vprašanje: Ali obstaja podobno mnenje učencev in mentorjev glede pomembnosti posameznih delavnic za vodenje zaposlovanje?
12. raziskovalno vprašanje: Ali obstaja podobno mnenje sodelujočih obrtnikov in učencev glede pomembnosti posameznih delavnic za vodenje zaposlovanje?
13. raziskovalno vprašanje: Ali obstaja povezava med pogoji obrtnikov za vodenje zaposlovanje in spodbudo države, lokalne skupnosti?
14. raziskovalno vprašanje: Ali je sodelovanje obrtnikov v vodenem zaposlovanju povezano s pogoji dela?

Raziskovalne metode

Vzorec

V projekt je bilo vključenih 23 starejših učencev, 14 deklet in 9 fantov; 19 učencev se izobražuje v posebnem programu vzgoje in izobraževanja, 4 v prilagojenem programu z nižjim izobrazbenim standardom. Večina učenec ima zmerne MDR (19), le štirje so z lažjimi MDR. Starostna struktura sodelujočih učencev je različna in se giblje od 15 do 26 let. Večina učencev ima poleg MDR tudi gibalno oviro, 5 učencev je z lažjo, 4 z zmerno stopnjo gibalne oviranosti. Le 6 sodelujočih učencev je brez gibalne oviranosti, kar 8 učencev pa ima težjo stopnjo gibalne oviranosti (njihovo gibanje je močno omejeno, vezani so na uporabo invalidskega vozička, pri vseh temeljnih življenjskih aktivnostih potrebujejo pomoč in vodenje).

Uporabljene statistične metode in potek raziskave

V raziskovalne namene je bilo analiziranih 5 različnih vprašalnikov z več-stopenjsko lestvico za vključene učence, njihove starše ter sodelujoče mentorje in obrtnike. Opravljena je bila analiza vseh evalvacijskih vprašalnikov (EV), s katerimi smo analizirali raziskovalna vprašanja in sledili realizaciji ciljev, zastavljenih v projektu. Za vse učence smo pripravili evalvacijski list zadovoljstva za ugotavljanje njihovega zadovoljstva/nezadovoljstva s potekom vodenega zaposlovanja. Evalvacijski listi zadovoljstva je bil učencem razdeljen po vsaki končani delavnici. Z njim so učenci odgovarjali na vprašanja glede pričakovanj, njihove uresničitve in izvedbe posameznih delavnic. Vprašalnik je bil sestavljen iz 12 preprostih vprašanj, na katera so odgovorili vsi učenci, ki so sodelovali v posamezni delavnici. Pri sestavi vprašalnika je bilo treba upoštevati tudi njihove kognitivne zmožnosti, saj so se te gibale od lažje MDR do zmerne MDR. Struktura EV je bila oblikovana tako, da so lahko odgovarjali vsi učenci. Nekateri učenci, ki niso opismenjeni, so na vprašanja odgovarjali v obliki strukturiranega intervjuja. Kjer so anketni odgovori vsebovali 10-stopenjsko lestvico in je bila večina odgovorov na 9. in 10. stopnji, smo uporabili vse ocene do 8. stopnje za prvo kategorijo, ocene 9. in 10. stopnje pa za drugo kategorijo. Enak način klasificiranja odgovorov smo uporabili pri odgovorih, ki so imeli večstopenjsko lestvico. Za potrebe raziskave smo računali hi-kvadrat test, povsod tam, kjer je bilo mogoče, pa smo uporabili še Pearsonov koeficient kontingence. Uporabljen je bil tudi Spearmanov korelacijski koeficient (rang korelacije), katerega pomembnost smo preverjali s Studentovim t-testom ob 5-odstotnem tveganju.

V raziskavo smo vključili tudi vse starše/družine sodelujočih učencev (23); anketne vprašalnike je vrnilo 17 staršev/družin, saj so nekateri med njimi menili, da so premalo seznanjeni s potekom projekta (njihovi otroci imajo težjo motnjo govorne-jezikovne motnje, pri starejših učencih pa tudi manj stikov s starši in z družino). Prav tako so bili v raziskavo zajeti tudi obrtniki (24), od tega jih je bilo 18 iz neposredne okolice (občini Vipava in Ajdovščina). Ti (potencialni obrtniki) v vodenem zaposlovanju niso neposredno sodelovali, so pa bili z njim seznanjeni in so poznali naše učence ter ustanovo. Imeli so osnovne informacije o poteku projekta ali so zanj slišali prek obrtne zbornice oz. drugih virov informacij. V raziskavo smo vključili tudi vseh 6 obrtnikov, ki so neposredno sodelovali v vodenem zaposlovanju. Vsi prihajajo iz neposredne okolice Vipave oz. ustanove. EV je reševalo tudi 26 mentorjev od 31, ker se vse delavnice še niso končale (zlasti tiste, ki so vezane na letne čase, sezonska opravila). V raziskavi smo tako primerjali posamezne odgovore vseh sodelujočih (učencev, staršev, mentorjev in obrtnikov). Struktura EV za mentorje, starše in obrtnike je bila razširjena in je vsebovala 14 vprašanj.

Rezultati

Za odgovor na raziskovalno vprašanje o ugotavljanju zadovoljstva z izvajanjem tranzicijskega modela vodenega zaposlovanja smo uporabili hi-kvadrat test. Z njim smo dokazali, da se odgovori učencev in mentorjev bistveno ne razlikujejo, saj so oboji zadovoljni z izvajanjem tranzicijskega modela vodenega zaposlovanja (preglednica 1). Izračunani hi-kvadrat test znaša $\chi^2 = 1,07$, $\chi^2_{0,05}(1) = 3,84$. Rezultati kažejo, da gre za statistično nepomembno razliko med odgovori učencev in mentorjev. Odgovori učencev, ki so sodelovali v vodenem zaposlovanju, in sodelujočih mentorjev so skladni. Učenci in tudi mentorji približno enako ocenjujejo svoje zadovoljstvo s potekom projekta; z njim so zadovoljni, prav tako z njegovim izvajanjem.

