

Sodobne teme na področju edukacije II

Urednika

Janez Vogrinc
Iztok Devetak

SODOBNE TEME NA PODROČJU EDUKACIJE II

Urednika

JANEZ VOGRINC in IZTOK DEVETAK

Ljubljana, 2014

Sodobne teme na področju edukacije II

Urednika: Janez Vogrinc in Iztok Devetak

Recenzenti: Iztok Devetak, Tatjana Devjak, Saša A. Glažar,
Tatjana Hodnik Čadež, Janez Jerman, Peter Raspor,
Janez Vogrinc, Darja Zorc Maver

Jezikovni pregled: Tomaž Petek

Izdala in založila: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani

Za izdajatelja: Janez Krek, dekan

Oblikovanje naslovnice: Roman Ražman

Tehnična urednica: Mira Metljak

Priprava: Igor Cerar

Dosegljivo na: http://www.pef.uni-lj.si/fileadmin/Datoteke/CRSN/PhD/Sodobne teme na podroczju_educacije_II.pdf



Univerza v Ljubljani
Pedagoška fakulteta

CIP - Kataložni zapis o publikaciji
Narodna in univerzitetna knjižnica, Ljubljana

37.01(082)(0.034.2)

SODOBNE teme na področju edukacije II [Elektronski vir] / urednika Janez Vogrinc in Iztok Devetak. - El. knjiga. - Ljubljana : Pedagoška fakulteta, 2014

Način dostopa (URL): http://www.pef.uni-lj.si/fileadmin/Datoteke/CRSN/PhD/Sodobne teme na podroczju_educacije_II.pdf

ISBN 978-961-253-160-7 (pdf)

1. Vogrinc, Janez
275489024

Vsebina

Uvodnik	5
Pedagoška odličnost in usposobljenost akademskega osebja v kontekstu kakovosti visokošolskega izobraževanja	9
<i>Katarina Aškerc</i>	
Učinkovitost nizkointenzivne obravnave po načelih uporabne vedenjske analize na področju sociopragmatičnih spretnosti na študiji primera otroka z avtizmom	25
<i>Ana Bezenšek</i>	
Zgodnje odkrivanje učnih težav na področju branja	46
<i>Ivanka Bider Petelin</i>	
Socialna anksiozna motnja in dejavniki procesa samorazkrivanja v primarni družini	61
<i>Boštjan Čampa</i>	
Pripravljalni razred kot podporni mehanizem priseljenim učencem: stališča slovenskih učiteljev do uvedbe in pomena pripravljalnega razreda	75
<i>Ivana Čančar</i>	
Spodbujanje okoljskega ozaveščanja z medpredmetnim povezovanjem s poudarkom na naravoslovju in likovni umetnosti	87
<i>Rock Finale</i>	
Vključevanje otrok z motnjami avtističnega spektra v šolo.....	97
<i>Irena Fišter</i>	
Osebna pojmovanja in prepričanja dijakov in študentov programa predšolska vzgoja o timskem delu v vrtcu.....	108
<i>Jana Hafner</i>	
Trajnost znanja pri sinhronem e-učenju kemije s pomočjo interaktivne vsebine »odstranjevanje bakrovih ionov iz odpadnih vod« v primerjavi s klasičnim načinom poučevanja	128
<i>Lea Janežič</i>	
Vpliv staršev na avtonomijo vzgojiteljev predšolskih otrok	141
<i>Irena Janžekovič Žmauc</i>	
Igra vlog v usposabljanju iz relacijske družinske terapije: Študentje in terapevt v primerih terapevtskih treningov.....	155
<i>Katja Knez Steinbuch</i>	

Pojav jeze v odnosu med učiteljem in učenci ter vpliv nekaterih osebnostnih dejavnikov pri učitelju na izražanje njenih oblik	168
<i>Irena Košir</i>	
Stališča študentov razrednega pouka glede dejavnikov učne neuspešnosti in prilagajanja pouka učencem priseljencem	183
<i>Sabina Krajnc</i>	
Timsko delo učitelja razrednika in učitelja podaljšanega bivanja	200
<i>Kaja Lenič</i>	
Izvajalska anksioznost in uravnavanje stresa pri orkestrskih glasbenikih.....	219
<i>Milena Lipovšek</i>	
Vloga mentorja v srednješolskem izobraževanju.....	236
<i>Simona Miklič</i>	
Integracija otrok albanskih priseljencev v slovenski sistem izobraževanja.....	247
<i>Shqipe Millaku</i>	
Oseba s simptomi motnje hranjenja v procesu relacijske družinske terapije	261
<i>Vesna Mirt Čampa</i>	
Vpliv interaktivnih animacij na poglobljeno razumevanje delčne narave snovi na primeru zgradbe molekule vode, tvorbe vodikovih vezi in protolitskih reakcij.....	275
<i>Mojca Orel</i>	
Zastopanost biotehnoloških vsebin v učnih načrtih programov srednješolskega izobraževanja v Sloveniji.....	291
<i>Maja Paš</i>	
Brezposelnost in psihično počutje posameznikov.....	304
<i>Karmen Pevc</i>	
Aktualni izzivi današnje mladine: »prehodi v odraslost pri študentih«	315
<i>Aleksandra Ristić</i>	
Značilnosti učiteljskih interaktivnih gradiv.....	329
<i>Amela Sambolić Beganović</i>	
Vpliv feminizacije pedagoškega poklica ob prekrivanju materinstva z vzgojiteljstvom na oblikovanje otrokove samopodobe in njegovo družbeno socializacijo.....	343
<i>Miriam Stanonik</i>	
Stvarno kazalo	360

Uvodnik

V zadnjem obdobju se v Sloveniji na področju vzgoje in izobraževanja zelo pogosto uvajajo spremembe – vsaj na ravni zakonodaje in pravilnikov. Včasih nova sprememba nastane, še preden se prejšnja dobro vpelje v prakso in evalvira. Logično je, da se vzgojno-izobraževalni sistem odziva na družbene spremembe, a vsaka mora biti podprta z ustreznimi strokovnimi podlagami, temelječimi na empiričnih podatkih, mednarodnih primerjavah, teoretičnih izhodiščih itn. Zato je pomembno stalno preučevati polje edukacije, izvajati teoretične in empirične raziskave, predvsem pa je pomembno širšo strokovno javnost seznanjati z ugotovitvami svojega raziskovalnega dela. Tudi če ni raziskava izpeljana na velikem, reprezentativnem vzorcu, je mogoče na majhnih vzorcih ali celo na posamičnih primerih priti do pomembnih spoznanj. Ta monografija z naslovom *Sodobne teme na področju edukacije II* vključuje štiriindvajset znanstvenih prispevkov, ki obravnavajo različna vsebinska področja edukacije in tudi različne ravni vzgojno-izobraževalnega sistema.

V prvem prispevku z naslovom *Pedagoška odličnost in usposobljenost akademskega osebja v kontekstu kakovosti visokošolskega izobraževanja* Katarina Aškerc ugotavlja, da se – tako kot v mednarodnem okolju – tudi v Sloveniji pojavljajo tendence k vedno večji veljavi pedagoške usposobljenosti in usposabljanja visokošolskih učiteljev ter pedagoške odličnosti, vendar, kot ugotavlja avtorica prispevka, na nacionalni in institucionalni ravni prvine kakovostnega visokošolskega izobraževanja še vedno niso jasno in enoznačno opredeljene. Sledi prispevek Ane Bezenšek z naslovom *Učinkovitost nizkointenzivne obravnave po načelih uporabne vedenjske analize na področju sociopragmatičnih spretnosti na študiji primera otroka z avtizmom*, ki je raziskovala, ali kratkotrajna nizkointenzivna vedenjska obravnava po načelih uporabne vedenjske analize učinkovito vpliva na sociopragmatične spretnosti otroka z motnjami avtističnega spektra (MAS). Rezultati študije primera so potrdili pomemben napredek na področju sociopragmatičnih spretnosti in prilagojenega vedenja otroka z MAS.

Glede na ugotovitev, da v Sloveniji primanjkuje merskih instrumentov, ki bi bili namenjeni izključno ocenjevanju predbralnih sposobnosti, je Ivanka Bider Petelin v prispevku *Zgodnje odkrivanje učnih težav na področju branja* predstavila preizkuse, ki se v tujini uporabljajo za zgodnje odkrivanje mogočih težav na področju branja. Po vzoru tujih in domačih instrumentov je nato izoblikovala enotno baterijo preizkusov, primerno za slovenski prostor, ki zajema vsa področja predbralnih sposobnosti. Sledi prispevek Boštjana Čampe, ki je ugotavljal, kakšna je stopnja dejavnikov, ki so pomembni pri procesu samorazkrivanja v primarni družini med posamezniki, ki so dosegli kriterij generalizirane socialne anksiozne motnje (GSAM), in tistimi, ki tega kriterija niso dosegli. Ugotovljene statistično pomembne razlike med družinami dveh skupin udeležencev je predstavil v prispevku *Socialna anksiozna motnja in dejavniki procesa samorazkrivanja v primarni družini*.