Preglednica 1. *Zadovoljstvo mentorjev in učencev z izvajanjem vodenega zaposlovanja*

Odgovori	$f_{\text{učenci}}$	f_{mentorji}	Σ
1–8	8	14	22
9–10	14	12	26
Σ	22	26	48

$f_{\text{učenci}}$ = frekvenca odgovorov učencev, f_{mentorji} = frekvenca odgovorov mentorjev

Opomba: uporabljena je bila 10-stopenjska lestvica; zaradi grupiranja odgovorov je bila lestvica reducirana na 2 kategoriji. Prva kategorija: odgovori od 1 do 8, druga kategorija: odgovori od 9 do 10. Enaka oblika reduciranja odgovorov je bila uporabljena na vseh lestvicah.

S hi-kvadrat testom smo ugotavljali tudi skladnost med odgovori staršev in učencev ter staršev in mentorjev (glede zadovoljstva z izvajanjem); njihovi odgovori se bistveno ne razlikujejo. Najdeno je zadovoljstvo staršev in mentorjev z izvajanjem tranzicijskega modela in tudi zadovoljstvo staršev in učencev. Izračunani hi-kvadrat test znaša $\chi^2 = 0,04$, $\chi^2_{0,05}(1) = 3,84$ za starše in mentorje (preglednica 2), za starše in učence (preglednica 3) pa hi-kvadrat znaša $\chi^2 = 0,04$, $\chi^2_{0,05}(1) = 3,84$ in med rezultati ni bistvenega odstopanja. Vključeni učenci ter sodelujoči mentorji in starši izkazujejo podobno pozitivno zadovoljstvo z vodenjem tranzicijskega modela.

Preglednica 2. *Zadovoljstvo staršev in učencev z izvajanjem vodenega zaposlovanja*

Odgovori	$f_{\text{učenci}}$	$f_{\text{starši}}$	Σ
1–8	8	5	13
9–10	14	10	24
Σ	22	15	37

$f_{\text{učenci}}$ = frekvenca odgovorov učiteljev, $f_{\text{starši}}$ = frekvenca odgovorov staršev

Preglednica 3. Zadovoljstvo staršev in mentorjev z izvajanjem vodenega zaposlovanja

Odgovori	f _{starši}	f _{mentorji}	Σ
1–8	5	14	19
9–10	10	12	22
Σ	15	26	41

f_{mentorji} = frekvenca odgovorov mentorjev, f_{starši} = frekvenca odgovorov staršev

S hi-kvadrat testom smo potrdili skladnost odgovorov sodelujočih mentorjev, saj ti izkazujejo primerno stopnjo pričakovanja in ponovitve vodene zaposlovanja (ponovitev izvedbe oz. nadaljevanje tranzicijskega modela). Izračunani hi-kvadrat znaša $\chi^2 = 0,02$, $\chi^2_{0,05}(1) = 3,84$ in je statistično nepomemben (preglednica 4). Rezultat nakazuje, da ni bistvenih razlik med pričakovanji mentorjev in ponovitvijo tranzicijskega modela vodenega zaposlovanja. Vsi v anketi sodelujoči mentorji so s potekom in z izvedbo zadovoljni, vendar je to samo indikacija, ker je število odgovorov sorazmerno majhno in ni mogoče sklepati z zadostno stopnjo zanesljivosti.

Preglednica 4. Pričakovanja mentorjev in ponovitev vodenega zaposlovanja

Odgovori	Frekvenca na 1. vprašanje	Frekvenca na 6. vprašanje	Σ
+ odgovori	25	23	48
- odgovori	1	3	4
Σ	26	26	52

S hi-kvadrat testom smo tudi preverjali, ali so bile delavnice vsebinsko dovolj zanimive, da so učencem omogočale pridobiti nova znanja/veščine, ter ugotovili, da je razlika statistično pomembna (po hipotezi enakih verjetnosti so razlike med odgovori statistično pomembne). Hi-kvadrat znaša $\chi^2 = 16,58$, $\chi^2_{0,05}(4) = 9,49$ (preglednica 5). Rezultat kaže, da so bile vse delavnice vsebinsko dovolj raznolike ter zanimive in da so učencem omogočale pridobiti uporabna znanja in potrebne veščine za vodeno zaposlovanje.

Preglednica 5. *Vsebinska raznolikost/pestrost posameznih delavnic*

Odgovori	f	f'
1	23	13,2
2	14	13,2
3	3	13,2
4	16	13,2
5	10	13,2
Σ	66	66

f_{mentorji} = frekvenca odgovorov mentorjev na 5. vprašanje,

f'_{mentorji} = teoretična frekvenca mentorjev na 5. vprašanje

S hi-kvadrat testom smo preverjali tudi morebitno enakomerno porazdeljenost delavnic s »težavnostjo« oz. ali so »težave/omejitve« enako porazdeljene po posameznih delavnicah. Na osnovi hipoteze enakih verjetnosti težavnosti posamezne delavnice smo ugotovili, da je statistično pomembna razlika, saj hi- kvadrat znaša $\chi^2 = 17,10$, $\chi^2_{0,05}(5) = 11,07$ (preglednica 6). Mentorji menijo, da so morebitne pojavljajoče se »težave ali omejitve« enakomerno porazdeljene na vse delavnice. Po njihovem mnenju je največ težav zaznati pri ustreznem naboru učencev in časovni izvedbi delavnice, pri čemer je bilo treba upoštevati tedensko obremenitev učencev z drugimi šolskimi ali s terapevtskimi dejavnostmi. Nekatere delavnice so bile vezane na letni čas (razna sezonska opravila).

Preglednica 6. *Porazdeljenost »težavnosti/omejitev« po posameznih delavnicah*

Odgovori	f	f'
1	4	8,5
2	7	8,5
3	3	8,5
4	17	8,5
5	13	8,5
6	7	8,5
Σ	51	51

f_{mentorji} = frekvenca odgovorov mentorjev na 9. vprašanje,

f'_{mentorji} = teoretična frekvenca mentorjev na 9. vprašanje

S hi-kvadrat testom smo preverjali, ali je vodeno zaposlovanje odvisno od vrsti posamezne delavnice, in ugotovili, da je razlika statistično pomembna, hi-kvadrat znaša $\chi^2 = 16,76$, $\chi^2_{0,05}(7) = 14,07$ (preglednica 7). Mentorji so

menili, da je uspešnost vključitve učencev v vodeno zaposlovanje odvisno tudi od vrste delavnice (posamezne obrtne panoge). Menili so, da je vodeno zaposlovanje še najlažje izvesti v gospodinjskih opravilih, opravilih v ustanovi (delo v pralnici, skrb za okolje, hišniška opravila), nato v obrtnih storitvah ter kot pomoč pri samooskrbi s sadjem in zelenjavo.