Slovenski šolski sistem (še) nima izdelanih ustreznih podpornih rešitev za vključevanje priseljencev v šolo, zato so nekatere šole, na katerih je delež učencev s priseljenkim ozadjem višji, začele uvajanje lastnih (neformalnih) rešitev, ki pa so večinoma del preverjenih praks iz tujine. Ivana Čančar v prispevku *Pripravljalni razred kot podporni mehanizem priseljenim učencem: stališča slovenskih učiteljev do uvedbe in pomena pripravljalnega razreda* predstavi rezultati raziskave, opravljene med slovenskimi in švedskimi učitelji, in ugotavlja, da je to eden izmed prepoznanih podpornih mehanizmov za priseljene učence, do katerega slovenski učitelji izražajo pozitivna stališča. Sledi prispevek *Spodbujanje okoljskega ozaveščanja z medpredmetnim povezovanjem s poudarkom na naravoslovju in likovni umetnosti*. Avtor prispevka Rock Finale v pilotni raziskavi, v kateri je bil izveden inovativni didaktični pristop poučevanja naravoslovja z umetnostjo, ugotavlja, da je večina učencev pozitivno spremenila svoj odnos do okolja. Irena Fišter glede na ugotovitev, da v Sloveniji narašča število oseb z motnjami avtističnega spektra in s tem tudi problematika pomoči takim osebam, v prispevku *Vključevanje otrok z motnjami avtističnega spektra v šolo* prek analize domače in tuje strokovne literature s tega področja predstavi značilnosti otrok z MAS in utemelji potrebo po inkluzivno naravnani šoli za uspešno vključevanje otrok z MAS v šolski sistem. Predstavi tudi nekatere uspešne primere dela z otroki z MAS.

V prispevku *Osebna pojmovanja in prepričanja dijakov in študentov programa predšolska vzgoja o timske delu v vrtcu* Jana Hafner obravnava načelo timskega načrtovanja in izvajanja predšolske vzgoje, zapisano v Kurikulumu za vrtce, pri čemer se usmerja na timsko delo strokovnega osebja znotraj oddelka. Njena raziskava je pokazala na pozitiven odnos anketiranih do timskega dela, ki se jim zdi potrebno, anketiranci pa tudi odgovarjajo, da se počutijo dovolj kompetentne oz. usposobljene na tem področju. V prispevku *Trajnost znanja pri sinhronem e-učenju kemije s pomočjo interaktivne vsebine »odstranjevanje bakrovih ionov iz odpadnih vod« v primerjavi s klasičnim načinom poučevanja* Lea Janežič predstavi rezultate akcijske raziskave, v okviru katere je ugotovila, da e-učenje kemije v primerjavi s klasičnim načinom poučevanja redoks reakcij pripomore k večji trajnosti znanja. Ponovno sledi prispevek s področja predšolske vzgoje, in sicer prispevek Irena Janžekovič Žmauc z naslovom *Vpliv staršev na avtonomijo vzgojiteljev predšolskih otrok*. Rezultati njene raziskave o mnenju vzgojiteljev, ali obstajajo posegi staršev v strokovno avtonomijo vzgojiteljev, ne potrjujejo njenih predvidevanj, da se število posegov razlikuje glede na delovno dobo in naziv vzgojiteljev. Po mnenju vzgojiteljev starši v avtonomijo vzgojiteljev ne posegajo pogosto, pri tretjini vzgojiteljev pa celo nikoli.

Igra vlog v usposabljanju iz relacijske družinske terapije: študentje in terapevt v primerih terapevtskih treningov je naslov prispevka Katje Knez Steinbuch, v katerem teoretično opiše metodo igre vlog (njen pojav, razvoj in pomen) v programu, v katerega je med izobraževalnim procesom vključen terapevt študent, ter empirično razišče pristope terapevtov učiteljev in različna doživljanja igralcev igre vlog, študentov. Sledi prispevek *Pojav jeze v odnosu med učiteljem in učenci ter vpliv nekaterih osebnostnih dejavnikov pri učitelju*

na izražanje njenih oblik, v katerem Irena Košir obravnava nekatere izbrane psihološke konstrukte. S pomočjo teoretične analize ugotovitev na področju učiteljeve čustvene inteligentnosti, čustvene kompetentnosti in odrasle navezanosti razišče kontekst, v katerem se izraža učiteljeva jeza, ter utemelji, zakaj je pri poglobljenem razumevanju, upravljanju in nadzoru učiteljeve jeze v razredu pomembno upoštevati vse omenjene osebnostne dejavnike. Sabino Krajnc v prispevku *Stališča študentov razrednega pouka glede dejavnikov učne neuspešnosti in prilagajanja pouka učencem priseljencem* zanima, za katere naloge študentje razrednega pouka ocenjujejo, da so del učiteljevih profesionalnih obveznosti oz. dolžnosti pri delu z učenci priseljenci in ali po njihovem mnenju učiteljevo prilagajanje pouka pomembno vpliva na razumevanje učne vsebine učenca priseljenca.

Sledi še en prispevek s področja timskega dela, tokrat *Timsko delo učitelja razrednika in učitelja podaljšanega bivanja*, ki je v prvem razredu devetletne osnovne šole zakonsko določeno. Avtorica Kaja Lenič predstavi različne vidike timskega dela obeh anketiranih skupin učiteljev, kot so na primer naklonjenost, pogostost izvajanja etap, način izvajanja govornih ur, in poleg drugega predstavi stališča učiteljev do timskega dela. Milena Lipovšek v prispevku *Izvajalska anksioznost in uravnavanje stresa pri orkestrskih glasbenikih* predstavi rezultate kvalitativne študije, v katero je bilo vključenih sedem glasbenikov iz različnih slovenskih simfoničnih orkestrrov. Ugotovila je, da je izvajalska anksioznost eden največjih stresnih dejavnikov pri orkestrskih glasbenikih, vendar samo pri tistih, ki v orkestru zasedajo mesto solista, ter da se strah pred glasbenim nastopanjem bistveno razlikuje med solisti in tuttisti. Poleg tega je tudi ugotovila, da vsi glasbeniki z občutki treme ostanejo sami, o tem z nikomer ne govorijo in ne iščejo pomoči. Sledi prispevek Simone Miklič *Vloga mentorja v srednješolskem izobraževanju*. Avtorico je zanimalo, kako mentorstvo občutijo in dojemajo mentorji, zato je sestavila vprašalnik odprtega tipa in pridobila odgovore mentoric učiteljic v šoli in mentoric iz prakse. Ugotovila je, da je mentorstvo odnosna oblika izobraževanja, ki uspe ali pade zaradi osebnostnih lastnosti mentorja do mentoriranja in tudi nasprotno.

Shqipe Millaku ugotavlja, da je izobraževanje otrok migrantov v slovenskih šolah izziv, ki ga je treba reševati, da ne bodo jezikovne in kulturne razlike vzrok za upočasnjeno vključevanje v šolo in družbeno življenje. V prispevku *Integracija otrok albanskih priseljencev v slovenski sistem izobraževanja* predstavi rezultate kvalitativne raziskave, na podlagi katerih ugotavlja, da otroci, zlasti prve generacije albanskih priseljencev, večinoma nimajo ustrezne pomoči šolskih delavcev in sošolcev, kar vpliva na njihovo počasnejšo integracijo; stanje otrok druge generacije priseljencev pa je malo boljše. Sledi prispevek Vesne Mirt Čampa z naslovom *Oseba s simptomi motnje hranjenja v procesu relacijske družinske terapije*. Motnje hranjenja so duševne motnje, relacijska družinska teorija pa jih razume kot poskus izogibanja stiku z bolečimi čutenji. Rezultati pilotske raziskave, v katero je bila vključena oseba s simptomi motnje hranjenja, ki je bila v trimesečnem procesu relacijske družinske terapije, nakazujejo pozitivne učinke relacijske družinske terapije pri obravnavi teh oseb.

Sledi prispevek, v katerem je avtorica Mojca Orel predstavila ugotovitve raziskave, v kateri je preverjala učinkovitost interaktivne animacije v e-enotah. Razlike med kontrolno in eksperimentalno skupino na preizkusu in popreizkusu niso bile statistično pomembne. Je pa ugotovila, da so v reševanju preizkusa znanja razlike med skupino dijakov z motivacijsko orientacijo dobre kvalitete in skupino dijakov z motivacijsko orientacijo nizke kvantitete. Naslov prispevka je *Vpliv interaktivnih animacij na poglobljeno razumevanje delčne narave snovi na primeru zgradbe molekule vode, tvorbe vodikovih vezi in protolitskih reakcij*. Maja Paš v prispevku *Zastopanost biotehnoških vsebin v učnih načrtih programov srednješolskega izobraževanja v Sloveniji* predstavi rezultate tekstovne analize pogostnosti pojavljanja izbranih biotehnoških konceptov v učnih načrtih srednješolskega izobraževanja v Sloveniji, saj meni, da bi te vsebine morale biti vključene v učne načrte vseh smeri srednješolskega izobraževanja, glede na to, da je biotehnoška pismenost del naravoslovne pismenosti, ki posamezniku predstavlja možnosti ustreznega odločanja in reševanja vsakodnevnih problemov. Sledi prispevek *Brezposelnost in psihično počutje posameznikov*. Karmen Pevc prikaže stanje brezposelnosti in njene psihične posledice, s katerimi se spopadajo posamezniki, zlasti najranljivejše skupine, kot so mladi odrasli. Predvsem opozori na socialno izključenost in s tem ranljivost, ki jo ob tem doživljajo, obenem pa nakaže možnosti v iskanju rešitev ob brezposelnosti.

Aleksandra Ristić v prispevku *Aktualni izzivi današnje mladine: »prehodi v odraslost pri študentih«* predstavi rezultate analize zgodbe študentov z namenom opozoriti na težave v sistemu, ki podaljšujejo mladost. Ugotavlja, da so študentje soočeni z »razblinjenimi« prehodi v odraslost, saj je prehod postal povsem asinhrono in časovno razpotegnjeno dogajanje, ki postaja vse bolj individualno specifičen in predstavlja mlademu človeku velik izziv ter je odvisen od več dejavnikov. Naslednji prispevek ima naslov *Značilnosti učiteljskih interaktivnih gradiv*. Avtorica Amela Sambolić Beganović v prispevku kritično analizira interaktivna gradiva (i-gradiva) učiteljev matematike z vidika stopenj interaktivnosti in namena uporabe. Rezultati raziskave ponujajo jasnejšo sliko o zastopanosti posameznih elementov v i-gradivih in mogočih vplivih na poučevalno prakso, oblikovana pa so tudi priporočila za nadaljnje delo na področju izobraževanja učiteljev matematike, in sicer z namenom izboljšanja i-gradiv in pouka matematike. V zadnjem prispevku *Vpliv feminizacije pedagoškega poklica ob prekrivanju materinstva z vzgojiteljstvom na oblikovanje otrokove samopodobe in njegovo družbeno socializacijo* želi Miriam Stanovnik ugotoviti, zakaj je poučevanje pri nas postalo ženski poklic in kakšni šumi nastopijo na odnosni ravni pri podvajanju vzgojiteljsko-materinske/očetovske vloge. Z metodo analize pripovedi je predstavila poskus razumevanja doživljanj udeležencev učno-vzgojnega procesa – na eni strani vzgojiteljev, na drugi vzgajanih.

Pedagoška odličnost in usposobljenost akademskega osebja v kontekstu kakovosti visokošolskega izobraževanja

Katarina Aškerc

Povzetek

Kakovostno visokošolsko izobraževanje med drugim vključuje pedagoško in raziskovalno odličnost, ki zajemata vrhunsko poznavanje temeljnih in aktualnih znanstvenoraziskovalnih vsebin ter uporabo sodobnih pedagoških pristopov dela, prek katerih študentje usvajajo čim bolj kompleksna znanja, kompetence in učne izide, potrebne za uspešno delovanje ob koncu študija in vstopu v delovno okolje. Čeprav sta raziskovalna in pedagoška odličnost (zadnja posebej na dodiplomski stopnji) pomembni deli kakovostnega delovanja visokošolskega učitelja, praksa in tradicija kažeta na večje poudarjanje raziskovalne odličnosti. V mednarodnem okolju dobivata poleg raziskovalne vedno večjo veljavo tudi pedagoška usposobljenost in pedagoško usposabljanje, ki sta pomembni prvini kakovostnega visokošolskega izobraževanja; obstajajo ustanove, agencije in centri, odgovorni za razvoj akademskega osebja. Čeprav se tudi v Sloveniji pojavljajo tovrstne tendence, ugotavljamo, da pedagoška odličnost, usposobljenost in pedagoško usposabljanje akademskega osebja na nacionalni in institucionalni ravni še vedno niso jasno in enoznačno opredeljeni.

Ključne besede: kakovost visokošolskega izobraževanja, pedagoška odličnost, pedagoško usposabljanje akademskega osebja, raziskovalna odličnost

Uvod

Ideje ocenjevanja, določanja primerljivih meril, zagotavljanja orodij implementiranja kakovostnih programov itn. so le nekatere prvine, ki so povezane s konceptom kakovosti v visokem šolstvu in visokošolskem izobraževanju, ki – kakor sam pojem kakovosti – nimajo semantično enoznačne opredelitve (Saarinen, 2005). Harvey (2006) kakovost visokošolskega izobraževanja opredeli kot transformacijo, ki pomeni razvoj in množico sprememb, ki se pojavijo pri študentu skozi proces učenja; kakovostno je izobraževanje, ki v študentu ustvari čim večjo dodano vrednost – znanje. Učeči ni pasiven v odnosu do drugih dveh dejavnikov didaktičnega trikotnika, kot je to veljalo za tradicionalne sisteme, ampak postane v razmerju do učitelja in učne vsebine aktiven subjekt (Harvey in Green, 1993). Problem kakovosti pouka je torej v njegovem uresničevanju, pri čemer je pomembno, da ta nima ene same definicije. Posledično ni presenetljiva navedba (Mužič in Mužič, 2006), da tudi veliko visokošolskih učiteljev razume pojem kakovosti »po svoje«. V praksi se kakovost visokega šolstva največkrat omejuje na merjenje s kvantitativnimi kazalniki učinkovitosti, kot sta npr. osip in trajanje študija (Puklek Levpušček in Marentič Požarnik, 2005), z merljivimi kazalniki raziskovalne uspešnosti itn. Nasprotno bi kakovost visokošolskega izobraževanja morala vključevati akademsko raven ter se izkazovati z vrednotenjem znanstvenega in pedagoškega

dela, uspehom zaposlenih, študentov in diplomantov (Resolucija o nacionalnem programu visokega šolstva 2011–2010, Ur. l. RS, št. 41/2011; v nadaljevanju: Resolucija). Za doseganje čim bolj kakovostnega visokošolskega izobraževanja sta zato pomembna začetni »input«, na primer učiteljev, in končni »output«, na primer študentov.

Poleg soočenosti z množičnim vključevanjem v visoko šolstvo (Ormel, 2012; Dian Fu in Yeh, 2012; Fry, 2006; Hazelkorn, 2004; Zgaga, 2007), kar se je začelo v šestdesetih in sedemdesetih letih prejšnjega stoletja, Kellermann (2006, str. 30) opozarja tudi na radikalno spremembo: notranjo motivacijo ter stimulatивно, obetavno ozračje poučevanja, študija in raziskovanja nadomeščata naraščajoča zunanja motivacija študentov in učiteljev ter padajoča ustvarjalnost. Posledično se pojavlja potreba po boljših pogojih za ustvarjalni študij študentov, kar med drugim zajema manjše razmerje med študenti in akademskim osebjem, več individualne aktivnosti, večjo usmerjenost k potrebam prihodnjega dela, izločitev zastarele študijske literature, usklajenost teoretičnega in praktičnega dela študija ter boljšo komunikacijo študentov z učitelji in upravo (Mužić in Mužić, 2006).