Preglednica 7. *Vrsta delavnice določa uspešnost vodenega zaposlovanja*

Odgovori	f	f'
1	7	14,28
2		
3	21	14,28
4	21	14,28
5	12	14,28
6	19	14,28
7	6	14,28
8	14	14,28
9		
10	0	14,28
Σ	100	99,96

f_{mentorji} = frekvenca odgovorov mentorjev na 10. vprašanje,

f'_{mentorji} = teoretična frekvenca mentorjev na 10. vprašanje

Opomba: zaradi majhnega števila odgovorov je bilo treba odgovore združevati, in sicer: 1. in 2. odgovor, 8. in 9., 10. pa smo izločili

S hi-kvadrat testom smo dokazali, da ni bistvenih razlik med zadovoljstvom učencev s posamezno delavnico in uporabnostjo tranzicijskega modela, saj je razlika statistično nepomembna. Hi-kvadrat znaša $\chi^2 = 0,24$, $\chi^2_{0,05}(1) = 3,84$ (preglednica 8). Odgovori učencev kažejo, da so bili ti zadovoljni s potekom in z organizacijo izvedb posameznih delavnic ter vodenega zaposlovanja. Ponujene delavnice so bile učencem zanimive; omogočale so jim pridobiti več dodatnega znanja in informacij, ki so jih nato udeležili v praksi vodenega zaposlovanja.

Preglednica 8. Zadovoljstvo učencev s potekom delavnic in vodenega zaposlovanja

Odgovori	f_2	f_4	Σ
1–8	8	13	21
9–10	14	14	28
Σ	22	27	49

$f_{2u\check{c}enci}$ = frekvenca odgovorov učencev na 2. vprašanje,

$f_{4u\check{c}enci}$ = frekvenca odgovorov učencev na 4. vprašanje

Opomba: zaradi majhnega števila odgovorov so bili odgovori združeni, in sicer: od 1. do 8. in od 9. do 10. odgovora.

S hi-kvadrat testom smo ugotovili, da je zadovoljstvo učencev povezano z željo po nadaljevanju vodenega zaposlovanja), saj je razlika statistično pomembna. Hi-kvadrat (preglednica 9) znaša $\chi^2 = 10,02$. Izračunani koeficient kontingence/C znaša 0,43, kar nakazuje, da je zadovoljstvo učencev povezano z njihovo željo in s pričakovanjem po nadaljevanju vodenega zaposlovanja (ponovitvijo delavnic). Zveza med zadovoljstvom in željo po nadaljevanju je pri učencih zmerno visoka; učenci pričakujejo nadaljevanje vodenega zaposlovanja in tranzicijskega modela.

Preglednica 9. Zadovoljstvo učencev in nadaljevanje vodenega zaposlovanja

Odgovori	f_2	f_5	Σ
1–8	8	19	27
9–10	14	4	18
Σ	22	23	45

$f_{2u\check{c}enci}$ = frekvenca odgovorov učencev na 2. vprašanje,

$f_{5u\check{c}enci}$ = frekvenca odgovorov učencev na 5. vprašanje

Opomba: zaradi majhnega števila odgovorov so bili odgovori združeni, in sicer: od 1. do 8. in od 9. do 10. odgovora.

Tudi za preverjanje podobnega mnenja mentorjev in staršev glede pomembnosti posameznih delavnic za vodeno zaposlovanje smo računali hi-kvadrat test. Ugotavljali smo ujemanje odgovorov med mentorji in starši glede pomembnosti posameznih delavnic za vodeno zaposlovanje. Hi-kvadrat test je znašal $\chi^2 = 16,92$, $\chi^2_{0,05}(9) = 16,92$ (preglednica 10). Ker je vrednost testa na meji točke tveganja, vprašanja nismo ne potrdili ne zavrnil, zato nismo nadaljevali preverjanja. Treba bi bilo povečati število anketiranih oseb, da bi se na osnovi teh odgovorov opredelilo razlike. Zato smo raziskovalno vprašanje preverjali še s Spearmanovim koeficientom/ ρ (računali smo rang korelacije). Spearmanov korelacijski koeficient smo ugotavljali s pomočjo

Studentovega t-testa ob 5-odstotnem tveganju. Ugotovljena je visoka korelacijska povezava med posameznimi delavnicami in njihovo pomembnostjo glede vodenega zaposlovanja, saj znaša koeficient $\rho = 0,99$ (preglednica 11). Ugotovljeno je, da obstaja skladnost odgovorov med starši in mentorji glede pomembnosti posamezne delavnice v vodenem zaposlovanju učencev. Skladnost odgovorov med starši in mentorji je zjemno visoka.

Preglednica 10. *Mnenja staršev in mentorjev glede pomembnosti posameznih delavnic za vodeno zaposlovanje*

Odgovori	f _{mentorji}	f _{starši}	Σ
1	3	1	4
2	4	3	7
3	21	13	34
4	21	8	29
5	12	6	18
6	19	10	29
7	12	11	23
8	26	5	11
9	12	9	21
10	2	6	8
Σ	109	71	180

f_{mentorji} = frekvenca odgovorov mentorjev na 10. vprašanje,

f_{starši} = frekvenca odgovorov staršev na 10.vprašanje

Preglednica 11. *Mnenja staršev in mentorjev glede pomembnosti posameznih delavnic za vodeno zaposlovanje*

Odgovori	R _{starši}	R _{mentorji}
1	10	9
2	9	8
3	1	1,5
4	5	1,5
5	6,5	5
6	3	6
7	2	5
8	8	7
9	4	5
10	6,5	5
Σ	55	53

R_{starši} = rang odgovorov staršev, R_{mentorji} = rang odgovorov mentorjev

V raziskavi smo s Spearmanovim testom dokazali, da obstaja podobno mnenje učencev in mentorjev glede pomembnosti posameznih delavnic za vodeno zaposlovanje; najdena je bila rahla povezava. Odgovori učencev in njihovih mentorjev so skladni glede pomembnosti delavnic; korelacija je zmerna, ni pa statistično pomembna (preglednica 12). Spearmanov korelacijski koeficient znaša $\rho = 0,55$, $t = 2,01$, $t_{0,05}(7) = 2,365$. Učenci in tudi mentorji so podobno odgovarjali glede pomembnosti delavnic vodenega zaposlovanja.