Usherwood (2010) meni, da je presenetljivo, da v duhu kakovosti visokošolskega izobraževanja ni več pozornosti namenjene vodenju osebja na univerzah; v tem kontekstu lahko privzamemo, da tudi (pedagoškemu) usposabljanju akademskega osebja. Vendar imajo zadnjega (predvsem financerji) navadno kot obvezo in ne kot želeni cilj in možnost doseganja višje ravni kakovosti posameznikovega dela in ustanove kot celote (Fielden, 1998). Fielden (prav tam) meni, da bi vodstvo ustanove moralo zagotoviti sredstva in prevzeti odgovornost za razvoj akademskega kadra z ustanovitvijo osrednje enote za zagotavljanje programov usposabljanja in razvoja. Smiselna je tudi ustanovitev nacionalnega organa za razvoj akademskega osebja, ki bi imel svetovalno vlogo visokošolskim zavodom in bi deloval kot forum za diskusijo o politikah razvoja akademskega osebja. Tudi Nadoh Bergoč in Kohont (2007) poudarjata pomen notranjega zagotavljanja kakovosti v smislu upravljanja človeških virov znotraj visokošolskih ustanov in dodajata, da je ta disciplina pri vodenju visokošolskih ustanov prepogosto prezrta. Cilj ugotavljanja kakovosti v visokem šolstvu mora biti resnično izboljšanje kakovosti v smislu poučevanja, raziskovanja in upravljanja na univerzi z namenom celostnega izboljšanja (Jelenc Krašovec, 2003), pri čemer Hämäläinen (2003) še podrobneje poudari, da ja za kakovostno visokošolsko izobraževanje med drugim treba upoštevati področja, kot so: kakovost pristopov poučevanja in učenja, kakovost končnih rezultatov, povezanost med raziskovalno in pedagoško dejavnostjo itn., čeprav zadnja pogosto niso zajeta v procese evalvacij.

Raziskovalna in pedagoška odličnost v visokem šolstvu

Ko poskušamo razumeti razvoj evropskih univerz od približno 12. stoletja prek razsvetljenstva do sodobne »družbe znanja«, lahko šele prepoznamo, kaj pomeni prelom s tradicijo (Kellermann, 2006, str. 32). Raziskovalna funkcija je tradicionalno igrala sekundarno vlogo; navadno se je izvajala zunaj univerz in je bila v glavnem namenjena podiplomskim

študentom (D'Andrea in Gosling, 2005). Poučevanje je bilo osredinjeno na učitelja in ne na študenta, kot se to poudarja v sodobnih pristopih (EI in ESU, b. l.). Danes je raziskovanje prepoznano kot pomembna socialna vloga univerze, vendar njeno poslanstvo vključuje zahtevo po raziskovanju in tudi poučevanju (D'Andrea in Gosling, 2005). A v sodobnem soobstoju ena stran – raziskovanje – prevladuje, pri čemer Cross (2001) navaja, da univerza favorizira produciranje znanja raje kot poučevanje, kar neizogibno vpliva na (slabši) napredek in razvoj v procesu poučevanja. Visokošolski učitelj torej opravlja dve osnovni funkciji – raziskovanje in poučevanje –, čeprav opredelitve posameznikove akademske odličnosti skoraj v celoti izvirajo iz raziskovalne aktivnosti in znanstvenega do(pri)nosa, dostikrat v škodo poučevanju (Dill, 2003, v Rosado Pinto, 2008). Odločilni habilitacijski merili ostajata količina in kakovost raziskovalnega dela, medtem ko se inovativnost v pedagoškem delu skoraj ne upošteva, kljub pojavu večje in raznolikejše populacije študentov, povečane pozornosti nad kakovostjo in odgovornostjo itn. (Altbach, Reisberg in Rumbley, 2009). S povečanim poudarjanjem pomena pedagoške vloge v sodobnem času se kaže potreba po spremembi pristopa, in sicer od poučevanja študentov k njihovem učenju oz. od osredinjenosti na učitelja k osredinjenosti na študenta (Hagström in Lindberg, 2013), kar zahteva poznavanje in prakticiranje spretnosti poučevanja visokošolskih učiteljev.

V zadnjem desetletju so tako nekatere agencije za zagotavljanje kakovosti v visokem šolstvu vpeljale pristope za doseganje učinkovitega in dobrega poučevanja in ocenjevanja¹ v visokem šolstvu, prav tako so zahteve študentov, države, delodajalcev in drugih deležnikov prisilile univerze k prevzemu centralizirane odgovornosti (tudi) za poučevanje (D'Andrea in Gosling, 2005). OECD (2009) kot cilj kakovostnega poučevanja navaja spodbujanje učiteljev k najboljšim praksam poučevanja ter posledično k izboljšanju in zagotavljanju najboljšega učenja študentov. Zaradi neobstoja zanesljivih informacij, ki bi omogočale primerjalne presoje o sposobnostih študentov različnih ustanov in držav ter o kakovosti poučevanja, je OECD (2012) začel obsežen in metodološko zahteven projekt AHELO (Assessment of Higher Education Learning Outcomes) z namenom izboljšanja kakovosti poučevanja in doseganja boljših učnih izidov študentov. Odsotnost tovrstnih podatkov v kontekstu temeljne visokošolske aktivnosti učenja in poučevanja namreč povzroča, da se visokošolske ustanove v veliki meri presojujejo na osnovi slovesa in raziskovalnega delovanja. Tudi projekt Time for a New Paradigm in Education: Student-Centred Learning (T4SCL)² predstavlja iniciativo, ki naj bi služila oblikovalcem politik pri oblikovanju strategij in pristopov poučevanja, usmerjenega na študenta (EI in ESU, b. l.).

Soglasno mnenje glede poudarjanja pomena ali raziskovalne ali poučevalne vloge univerze oz. visokošolskih ustanov torej ne obstaja. Avtorji, kot so na primer Newman, Ortega y

¹ Na primer: Quality Assurance Agency v Veliki Britaniji, University Grants Committee v Hongkongu, Australian Universities Quality Agency itn.

² Vodili sta ga Evropska zveza študentov (European Students' Union, ESU) in Education International (EI), december 2009–november 2010.

Gasset in Sir Walter Moberly, menijo, da za univerzo ni smiselno ali da ta celo ne bi smela sodelovati v raziskavah, medtem ko Jaspers, Philips Griffiths in Wegener trdijo, da je raziskovanje pomemben del pojma »univerza« (Barnett, 1992). To danes ni le filozofsko vprašanje, ampak ima politični pomen. Barnett (prav tam) v tem kontekstu navaja, da je smiselno trditi, da univerza ne obstaja brez raziskovanja, po drugi strani pa argumentira, zakaj ni nujno, da je raziskovanje del visokega šolstva. Konceptualno torej loči med pojmom univerza in visoko šolstvo. Ob ločitvi na »raziskovalne« in »poučevalne« univerze bi raziskovanje pomenilo luksuzno dodano vrednost in ne bistvenega sestavnega dela visokošolske ustanove. Raziskovanje je pod budnim očesom financerjev in je postalo del akademske vrednosti/veljave, pri čemer večji nabor (in ne nujno večja kakovost) raziskovalnih publikacij pomeni večjo veljavo/vrednost. Akademska odličnost je torej definirana v kontekstu raziskovalne odličnosti, (pogosto) brez upoštevanja akademske kakovosti v kontekstu poučevanja oz. učiteljske vloge.

Barnett (prav tam) s šestimi tezami opredeli konceptualna razmerja, ki obstajajo med raziskovanjem in visokošolskim izobraževanjem (angl. higher education), pri čemer: 1) raziskovanje opredeli kot javno in visokošolsko izobraževanje kot zasebno; 2) raziskovanje zadeva izide, visokošolsko izobraževanje proces; 3) namen visokošolskega izobraževanja je učenje, medtem ko je učenje v raziskovanju stranski produkt; 4) visokošolsko izobraževanje je v smislu posameznikovega zavedanja in širjenja znanja odprto, raziskovanje pa v smislu iskanja poti do natančnega zaključka, formulacije zaprto; 5) raziskovanje je neizogibna, hkrati pa ni zadostna sestavina visokošolskega izobraževanja; 6) akademska skupnost je neposredno povezana z raziskovanjem in posredno z visokošolskim izobraževanjem. Gordon (2010) se naveže na von Humboldtov pogled ter poudari vlogo univerze in njen odnos do družbe, predvsem pomembnost združevanja raziskovalne in poučevalne funkcije, čeprav von Humboldtov pogled ni nikoli dosegel splošne privrženosti. Veliko izobraževalnih sistemov, kot so npr. v Franciji, vzhodni Evropi in na Kitajskem, je sledilo Napoleonovemu modelu paralelne strukture ločenih uglednih raziskovalnih ustanov ali akademij znanosti z različnimi stopnjami povezave in vpliva na delo univerz. V tem kontekstu je veliko sistemov razvilo nacionalne raziskovalne ustanove ali centre – večinoma, vendar ne izrecno – na področju znanosti. Altbach, Reisberg in Rumbley (2009) navajajo raziskavo o odnosu med poučevanjem in raziskovanjem v evropskem univerzitetnem sistemu, ki sta jo opravila Schimank in Winnes (2000); pokazala je tri različne vzorce: 1) prvi vključuje dele univerz, osredinjene na poučevanje in/ali raziskovanje; zaradi pritiskov množičnega visokega šolstva in omejenega državnega financiranja se ti zavodi bolj nagibajo k poučevanju na račun raziskovanja (na primer: Nemčija in Italija, čeprav se situacija v obeh državah spreminja); 2) v drugem tipu je dodiplomsko izobraževanje zaupano predavateljem (angl. lecturers), medtem ko je profesorjem in raziskovalnemu osebju omogočeno osredinjjanje na raziskovanje, ki se izvaja med manjšim številom ustanov (na primer: Švedska, Velika Britanija, Norveška in pozneje Nizozemska); 3) tretji tip strogo loči med raziskovalnimi in poučevalnimi ustanovami,

katerih financiranje je organizirano neodvisno (na primer: Francija in države nekdanjega sovjetskega bloka) (Altbach, Reisberg in Rumbley, 2009).