Preglednica 12. *Mnenja učencev in mentorjev glede pomembnosti posameznih delavnic za vodeno zaposlovanje*

Odgovori	$R_{\text{učenci}}$	R_{mentorji}
1	7,5	8
2	1,5	7
3	1,5	1,5
4	3	1,5
5	5	4,5
6	5	3
7	5	4,5
8	7,5	6
Σ	36	31

$R_{\text{učenci}}$ = rang odgovorov učencev, R_{mentorji} = rang odgovorov mentorjev

S Spearmanovim korelacijskim koeficientom smo ugotovili, da obstaja podobno mnenje sodelujočih obrtnikov in učencev glede pomembnosti posameznih delavnic za vodeno zaposlovanje); povezava je statistično pomembna. Izračunani Spearmanov korelacijski koeficient znaša (preglednica 13) $\rho = 0,79$, $t = 4,22$, $t_{0,05}(6) = 2,45$. Skladnost odgovorov je najdena med sodelujočimi obrtniki in pri učencih, kar nakazuje, da so bile izbrane delavnice pri obrtnikih ustrezne, primerno dinamične in so omogočile sodelovanje učencev.

Preglednica 13. *Mnenja učencev in sodelujočih obrtnikov glede pomembnosti posameznih delavnic za vodeno zaposlovanje*

Odgovori	$R_{\text{učenci}}$	R_{obrniki}
1	7,5	5,5
2	1,5	8
3	1,5	1
4	3	3
5	5	3
6	5	2
7	5	3
8	7,5	5,5
Σ	36	31

$R_{\text{učenci}}$ = rang odgovorov učencev, R_{obrniki} = rang odgovorov obrtnikov

S hi-kvadrat testom smo ugotovili, da ne obstaja povezava med pogoji obrtnikov za vodenno zaposlovanje in spodbudo države ali lokalne skupnosti. Hi-kvadrat test ni pomemben in znaša $\chi^2 = 3,34$, $\chi^2_{0,05}(1) = 3,84$ (preglednica 14). Nismo našli statistično zanesljive povezave med pogoji obrtnikov za vodenno zaposlovanje in spodbudo države ali lokalne skupnosti, kar pomeni, da so v anketi sodelujoči potencialni obrtniki pripravljeni sprejeti osebe s posebnimi potrebami, ne glede na finančne ali druge spodbude države.

Preglednica 14. *Pogoji obrtnikov za sodelovanje in spodbuda države ali lokalne skupnosti (financiranje)*

Odgovori	f ⁺ _{odgovori}	f ⁻ _{odgovori}	Σ
13. vpr.	11	4	15
3. vpr.	7	10	17
Σ	18	14	32

f_{odgovori}⁻ = frekvenca negativnih odgovorov obrtnikov,

f_{odgovori}⁺ = frekvenca pozitivnih odgovorov obrtnikov

S hi-kvadrat testom smo ugotovili, da ni povezave med pogoji delovnega okolja obrtnikov in njihovim sodelovanjem. Hi-kvadrat test znaša $\chi^2 = 1,38$, $\chi^2_{0,05}(1) = 3,84$ in kaže, da je hi-kvadrat nepomemben (preglednica 15). V raziskavi nismo našli statistično zanesljive povezave med sodelovanjem obrtnikov v vodenem zaposlovanju z njihovimi pogoji dela (dostopnost lokala oz. obrti, prilagoditve procesa dela, posamezne faze dela ...). V anketi sodelujoči potencialni obrtniki so odgovorili, da so pripravljeni sprejeti učence ne glede na pogoje dela.

Preglednica 15. *Sodelovanje potencialnih obrtnikov in pogoji dela*

Odgovori	f ⁺ _{odgovori}	f ⁻ _{odgovori}	Σ
1. vpr.	11	7	18
3. vpr.	7	10	17
Σ	18	17	35