Za Latinsko Ameriko je značilen nekoliko drugačen vzorec, ker se raziskovanje izvaja na ločenih ustanovah, kot kaže tretji tip, in je pogosteje skoncentrirano na nekaj elitnih univerz. Raziskovalna aktivnost je pogosto skoncentrirana v ločenih središčih univerz, oddaljenih od aktivnosti predavanj, ki so namenjena prvostopenjskim programom. Enako je v National Autonomous University of Mexico (UNAM), v katerem sta podiplomsko izobraževanje in raziskovanje locirana v okviru t. i. raziskovalnih inštitutov, fizično in administrativno ločenih od »facultades«, na katerih se izvajajo dodiplomski programi. Na Kitajskem je visoko šolstvo urejeno hierarhično. Na vrhu lestvic so elitne univerze, ki izobražujejo večino doktorskih študentov; osredinjene so na raziskovanje ter igrajo vodilno vlogo v nacionalnem razvoju in sodelovanju v mednarodnih raziskovalnih uspehih. Sledijo univerze, orientirane v raziskovanje in poučevanje, ki izobražujejo magistrske in univerzitetne študente, doktorske pa le na nekaterih specifičnih disciplinah. Univerze na tretjem mestu so pretežno poučevalne, namenjene dodiplomskim študentom. Na dnu lestvice je nova vrsta ustanov, t. i. višje strokovne šole (angl. higher vocational college) z od 2- do 3-letnimi programi. Zadnji dve kategoriji predstavljata večino kitajskih visokošolskih ustanov in študentov, medtem ko je povečana vključenost v elitne raziskovalne univerze samo simbolična (Altbach, Reisberg in Rumbley, 2009). Kot navaja Fielden (1998), je akademska kultura tudi v ustanovah, ki dajejo večji pomen pedagoški odličnosti, vedno favorizirala raziskovalno odličnost na račun poučevanja. Vendar razvoj akademskega osebja ne bi smel vključevati samo znanstvenoraziskovalne komponente, saj sta uspeh in kakovost visokošolskega učitelja dosežena, ko raziskovalni odličnosti sledi določena mera pedagoške odličnosti. V praksi se politične pobude (še vedno) usmerjajo k ločitvi na raziskovalne in poučevalne ustanove, vendar se univerze predvsem v Evropi, Severni Ameriki in v delih Avstralije usmerjajo k implementaciji politik poučevanja in ocenjevanja na ravni celotne univerze in ne le posameznih delov, kot je bilo to v preteklosti.

V visokem šolstvu se na nacionalni, regionalni in na globalni ravni pojavljajo ocenjevalne lestvice akademskih ustanov in študijskih programov, pojavljajo pa se tudi prizadevanja po oblikovanju evropskih akademskih lestvic (European Academic Rankings). Čeprav so za vse obstoječe lestvice značilni metodološki problemi, so v pogosti uporabi in tudi ne kaže, da bi njihov pomen upadel (Altbach, Reisberg in Rumbley, 2009). Večina lestvic meri le nekatere spremenljivke, kot so na primer: raziskovalna uspešnost, mednarodno opazne publikacije, indeks znanstvenih objav itn., in favorizirajo tiste zavode, v katerih je angleščina temeljni jezik poučevanja in raziskovanja, imajo daljšo tradicijo ter izvajajo večji nabor disciplin in programov. Zaradi raziskovalnih uspehov ti zavodi prejemajo precejšnja sredstva države in drugih virov za raziskovanje (Sadlak in Liu, 2007, v Altbach, Reisberg in Rumbley, 2009). Temeljni mednarodni lestvici sta ARWU (Academic Ranking of World Universities, 2011) in THE – WUR (Times Higher Education – World University Rankings, 2012), ki uporabljata

različno metodologijo, vendar obe favorizirata predvsem raziskovalno uspešnost in kakovost. Glavni ali celo edini kazalnik pedagoške odličnosti akademskih ustanov na mednarodnih ocenjevalnih lestvicah je navadno razmerje med številom študentov in visokošolskim učiteljem. Raziskovalne univerze uživajo največji sloves in so uvrščene na sam vrh lestvic visokošolskih ustanov, so najopaznejše in najdražje ustanove v akademskem sistemu, podeljujejo visokokakovostne akademske diplome, imajo gmotne pogoje najvišjih mednarodnih standardov, izobražujejo družbeno elito in so ločene od preostalih množičnih visokošolskih sistemov (Salmi, 2009). Status raziskovalne univerze je navadno močno zaželen.

Pedagoška odličnost akademskega osebja

V preteklosti je poučevanje pomenilo predavanja zelo pametnim, visokomotiviranim študentom. Ocenjevanje je odražalo, kateri študentje so si zapomnili in razumeli največ od predavanega. Slabi rezultati so odražali pomanjkanje talenta ali motivacije študentov, redko slabo poučevanje, ki je pomenilo dar učiteljev in ne spretnosti, ki bi se je dalo priučiti. Pomembno je bilo, kaj je delal učitelj, in ne, kaj so se naučili študentje; manj pozornosti je bilo dane tudi funkcionalnemu znanju oziroma prenosu teorije v prakso (Altbach, Reisberg in Rumbley, 2009). V zadnjih desetletjih pa se visoko šolstvo na ravni demografskih smernic srečuje z množičnim vpisom, ki mu je naklonjena tudi politika, saj se s tem nedvomno rešujejo socialne težave mladih v turbulentnem času ekonomskih in gospodarskih pritiskov (Možina idr., 1994). Premiki v visokem šolstvu, ki so posledica predvsem bolonjskih teženj, so med drugim prinesli določeno mero vsebinske prenove, ki v pedagoškem smislu vključuje tudi vpeljavo izobraževanja z uporabo sodobne informacijsko-komunikacijske tehnologije in o njej; njena učinkovita uporaba je v pedagoškem procesu lahko pokazatelj kakovosti pedagoškega dela, predvsem starejšega akademskega osebja. Množičnost, privatizacija, komodifikacija in tržni pristopi so povečali potrebo po poudarjanju poučevanja in učenja ter prispevali k večji pozornosti za procese mentoriranja, spremljanja in ocenjevanja ne le na dodiplomskem, ampak tudi na magistrskem in doktorskem študiju (Zgaga, 2007). Na sodobnem konkurenčnem trgu znanja morajo univerze stremeti h kakovosti in k ustreznosti pedagoških aktivnosti na način kot nikdar prej (Altbach, Reisberg in Rumbley, 2009).

Barnett (1992) meni, da je odgovornost visokošolskega učitelja prisostvovati v ohranjanju raziskovalne tradicije, celo ob minimalni obvezi, saj ni treba, da se vsi visokošolski učitelji ukvarjajo z raziskovanjem. Pristno visokošolsko izobraževanje sicer ne more biti ponujeno povsem ločeno od raziskovanja, zato je učitelj obvezan slediti ključnim ugotovitvam raziskovalne skupnosti, kar navadno imenujemo »scholarship« (prav tam, str. 629). Barnett torej razločuje med izrazoma »research« in »scholarship«, pri čemer je zadnji neizogibna obveza akademskega učnega osebja, medtem ko prvi zanje ni obvezen; ob tem poudari, da se omenjeno stališče nanaša samo na dodiplomski študij, medtem ko je na podiplomskem študiju raziskovanje neizogibno in je tesno povezano z izobraževanjem. Na podiplomskem študiju ima osebje obvezo sodelovati v raziskovanju, še posebej ob delu s študenti

raziskovalci, čeprav zaradi izzivov zadnjega desetletja ali dveh tudi tradicionalno *doktorsko usposabljanje*, nekdanje prepuščeno individualnemu mentorstvu, postopoma prehaja v »strukturirano« doktorsko izobraževanje (Zgaga, 2007). Na dodiplomski ravni bi lahko imela raziskovalna kultura v nekaterih pogledih celo škodljiv učinek na učni proces, saj lahko raziskovanje sestoji iz ozke rutine reševanja problemov z malo teoretične in celo malo empirične vsebine, prav tako pa se lahko raziskovanje pogloblja v ozke teme, kar lahko slabo vpliva na širjenje horizonta študentov (Barnett, 1992). Pomembno je, da visokošolski učitelj ne le izvaja raziskovanje, ampak mora biti to preneseno v kurikulum, pri čemer je nezaželeno, da so raziskovalna odkritja vanj prenesena neposredno, predvsem ne na dodiplomskem izobraževanju. Če je osebje vključeno v raziskovanje, ki neposredno podpira kurikulum, to gotovo predstavlja prednost zaradi prepletanja in povezovanja raziskovanja in poučevanja. Osebje mora imeti čas in vire, da sledi svojemu področju in se vanj pogloblja.

V tem kontekstu Barnett (1992) zapiše, da je razlika med uspešnim učiteljem in uspešnim raziskovalcem v tem, »da je učitelj neuspešen (angl. failed) raziskovalec« (prav tam, str. 633), kar pa v naslednjem hipu ovrže in to tudi argumentira z navedbo, da biti uspešen učitelj pomeni vodenje študentov do intelektualne in strokovne neodvisnosti, kot na primer zmožnosti artikulacije lastnih pogledov z drugimi, kar lahko predstavlja večji dosežek. Z vidika (dodiplomskega) študenta je namreč vključenost učitelja v raziskovanje razmeroma nerelevantno dejstvo, zato je za učitelja prva obveza (do študentov) poučevanje in ne raziskovanje, čeprav je pomembno, da pri študiju literature, pisanju esejev, citiranju virov, sodelovanju pri raziskovanju itn. študentje operirajo z vsebinami in zadevami, odkritimi z raziskovanjem. Ob predpostavki, da lahko akademsko osebje izboljša kakovost svojega poučevanja, na primer ob nizki prehodnosti študentov, je treba večjo pozornost usmeriti na poučevanje in ne na raziskovanje.

Študentje morajo med izobraževanjem pridobiti ne le »določeno količino teoretičnih znanj 'na zalogo', ampak /.../ tudi raznolike zmožnosti oz. kompetence, ki jim bodo omogočale najdenje v hitro spreminjajočem se in zapletenem svetu prihodnosti« (Puklek Levpušček in Marentič Požarnik, 2005, str. 12). Kakovosten visokošolski učitelj v pouk vključuje metode, ki študente aktivneje vpletajo v pridobivanje znanja in kompetenc, kot sta npr. projektno, skupinsko delo, problemsko zastavljen študij itn. Shuell (1986, str. 429, v Altbach, Reisberg in Rumbley, 2009, str. 113) navaja, da se poučevanje, ki pritegne študentovo aktivnost učenja, nanaša na: 1) idejo konstruktivistične teorije, po kateri znanje konstruira študent prek lastnih učnih aktivnosti, ter 2) jasno navedene in usklajene učne izide z učnimi metodami in s strategijami ocenjevanja. Na konstruktivistični teoriji učenja in sorodnem konceptu transformativnega učenja so se v začetku 20. stoletja pojavila izhodišča koncepta »na študenta osredinjenega učenja« (Student-Centered Learning, SCL), ki bi ga lahko povzeli z naslednjimi elementi (Lea idr., 2003): dajanje večjega zaupanja aktivnemu in ne pasivnemu učenju, poudarek na globalnem učenju in razumevanju, povečani obveznost in odgovornost študenta, povečana avtonomija študenta, medsebojna odvisnost učitelja in študenta,

medsebojno spoštovanje v odnosu študent – učitelj ter refleksiven pristop k procesu učenja in poučevanja, ki je osredinjen na učitelja in študenta.

V novih pogojih delovanja ter z upoštevanjem sodobnih pristopov učenja in poučevanja Fielden (1998) navaja bistvene kompetence in vloge kakovostnega visokošolskega učitelja na področju pedagoškega delovanja: 1) ozaveščenost o različnih načinih in stilih učenja študentov in njihovo razumevanje; 2) poznavanje različnih načinov ocenjevanja in evalvacije študentovega dela; 3) ohranjanje in poznavanje profesionalnih raziskovalnih standardov, znanja in aktualnega razvoja; 4) uporaba informacijsko-komunikacijske tehnologije kot dostop do virov informacij in uporaba sodobnih pristopov poučevanja; 5) poznavanje potreb trga dela na področju discipline; 6) upoštevanje vpliva internacionalizacije in multikulturnih faktorjev na kurikulum; 7) spretnost poučevanja in učenja večjega števila raznovrstne množice študentov brez padca kakovosti in poznavanje sodobnih didaktično-pedagoških pristopov. Za doseganje zadnjega je bistvena uporaba sodobnih metod in oblik dela. M. Puklek Levpušček in B. Marentič Požarnik (2005) zapišeta, da je pri učiteljevem uspešnem uvajanju novih metod in oblik dela pomembno, da nove načine uvaja postopoma, o svojem delu razmišlja, ga evalvira, pri čemer se navežeta na proces spreminjanja pojmovanj in učnih metod v karieri visokošolskega učitelja, ki ga opisuje Kugel (1993). Zadnji obsega dve fazi: fazo osredinjenosti učitelja nase in na svoje poučevanje, pri čemer je poudarek na učiteljevem »jazu«, in fazo osredinjenosti na (študentovo) učenje. Prva faza ima naslednje podstopnje: osredinjenost učitelja nase, osredinjenost na predmet in osredinjenost na študenta, druga faza pa daje poudarek učenju in vključuje naslednje podstopnje: študent kot sprejemnik, aktiven študent in samostojen študent. S sodobnimi pristopi naj bi se torej pojavila t. i. poučevanjska paradigma, ki izhaja iz poučevanja in ki naj bi nadomestila učenjsko paradigmo, za katero je značilno, da ključne odločitve o programih in njihovem izvajanju izhajajo iz učenja in tistega, ki se uči (Cvetek, 2004).

Zahtevo po razvitih načinih zagotavljanja kakovosti pedagoškega osebja na ravni notranjega zagotavljanja kakovosti visokošolskih zavodov opredeljujejo tudi Evropski standardi in smernice (ENQA, 2007, str. 18), ki med drugim navajajo, da mora biti pedagoško osebje kakovostno, strokovno in pedagoško-didaktično podkovano. Imenovanje osebja mora temeljiti na minimalni stopnji usposobljenosti, ki hkrati vključuje možnost pedagoškega izboljšanja. Pri osebju, ki nadaljuje neučinkovit pristop, predlagajo odvzem pedagoške dolžnosti. Tudi Komunike konference evropskih ministrov³ (2009), pristojnih za visoko šolstvo, kot prednostno nalogo pri nadaljnjem uresničevanju Evropskih standardov in smernic za zagotavljanje kakovosti do leta 2020 visokošolske ustanove med drugim poziva, da v svojih študijskih programih na vseh ravneh posebno pozornost namenijo izboljšavam kakovosti poučevanja. Poudarjena sta pedagoško [angl. teaching] poslanstvo visokega šolstva in pomen na študenta osredinjenega učenja. »Na študenta osredinjeno učenje zahteva opolnomočenje posameznih udeležencev izobraževanja, nove pristope k poučevanju

³ Leuven, april 2009: Bolonjski proces 2020 – evropski visokošolski prostor v novem desetletju.

in učenju, učinkovite strukture za podporo in usmerjanje ter kurikulum, ki je jasneje naravnano na udeležence izobraževanja /.../.« Komunikacije prav tako poudarja, da mora visoko šolstvo na vseh ravneh temeljiti na najsodobnejših raziskavah in razvoju, tudi na aplikativnih znanostih, ter tako pospeševati inovativnost in ustvarjalnost v družbi. Visokošolska ustanova mora izpolniti zahtevo po raziskovalni in pedagoški odličnosti kadra, preden se pojavijo opozorila zaposlenih, države, študentov in njihovih staršev o (ne)ustreznosti in (ne)relevantnosti visokošolskih storitev (Fielden, 1998). Kljub novim zahtevam, tudi po pedagoški usposobljenosti visokošolskega učitelja, so še vedno redke države, v katerih je uspešno končano pedagoško usposabljanje pogoj za akademsko delovanje, pojavile pa so se opazne spremembe (predvsem) med univerzami⁴, ki so prevzele odgovornost nad poučevanjem in učenjem.