f_{odgovori}⁻ = frekvenca negativnih odgovorov obrtnikov,

f_{odgovori}⁺ = frekvenca pozitivnih odgovorov obrtnikov

Zaključek in razprava

Z vodenim zaposlovanjem je ustanova omogočila svojim učencem praktično, prek delovnega procesa, izkoristiti njihove osnovne zmožnosti glede izbranih obrtnih in drugih delovnih storitev. S tem so dokazali, da lahko kljub primarnim MDR in drugim primanjkljajem zmorejo delno in vodeno zaposlovanje v dejavnostih, ki so njihova močna področja. Ustanova z izvajanjem tranzicijskega modela občasnega zaposlovanja omogoča, da se tudi učenci z MDR preizkusijo v delovnem procesu in pri tem dobijo številne osebne izkušnje s področja delovne zaposljivosti. Rezultati kažejo, da so mnenja učencev, sodelujočih mentorjev in staršev skladna. Vsi deležniki izražajo zadovoljstvo s potekom izvedbe vodenega zaposlovanja in z njihovo visoko stopnjo pričakovanja, da se projekt nadaljuje. Tudi sodelujoči mentorji so zadovoljni z izvedbo in s potekom vodenega zaposlovanja. V njem vidijo možnost večjega povezovanja učencev z obrtniki, ki bi jih občasno zaposlili. Mentorji menijo, da je smiselnost nadaljevanja vodenega zaposlovanja za učence zelo koristna in spodbudna za njihovo nadaljnje življenje. Sodelujoči mentorji tudi menijo, da so bile delavnice, izvedene v vodenem zaposlovanju, primerno vsebinsko raznolike. Vsebovale so dovolj pestrih in za učence primernih praktičnih vsebin. Prek njih so učenci pridobivali potrebno znanje in nujne veščine za izvedbo posameznih opravil ali zaposlitev. Mentorji menijo, da je bila »težavnost« med posameznimi delavnicami enakomerno porazdeljena, ni bilo »težjih ali lažjih« delavnic, saj so bili učenci enakomerno obremenjeni z njihovo izvedbo. Mentorji sodijo, da je bilo največ težav pri vključevanju učencev v posamezno delavnico, saj so morali upoštevati šolski proces in številne druge, tudi zunajšolske dejavnosti (krožki, terapije, prosti čas, vzgojno delo, bazen, počitnice) vključenih učencev. Ker je projekt potekal zunaj predpisanega šolskega procesa, je pri posameznih delavnicah prihajalo do počasnejše realizacije (več usklajevanja med mentorji in učenci, starši in obrtniki). Ugotovljeno je, da je vodeno zaposlovanje odvisno tudi od vrste delavnice. Mentorji so mislili, da je vodeno zaposlovanje najlažje izvesti v tistih delavnicah, ki so učencem bližje, utrjene in poznane (razna gospodinjska opravila in opravila, ki so potekala v ustanovi: delo v pralnici/likanje, pranje, preprosto šivanje ..., šolski kuhinji/peka peciva, priprava napitkov, skrb za okolico/ urejanje okolice, sajenje rož, hišniška opravila ...). Sledijo dela, ki so se izvajala pri obrtnikih (pomožna dela v kuhinji, priprava enostavnih obrokov, delo v skladišču...) ter pomoč pri samookskrbi s sadjem in z zelenjavo (delo v sadovnjaku in na polju, priprava ozimnice, prodaja pridelkov na tržnici, spravilo pridelkov ...). Analiza odgovorov učencev je pokazala, da so zadovoljni z izvedbo delavnic in vodenim zaposlovanjem. Zanje so bile vsebinsko in praktično primerno uravnotežene; omogočale so dovolj izkustvenega doživljanja in praktičnega preizkušanja.

Po njihovem mnenju je bilo tudi ustrezno razmerje med vključenimi izobraževalnimi vsebinami (teorija) in praktičnim, delovnim preizkusom (praksa). Tudi vključene vsebine v obrtnih delavnicah in možnost večjega vključevanja ter povezovanja s sodelujočimi obrtniki učencem prinaša primerno zadovoljstvo. V raziskavi smo našli visoko ujemanje odgovorov med starši in mentorji glede pomembnosti delavnic, ki v največji meri omogočajo vključevanje učencev v vodenno zaposlovanje. Oboji menijo, da so najprimernejše razne obrtne storitve, ki jih okolje ponuja, gospodinjstva opravila, ki so učencem poznana, skrb za okolje ... Odgovori učencev in mentorjev glede pomembnosti delavnic, ki v največji meri omogočajo vključevanje, pa nakazujejo le rahlo povezavo. Najdena je tudi visoka povezava med odgovori učencev in sodelujočimi obrtniki glede sodelovanja v vodenem zaposlovanju ter v izbiri posameznih delavnic. Oboji menijo, da so primerne vsebine povezane z gospodinjstvi opravili in vsebinami informacijsko-komunikacijske tehnologije (raba računalnika, fotoaparata, skenerja ...). V raziskavi se ni potrdila povezava med pogoji obrtne delavnice (pogoji dela oz. delovnega procesa) ter finančno spodbudo države ali lokalne skupnosti. Sklepamo, da so potencialni obrtniki pripravljeni sprejeti OPP ne glede na spodbude države, vendar praktično tega niso preizkusili. Tudi povezava med sodelovanjem obrtnikov v vodenem zaposlovanju z njihovimi pogoji dela ni najdena; obrtniki so pripravljeni sprejeti učence ne glede na pogoje dela. Pri tej interpretaciji je treba omeniti, da potencialni obrtniki niso sodelovali v vodenem zaposlovanju OPP. Mogoče je vzrok v visoki stopnji pripravljenosti sodelovanja potencialnih obrtnikov v vodenem zaposlovanju OPP tudi v tem, da se projekt izvaja v manjšem podeželskem okolju, v katerem so stiki pristni in se ljudje bolje poznajo med seboj. Ugotavljamo, da občasna delovna vključenost oseb z MDR omogoča večjo delovno in tudi socialno vključenost. Analiza tranzicijskega modela vodenega zaposlovanja, ki ga izvaja Cirijs Vipava, omogoča učencem z MDR, da se primerno pripravijo in preizkusijo v vodenem zaposlovanju, kar je skladno z Uredbo Komisije o pravilih za izvajanje projekta (Uredba Sveta Evrope o splošnih določbah o Evropskem skladu za regionalni razvoj, 2006). Evropska agencija (European Agency for Development in Special Needs Education, 2011) prav tako poudarja pravico vseh, tudi drugačnih, do ustreznega izobraževanja in tudi zaposlovanja, kar je bilo uresničeno v tranzicijskem modelu vodenega zaposlovanja.

Ugotavljamo, da učenci z občasno delovno vključitvijo lažje uresničujejo želje/interese po določenem poklicu ali okupaciji in so tudi bolj socialno vključeni v okolje, v katerem živijo ali se šolajo. Vodenno zaposlovanje prek priučenih teoretičnih in praktičnih – izkustvenih spoznanj s področja izbranih dejavnosti, obrti, storitev, kmetijske in druge dejavnosti omogoča več priložnosti za vključevanje v neposredno socialno (družbeno) in delovno sredino. Na voden in usmerjen način spoznajo delovne pogoje in oblike

zaposlovanja, kar jim omogoča, da enakopravnejše in primerljivejše zaživijo. Rezultati tranzicijskega modela so lahko v pomoč vsem sodelujočim (učencem, mentorjem, staršem), tudi obrtnikom, posredno pa tudi širši skupnosti, da je občasna zaposljivost oseb z MDR tudi del socialnega vključevanja vseh, tudi različnih.

Literatura in viri

European Agency for Development in Special Needs Education. (2011). Mapping the Implementation of Policy for Inclusive Education (MPIE). *An Explorations of Challenges and Opportunities for Developing Indicators*, Budapest, 9th–11th March. Pridobljeno 12. 3. 2014 s <http://www.european-agency.org/agency-projects/mapping-the-implementation-of-policy-for-inclusive-education>

Logar, S., Jones, D., Žgur, E., Andlovec, S. in Groleger, K. (2014). Gibalno ovirani otroci. V N. Volk Ornik (ur.), *Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebami* (str. 19–20). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Miller, F. in Bachard, S. (2006). *Cerebral Palsy. A Complete Guide for Caregiving*. Baltimore: A Johns Hopkins press health book.

Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport Republike Slovenije, *Operativni program razvoja človeških virov za obdobje 2007–2013* (2007). Pridobljeno 22. 3. 2013 s http://www.mizs.gov.si/si/delovna_podrocja

Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport Republike Slovenije, *Uredba Komisije o pravilih za izvajanje Uredbe Sveta Evrope o splošnih določbah o Evropskem skladu za regionalni razvoj, Evropskem socialnem skladu in Kohezijskem skladu* (2006). Pridobljeno 13. 4. 2013 s <http://www.eu-skladi.si/predpisi/navodila>

Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport Republike Slovenije. Uredbe o postopku, merilih in načinih dodeljevanja sredstev za spodbujanje razvojnih programov in prednostnih nalog (2011). *Uradni list RS*, št. 56/2011. Pridobljeno 21. 2. 2013 s <http://www.eu-skladi.si/predpisi/navodila>

Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport Republike Slovenije. Uredba o izvajanju postopkov pri porabi sredstev evropske kohezijske politike v Republiki Sloveniji v programskem obdobju (2007–2013). *Uradni list RS*, št. 17/2009, 40/2009, 3/2010, 31/2010, 79/2010 in 4/13). Pridobljeno 19. 2. 2013 s <http://www.eu-skladi.si/predpisi/navodila>

Ornik Vovk, N., Murn, T. in Werdoing, A. (2011). *Delo z otroki s posebnimi potrebami, učnimi težavami in posebej nadarjenimi otroci*. Založba Forum Media, d. o. o.

Webster, R. in Blatchford, P. (2013). The educational experiences of pupils with a Statement for special educational needs in mainstream primary schools: results from a systematic observation study. V S. Hegarty (ur.), *European Journal of Special Needs Education*, 28(4), 463–479.

Wilson Lodato, G., Kim, A. S. in Craig, A. M. (2013). Factors Associated With Where Secondary Students With Disabilities Are Educated and How They Are doing. V R. Algozzine in F. Spooner (ur.), *The Journal of Special Education*, 47(3), 148–161.

Zakon o usmerjanju oseb s posebnimi potrebami/ZUOPP (2000). *Uradni list RS*, št. 54/00.

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2011). *Uradni list RS*, št. 58/2011.

Zakon o osnovni šoli (2011). *Uradni list RS*, št. 87/2011.

Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju/ZPSI (2006). *Uradni list RS*, št. 79/2006.

Zakon o družbenem varstvu duševno in telesno prizadetih oseb/ZDVP (2006-2011). *Uradni list RS*, št. 41/83, 114/06-ZUTPG, 61/10-ZSVarPre in 40/11-ZSVarPre-A.

Žgur, E. (2013). Dimenzije učenja pri izobraževanju učencev s posebnimi potrebami. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, 11(2), 55–70.

Žgur, E. (2013). Izobraževanje in usposabljanje oseb s težjimi motnjami v duševnem razvoju v luči nove zakonodaje. *Defektologica slovenica*, 21(2), 63–73.

Žgur, E. (2014). Dodatno izobraževanje in usposabljanje odraslih oseb z več primanjkljaji = Supplementary education and training for adults with multiple deficits. V Z. Balantič (ur.), *Focus 2020: proceedings of the 33rd International Conference on Organizational Science Development* (str. 792–797). Kranj: Moderna organizacija.

STVARNO IN IMENSKO KAZALO

A

akcijska raziskava/akcijsko raziskovanje 195, 266-269
 aktivne oblike dela 59, 73
 aktivno vključevanje 7, 10, 23, 26-27
 alfabetski simbol 187, 190-191
 Aristotel 338-339, 342
 Avstralija 400
 Avstrija 106
 avtonomija 8, 12, 18-19, 26, 44, 93, 115-116, 127, 133-144, 148, 240, 359-401, 412
 avtoriteta 41, 43-44, 144, 239-260, 311, 333, 362, 400

B

Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v RS 13, 15-16, 134-135
 Berčnik, Sanja 7
 Bernhardt May, Barbara 221, 226, 235
 biblioterapevtski proces 344-345, 348-350, 352
 biblioterapija 341-354
 BSH 101-103, 107

C

Cirius Vipava 417-420, 435

Č

človekove pravice in dolžnosti 133, 140, 144-146, 150
 črke 187, 189-193, 195-202, 231
 čustva 49, 260, 277-284, 316, 341, 344, 349

D

delavnice 47-52, 54-56, 194, 372, 417, 420-425, 427-432, 434-435
 Deleuz, Gilles 357-362, 364, 366
 delovna vključenost 417, 435
 Descartes, René 193, 359
 deteritorializacija 357, 359-360, 362-363, 365
 Devjak, Tatjana 7, 36, 101, 106, 155, 162, 389

diagnostično ocenjevanje 80, 82, 89
 disciplina 31-32, 40-41, 43, 241, 330, 339, 360, 362, 365, 400-403, 409, 411-412
 diskalkulija 81
 diskurz 311-312, 325-336, 338, 359
 dodatna strokovna pomoč (DSP) 89, 287, 291-294, 298, 305-306, 317-318, 387, 420
 družba kontrole 357, 363, 366
 družbena gibanja 357-358, 363
 družbene spremembe 5, 8, 16, 22, 31-34, 43, 153-155
 družina 11, 24-25, 101, 103, 148, 309, 311, 313-314, 316-317, 320-321, 323, 362-365, 423

E

e-Asistent 403, 406-407
 Efland, Arthur 325-327, 329, 331-335
 Eisner, Elliot 325-327, 331-332, 334-338
 Evropa 60-61, 133-134, 138-140, 155, 194, 265, 313, 419, 435

F

fonološki procesi 221, 223-226, 229-232, 234
 fonološki razvoj 221-225, 227-228, 235
 formativna povratna informacija 167-175, 184
 formativno preverjanje znanja 167-175, 184
 Foucault, Michel 327, 358-359, 362
 Francija 102, 342