Pedagoško usposabljanje akademskega osebja

Namen razvoja akademskega osebja je med drugim tudi izboljšanje kakovosti dela s študenti in posledično izboljšanje njihovega znanja. S strokovnim pedagoškim usposabljanjem je mogoče reševati in izboljšati specifično učiteljevo vedenje pri poučevanju. Pedrosa (2001, v Rosado Pinto, 2008) navaja, da družbene, ekonomske, politične in kulturne spremembe v sodobni družbi zahtevajo učne strategije, ki ustrezajo potrebam populacije prejemnikov, ki je bolj kot kdaj koli prej velika in raznovrstna. Ob tem nekatere visokošolske učitelje (upravičeno) skrbi, da bi se »profesionalizem« izobraževanja lahko končal z administriranjem in s poseganjem v avtonomijo univerze (Bucklow in Clark, 2000), prav tako se pojavljajo trditve, da je poučevanje le en vidik akademske aktivnosti in da profesionalizacija poučevanja vodi v osiromašenje raziskovalne aktivnosti. Obstaja tudi prepričanje, da so univerzitetni učitelji že strokovnjaki specifičnega področja in da ni potrebe po nadaljnji profesionalizaciji. Rosado Pinto (2008) povzema Zabalzo (2006), ki navaja, da je v kontekstu visokošolskega *poučevanja* sicer govor o didaktični strani visokošolskega izobraževanja, nadalje pa navaja Cachapuzo (2001), ki razločuje med didaktičnim prenosom prvega reda, tj. kako prenesti znanje v poučevalni proces, in drugega reda, tj. kako prenesti poučevalni proces v učni proces.

Za uspešno doseganje tega cilja sta bistvenega pomena strokovni razvoj in usposabljanje akademskega osebja, pri čemer Sparks in Loucks Horsley (1989) identificirata pet modelov strokovnega razvoja učiteljev: 1) prvi model temelji na individualno vodenem razvoju učiteljev, ki jim je dopuščeno, da sami najdejo aktivnosti in rešitve problemov z uporabo metod poučevanja, za katere verjamejo, da bodo spodbudile njihovo lastno učenje; 2) model opazovanja/ocenjevanja učiteljem zagotavlja objektivne podatke o njihovem delovanju v

⁴ V Severni Ameriki in Evropi, tudi v Avstraliji in Hongkongu, so številne ustanove že razvile politike, ki spodbujajo kakovost poučevanja in ocenjevanja vseh delov ustanov (ustanavljanje razvojnih centrov za poučevanje in učenje, ki nudijo podporo, imajo svetovalno funkcijo, vplivajo na kakovost poučevanja, učenja in končnih izidov, študentom nudijo tutorske storitve itn.).

razredu oziroma predavalnici, s poudarkom na povratni informaciji kot dragocenem orodju za rast, kritično dodano vrednost, refleksijo in za analizo; 3) model »vključenost v razvoj/proces izboljšanja« vključuje učitelje v razvoj kurikuluma, oblikovanje programov ali v procese izboljšanja z namenom reševanja problemov; 4) »model usposabljanja« se nanaša na vključevanje učiteljev v proces individualnega ali skupinskega pridobivanja znanja ali spretnosti; 5) raziskovalno usmerjen model (eng. inquiry model) zahteva, da učitelji identificirajo zanimanje za usposabljanje, zbirajo podatke in vpeljujejo spremembe v svoje poučevanje na osnovi interpretacije zbranih podatkov. Rosado Pinto (2008) povzema Wilsona in Berneta (1999), ki navajata, da je bilo narejenih malo refleksij o tem, kako se visokošolski učitelji učijo in konstruirajo svoje strokovne spretnosti ob upoštevanju tega, kateremu modelu usposabljanja sledijo.

Formalno usposabljanje visokošolskega osebja je bilo sicer zahtevano že v nekdanji Sovjetski zvezi in vzhodni Evropi (Fielden, 1998). V Veliki Britaniji je bil leta 2000 ustanovljen Inštitut za učenje in poučevanje v visokem šolstvu (Institute of Learning and Teaching in Higher Education, ILTE). V pogodbah o delovnem razmerju je na nekaterih ustanovah v Nemčiji, Veliki Britaniji in na Norveškem vključena klavzula, da se mora osebje ob nastopu delovnega mesta udeležiti strokovnega pedagoškega usposabljanja. Prav tako v Veliki Britaniji, Nemčiji, na Nizozemskem in Finskem narašča število oddelkov za razvoj (pedagoškega) osebja v okviru univerz, in čeprav gre za neobvezna usposabljanja, se število udeležencev povečuje. Sistematična priprava začetnih visokošolskih učiteljev, ki še razvijajo svojo karierno pot, je danes norma na nacionalni in institucionalni ravni Velike Britanije, Združenih držav Amerike in Avstralije. Skoraj vse univerze imajo obširne/enotne (angl. comprehensive) strokovne razvojne programe za raziskovanje in poučevanje, čeprav se njihova razsežnost in vpliv močno razlikujeta. Programi pogosto zagotavljajo formalne kvalifikacije v univerzitetnem poučevanju, ki je kljub začetnemu nasprotovanju postalo (postaja) sprejeto. Aktivnosti so podprte s formalnim mentoriranjem, supervizijskim treningom, z letnim ocenjevanjem uspešnosti in s kariernim svetovanjem (McInnis, 2010). Na politehniko v Singapurju (Singapore Polytechnic) je osebje naprošeno, da oceni svoje spretnosti in jih točkuje na ravni različnih področij (Fielden, 1998). Visokošolski učitelji, ki zberejo več točk, so naprošeni, da izvajajo usposabljanje za tiste, ki jih zberejo manj.

Na avstralski Univerzi v Melbournu so strategije razvoja človeških virov integrirane v poslovni in razvojni načrt univerze. Sistem nagrajevanja mora biti uvrščen v cilje univerze in finančne storitve. Akademsko osebje je na primer deležno bonusov in finančnih nagrad glede na položaj univerz na nacionalnih lestvicah poučevanja in raziskovanja (James in Baré, 2007; Usherwood, 2010). Ramsden (1994) meni, da sta učiteljev lastni koncept poučevanja in samoocenjevanje bistvena v njegovem strokovnem razvoju, pri čemer predstavi proces ocenjevanja učiteljev v avstralskem visokem šolstvu. Procesu samoevalvacije učiteljev sledi zunanji pregled rezultatov oziroma preverjanje in ocenjevanje skozi dialog med ocenjevanim in ocenjevalcem, s prvinami povratnih informacij, spodbujanja odprtosti in sodelovanja, brez

kakršnih koli elementov inšpekcijskega pregleda. Za avstralski sistem je torej značilno spodbujanje odgovornega samoocenjevana, kar je integralni in ne dodatni del poučevanja in učenja, to pa vodi do zaupanja vrednega presojanja o akademskem ravnanju.

Na ravni slovenskega visokega šolstva Nadoh Bergoč in Kohont (2007) menita, da je dozdajšnja prakso treba dopolniti s sistemom razvoja, izobraževanja in usposabljanja, ki bo skladno z upoštevanjem razvoja stroke, s potrebami pedagoškega procesa, z razvojnimi možnostmi in s pričakovanji posameznika zagotavljal tudi kompetentno delovanje izvajalcev pedagoškega procesa. Resolucija o nacionalnem programu visokega šolstva 2011–2020 med drugim navaja, da mora univerza izkazovati odlično poučevanje. Prav tako predvideva, da bodo visokošolske ustanove nudile podporne aktivnosti didaktičnemu usposabljanju pedagoškega kadra, kar bo pripomoglo k višji kakovosti (24. ukrep). Nacionalna agencija Republike Slovenije za kakovost v visokem šolstvu *naj bi* od leta 2012 naprej preverjala institucionalno pedagoško podporo, visokošolske ustanove pa *naj bi* jo vključile v notranji sistem zagotavljanja kakovosti. Kadri, ki se bodo v visokošolski pedagoški proces vključili po letu 2013, *naj bi bili* sistematično vključeni v pedagoško podporo. Vendar obstoječa praksa v Sloveniji⁵ in trenutno veljavni Minimalnimi standardi za izvolitve v nazive visokošolskih učiteljev, znanstvenih delavcev in visokošolskih sodelavcev na visokošolskih zavodih (Uradni list 2010; v nadaljevanju: Minimalni standardi) kot neposredno izraženo zahtevo po preverjanju pedagoške usposobljenosti visokošolskega učitelja navajajo samo preizkusno vstopno predavanje, ob vsaki nadaljnji izvolitvi v naziv visokošolskega učitelja oz. sodelavca pa je treba predložiti rezultate študentskih anket (11. člen). V Minimalnih standardih je zapisana tudi zahteva po izkazanem pedagoškem usposabljanju akademskega osebja, vendar natančnejših opredelitev o obsegu in vrsti usposabljanj ter ciljih in kompetencah, ki naj bi jih posameznik z usposabljanjem pridobil, ni navedenih. Na osnovi Minimalnih standardov visokošolski zavodi sicer sprejmejo lastna merila za izvolitve v nazive, v katerih je pedagoška usposobljenost posameznika podrobneje opredeljena in razdelana, vendar se ta meri predvsem v mentorstvih in somentorstvih pri diplomah, magisterijih in pri doktoratih, pripravi učbenikov in podobnega gradiva, predavanjih na tujih univerzah itn., medtem ko je pedagoško usposabljanje izpuščeno oz. mu je namenjeno najmanjše število točk. Prav tako je v postopkih imenovanja v nazive večji poudarek namenjen raziskovalni aktivnosti posameznika, medtem ko sta pedagoška usposobljenost in odličnost akademskega osebja manj poudarjeni, saj je v postopkih imenovanja v nazive pedagoškemu delu namenjen tudi do polovico manjši delež točk kot raziskovalnemu delu (UL, 2012a, 2012b; UM 2012a, 2012b; UNG 2011; UPR 2012a, 2012b, 2012c).