G

glasbena umetnost 369
 glasbeni jezik 369, 373-374, 376-377, 379
 glasbeno gledališče 374-375
 glasbeno-gibalna vzgoja 369-372
 Gogala, Stanko 240, 242, 244
 Gregorc, Jera 31

Grossov in Thompsonov model
uravnavanja čustev 278, 280
Guattari, Felix 358-360, 362

H

Habjan, Iva 47
Hodnik Čadež, Tatjana 77, 155-157
Hong Kong 400
Hovnik, Ingrid 239
Hrvaška 106
Humbolt, Friedrich W. H. A. von 328

I

individualiziran program 89, 115, 124-126, 287, 289, 292, 300
informacijsko-komunikacijska
tehnologija (IKT) 59-74, 188, 413, 422, 435
inkluzija 5, 48, 56, 62, 115-120, 128, 146, 289-291, 293-294, 354
inkluzivni procesi 115-116
i-tabla 66, 68-69
Italija 83, 106
izkustvena delavnica 47, 56
izobrazbeni profil 383, 385, 388, 390-396
Izrael 400

J

javna šola/javni vrtec 13-14, 103, 133-136, 139-140, 145-146
jecljanje 205-211, 213-219
Jenko, Nika 59
Jerman, Janez 205

K

Kalan, Marko 77
Kant, Immanuel 137-138, 240
kapitalizem 358, 360, 363-364
Kavkler, Marija 77, 79-80, 82-83, 85, 88-90, 289, 291-292
Kitajska 243, 400
Klemenšek Rakun, Tanja 101
knjiga 13-17, 71, 120, 134-135, 189, 202, 265, 333, 342-343, 345-349, 353-354, 358
Kogovšek, Damjana 221, 226
Kolar, Alenka 115

kompetence 31, 33, 153, 155, 162, 168, 188, 202, 244, 263, 269, 273, 282, 328, 336-339, 341, 370, 378, 388, 395, 413, 417, 421

konstruktivna socialna vključenost
115, 117, 119, 127-128

Konvencija o varstvu človekovih pravic
in temeljnih svoboščin 140

Konvencija o varstvu svetovne kul-
turne in naravne dediščine 264

Košir, Janja 287

Košir, Stanislav 205, 226

Krek, Janez 6, 43, 133, 139-141, 145, 240, 244, 387

kritično presojanje 263, 266-267, 270-272, 274

kulturna dediščina 263-274

kurikulum 7-8, 11, 14-16, 18, 24, 26, 37-38, 61-62, 64, 79, 103, 105, 153, 156-157, 163, 170, 291, 319, 331-333, 335, 338-339, 354, 365-366, 402

L

Leibniz Gottfried, Wilhelm von 359
likovna umetnost 187-188, 195, 202, 266, 325-327, 329, 331, 333-334
likovna vzgoja 188, 263, 265, 267-268, 274
likovno izobraževanje 325-327, 329-332, 334-336, 338
likovno izražanje 187-190, 194, 202, 263, 266-268, 270-274
Lipič, Nikolaj 153, 157-158

M

Marin, Alja 221
Mastnak, Adrijana 167
matematična pismenost 153, 155-157
matematične besedilne naloge (MBN)
77-78, 80, 83, 86
medpredmetno povezovanje 187-188, 194, 202
metaanaliza 79, 294
mikropolitika izobraževanja 357
Montessori, Maria 106
motivacija 44, 81, 93, 120, 170, 211, 244-248, 258, 271-272, 279, 282,

400-402, 412-413, 421
 multituda 357-358
 Muznik, Mojca 221

N

Nacionalni program za kulturo 265
 nadarjeni 345, 369, 371-374, 376-379,
 400-401, 414
 nadomestne strategije 115, 119, 128
 neformalno formativno preverjanje
 znanja 167-175
 Nemčija 105, 342
 Nietzsche, Friedrich Wilhelm 358, 364
 Novak, Maja 187
 Novšak Brce, Jerneja 205, 221

O

obrtniki 417, 421, 423-425, 432-436
 odnos do govora 205-208, 213, 216,
 218
 OECD 81, 366
 opazovanje 47, 122, 124, 167, 171-
 172, 175-178, 183, 195, 268, 270,
 272, 284, 292, 297, 299-302, 304,
 346, 372-373, 393, 403, 412
 opismenjevanje 72-73, 156, 161-163,
 187-190, 192-195, 202, 236, 388
 opolnomočenje učencev s posebnimi
 potrebami 115, 121
 Orff-Schulwerk 369-372, 378
 osnovna šola 47-48, 51, 59, 77, 83, 88,
 92, 119, 125, 146-148, 156-157,
 161-162, 187-188, 195, 217, 236,
 263, 268-269, 289, 292, 345, 366,
 369-370, 373, 384-385, 387, 390-
 391, 393-394, 408
 otroška risba 189
 Owen, Robert 102, 104
 Ozbič, Martina 221, 226

P

pametni telefon 31, 365
 participacija 5, 9, 79, 115-116, 120,
 287, 313, 344, 394, 400
 partnerstvo 5, 7-12, 27, 34, 43, 319,
 323, 389
 paternalizem 133, 139, 142-144, 146,
 149-151

pedagoška praksa 6, 31-32, 35-36, 59,
 134, 159, 383, 389, 391
 petstopenjski model »odziv na ob-
 ravnavo« 77-78, 88-89, 95
 PISA 81, 90
 Platon 331, 360
 podporno delovanje 309
 poklicna identiteta 383, 385-388, 396
 Polak, Alenka 239, 246
 Poljšak Škraban, Olga 309
 Potočnik, Robert 263
 praktično pedagoško usposabljanje
 38, 383, 386, 388, 389, 390, 394,
 396-397
 Pravilnik o izobrazbi učiteljev in
 drugih strokovnih delavcev v
 izobraževalnem programu osnovne
 šole 385
 Pravilnik o publikaciji vrtca 14
 predšolska vzgoja 14, 101-103, 282
 predšolski otroci 205, 208, 210, 212-
 214, 217-219, 221, 236, 317
 primanjkljaji na posameznih področjih
 učenja (PPPU) 64, 79, 184
 primerjalna analiza 228, 230, 239
 Programske smernice za svetovalno
 službo 387
 Prosen, Simona 277, 283
 Pulec Lah, Suzana 287, 291

R

računalniška podprtost 399, 402-403
 ranljive družine 309-311, 313-314,
 317-318, 320-323
 Rapuš Pavel, Jana 309
 razgovor 13-14, 147, 167, 171-172,
 175-184, 295-296, 317-319, 378,
 413
 Razpotnik, Špela 309, 312-313
 Reggio Emilia 106
 reševanje nalog 94-95, 167, 171-172,
 175-179, 182-183, 201, 296
 revščina 118, 309-312, 322, 341
 Rugelj, Jože 282, 399

S

samoocenjevanje 77-78, 83, 178
 samoregulacija učenja 188, 399-402,

412
 samoregulacijsko vedenje 115, 122, 127
 Selan, Jurij 193, 325-329, 336-338
 Sicherl Kafol, Barbara 369-370
 sičniki 221-223, 225-228, 230-232, 234-236
 simulacija 49-50
 Skubic, Darija 341
 skupinska improvizacija 369-372
 skupna delovna mesta 383-388, 391, 394, 396
 slabovidnost 47-56
 slepota 47-56
 Slovenija 8, 11, 13, 95, 103, 106, 111, 134, 140, 146-147, 149, 156, 210, 221, 226, 249, 263, 267, 294, 313, 357, 362, 399, 406, 411
 slovenski jezik 224, 228, 235
 slovenščina 187-188, 194, 202, 222, 225, 235
 Smernice za delo v oddelkih podaljšanega bivanja in drugih oblik varstva 387
 Smrtnik Vitulić, Helena 277, 283
 socialna izključenost 5, 116-117, 119-120, 124, 128, 309
 socialna pedagogika 311, 383-385, 389-391
 socialna vključenost učencev s posebnimi potrebami 48, 115, 287, 289-290, 299, 303, 306
 socialni pedagogi 317, 383-390, 392-397
 socialno vključevanje 47, 77, 115, 117-118, 121, 125, 128, 290, 298, 436
 specialna in rehabilitacijska pedagogika 287, 298-299, 305
 specialni pedagogi 22, 66, 95, 287, 291-306
 specifične aritmetične učne težave 81
 spletni pripomoček 399, 403, 406-407, 410-411
 srednja šola 264, 289, 387, 408
 statistična pismenost 153-154, 156-164
 Steiner, Rudolf 193
 Stemberger, Joseph 221, 226

strategija SWPBIS (School-Wide Positive Behavioral Interventions and Supports) 402, 412
 strategije uravnavanja čustev 278-283
 Strokovni svet RS 14, 135, 188, 194

Š

Škotska 102, 342, 400
 šolski sistem 5, 33, 133-135, 145, 245, 384
 študija primera 372, 369
 šumniki 221-223, 225-226, 228, 232, 235

T

teorija samoodločenosti 120-121, 125
 Test KiddyCAT® (Communication Attitude Test for Preschool and Kindergarten Children Who Stutter) 205-206, 208, 210-211, 213-214, 216-219
 Test SSI 3 (jakost jecljanja) 210-211, 214
 tiflopedagog 49-50
 timsko poučevanje 287, 292-295, 297-306
 TIMSS 90
 tipne sposobnosti 187, 194-195, 199-202
 Turnšek, Nada 309

U

učenci s posebnimi potrebami (PP) 48, 59-60, 62-63, 73, 115-116, 287, 289, 291, 297, 306-307
 učenci s specifičnimi učnimi težavami (SUT) 79-83, 88-89, 95
 učenci z motnjami v duševnem razvoju (MDR) 417-425, 434-436
 učinkovito poučevanje matematike 92
 učni načrt za glasbeno vzgojo 370
 UNESCO 118, 265
 uravnavanje čustev 277-284
 uravnavanje vedenja 399
 usposobljenost učiteljev 59-60, 63, 162-163, 266
 Ustava Republike Slovenije 133
 ustvarjalno likovno izražanje 263

V

Vanryckeghem, Martine 205-208, 210,
212-213, 215-218
videči vrstniki 47, 49-50, 56
vidne sposobnosti 187, 194
Vigotski, Lev S. 119, 378
Vilič, Iztok 31, 36
vloga učitelja 93-94, 240, 291
vođenje razreda 248, 399-401, 403,
411-412
vođeno zaposlovanje 417, 420-422,
424, 427-435
vrednotenje 37, 179, 195-196, 210,
251, 263, 266-267, 270-274, 277-
278, 280-283, 287, 292, 294, 330,
343, 360, 420
Vrhovski Mohorič, Mojca 115
vrtec v podjetju 104-105, 109-111
vseživljenjsko učenje 153, 155, 159-
163, 265
vzgojni načrt 147, 400
vzgojno-izobraževalni sistem 33, 104,
118, 135, 309
Waldorfska šola 193

Z

Zadnikar, Darij 357, 363
Zakon o organizaciji in financiranju
vzgoje in izobraževanja (ZOFVI) 14,
103, 134-135, 149
Zakon o usmerjanju oseb s posebnimi
potrebami 418
Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi
potrebami (ZOUPP) 287-288
Zakon o vrtcih 8, 14, 103
Zalar, Konstanca 369, 372
zasebni vrtci 103
Združene države Amerike (ZDA) 105,
140, 212
zlitniki 221-226, 228, 230-231, 234-
235
Zrim Martinjak, Nataša 283
zunajdiskurzivno 325, 327-328, 330-
332, 334, 338-339

Ž

Žerovnik, Alenka 399
Žgur, Erna 417, 420
Žolgar, Ingrid 47

Univerza v Ljubljani
Pedagoška fakulteta



Uredniški odbor

izr. prof. dr. Tatjana Devjak	doc. dr. Darija Skubic
doc. dr. Jera Gregorc	red. prof. dr. Igor Saksida
izr. prof. dr. Iztok Devetak	asist. dr. Sanja Berčnik
red. prof. dr. Darja Zorc - Maver	doc. dr. Jurij Selan
asist. dr. Saša Ziherl	doc. dr. Mojca Lipec Stopar

ISBN 978-961-253-177-5



9 789612 531775 >