Sklep

Pedagoška usposobljenost in odličnost akademskega osebja sta na mednarodni in tudi nacionalni ravni (še vedno) v senci raziskovalnega delovanja. V večini držav pedagoško

⁵ Pisanje prispevka smo končali junija 2012.

usposabljanje še vedno ni pogoj za izvajanje pedagoške aktivnosti. Čeprav Peček (2000) navaja, da naj bi splošna načela razvoja zaposlenih v visokem šolstvu skladno z Oldroydom in s Hallovo (1991) sledila jasnim ciljem visokošolske ustanove, natančni identifikaciji izobraževalnih potreb akademskega osebja in potreb organizacije ter nalogam vodstva visokošolske ustanove, ki mora zaposlenim ponuditi visokokakovostno strokovno usposabljanje (povzeto po Peček, 2000), se strinjamo s podrobnejšimi navedbami Hazelkornove (2004), da bi ustanove med drugim morale izvajati in nadzorovati ne le raziskovalno odličnost, ampak tudi odličnost učenja in poučevanja s podporo študentom. Postavljanje študentov v središče sistema je velika sprememba glede na dozdajšnje akademske paradigme, tradicionalno usmerjene k učitelju. Pri tem se v pedagoškem kontekstu poudarjajo naslednje zahteve (Mužič in Mužič, 2006): 1) programi morajo temeljiti na obremenjenosti študenta, ne pa učitelja; 2) pomembni so rezultati, ne pa vsebina učenja; 3) metode dela postavljajo študenta v središče študijskega procesa; 4) več svobode je namenjene izbiri predmetov, s čimer lahko študentje oblikujejo svojo pot skozi študij, in 5) pomembna je priprava študentov na vseživljenjsko učenje, zaposlovanje in samozaposlovanje.

Kot najpomembnejše pogoje kakovostnega poučevanja in učenja na univerzah lahko torej navedemo interakcijo med profesorji in študenti, okoljske pogoje, kot so: prostor, čas in trajanje pouka, ter vsebino poučevanja in študija (Kellermann, 2006). Pomembno je, da učenje in poučevanje nista negirana v raziskovalni aktivnosti in da sta prilagojena učnim potrebam odraslega. V razvoju pedagogike v visokem šolstvu je namreč pomembno, da se učitelji (na)učijo eksaminirati tudi lastne strokovne prakse poučevanja.

Vendar Usherwood (2010) opozarja, da se je v današnjem svetu »globalne univerze« treba vprašati, ali strukture in praksa še vedno ustrezajo namenu in ali je en in edini model ustrezen za vse univerze. Nikakor ne menimo, da so primeri dobrih praks priznanih tujih univerz najboljši za določen nacionalni sistem, ki sledi določeni tradiciji in praksi, vendar pa ozaveščanje o primerih dobrih praks lahko pomeni premike k napredku in razvoju kakovosti tudi na domačih tleh. Dejstvo je, da zahteve po večji učinkovitosti in odličnosti dela visokošolskih učiteljev v duhu kakovosti pomenijo vedno večji pritisk ne le na znanstvenoraziskovalno produktivnost in odličnost visokošolskih učiteljev, ampak tudi na njihovo pedagoško odličnost. V tem kontekstu je pomembno, da pedagoško delovanje akademskega osebja nikakor ne bi smelo biti povezano z administriranjem, rigoroznim nadzorom in s stalnim prizadevanjem za uresničevanje evalvacije študijske uspešnosti s poudarkom na formalnem vidiku.

Pedagoško usposabljanje vsekakor ne bi smelo biti povezano z dodatnimi administrativnimi obveznostmi, bi pa tovrstna usposobljenost nedvomno lahko pomenila vsaj minimalno dodano vrednost, večjo kakovost pedagoškega dela visokošolskih učiteljev oziroma njihovega »inputa« in kakovostnejši končni »output«, tj. kompetence in učne izide

študentov. Na mednarodni ravni in tudi na slovenskih visokošolskih zavodih je prisotno večje poudarjanje raziskovalnega vidika, ki je bistven in neizogiben koncept kakovostnega visokega šolstva, na področju pedagoškega usposabljanja, usposobljenosti in pedagoškega dela pa sta prisotni obrobnost in nekonsistentnost. Vendar pa je vprašanje resnične implementacije tistega, kar je zapisano v uradno potrjenih aktih, v praksi in vprašanje, kaj o področju pedagoškega usposabljanja v kontekstu kakovostnega visokošolskega izobraževanja menijo različni deležniki v Sloveniji, predvsem pa akademsko osebje, predmet nadaljnega raziskovanja. Za poglobljeno razumevanje ter pridobitev podatkov in informacij o dejanskem stanju, praksi in o stališčih dotičnih skupin v slovenskem visokem šolstvu na področju pedagoškega usposabljanja, usposobljenosti posameznika in o konceptu pedagoške odličnosti bi bilo smiselno pridobiti mnenja različnih deležnikov, tj. predvsem akademskega osebja, članov habilitacijskih komisij in izvajalcev dozrajšnih pedagoških usposabljanj v Sloveniji, kar je nedvomno predmet nadaljnega raziskovanja.

Viri in literatura

- Academic Ranking of World Universities (2011). Pridobljeno 5. 7. 2012 s <http://www.arwu.org/>
- Altbach, G. P., Reisberg, L., & Rumbley, E. L. (2009). *Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution* Chestnut Hill: Boston College, Center for International Higher Education.
- Barnett, R. (1992). Linking Teaching and Research: A Critical Inquiry. *The Journal of Higher Education*, 63(6), 619–636.
- Bucklow, C., & Clark, P. (2000). The Role of the Institute for Learning and Teaching in Higher Education in Supporting Professional Development in Learning and Teaching in Higher Education. *Teacher Development*, 4(1), 7–13.
- Cross, K. P. (2001). Leading-edge Efforts to Improve Teaching and Learning. The Hesburger Awards. *Spirit of Change Magazine*, (julij/avgust), 31–37.
- Cvetek, S. (2004). Kompetence v poučevanju in izobraževanju učiteljev. *Sodobna pedagogika*, 55(posebna izdaja), 144–160.
- D'Andrea, V., & Gosling, D. (2005). *Improving Teaching and Learning in Higher Education; A whole institution approach*. London: McGraw Hill.
- Dian Fu, C., & Yeh, C. (2012). Teaching Quality After the Massification of Higher Education in Taiwan. *Chinese Education and Society*, 45(5–6), 31–44.
- Education International (EI) in European Student's Union (ESU). (b. l.). Student-Centered Learning, SCL Toolkit. Pridobljeno 25. 4. 2012 s <http://www.esu-online.org/pageassets/projects/projectarchive/100814-SCL.pdf>
- ENQA. (2007). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*, 2nd edition. Helsinki: ENQA. Pridobljeno 1. 4. 2012 s [http://www.enqa.eu/files/ESG_3edition%20\(2\).pdf](http://www.enqa.eu/files/ESG_3edition%20(2).pdf)
- Fielden, J. (1998). *Higher Education Staff Development: A Continuing Mission*. Pridobljeno 9. 4. 2012 s <http://www.unesco.org/education/educprog/wche/principal/mission.html>

- Fry, H. (2006). Professional Development for Teaching in Higher Education: A Brief Account of the Evolution of Accredited Programmes in the UK. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 1(2), 95–108.
- Gordon, G. (2010). Global Contexts. V G. Gordon & C. Whitchurch (ur.), *Academic and Professional Identities in Higher Education, The Challenges of a Diversifying Workforce* (str. 13–34). New York in London: Routledge.
- Hagström, E., & Lindberg, O. (2013). Three theses on teaching and learning in higher education. *Teaching in Higher Education*, 18(2), 119–128.
- Hämäläinen, K. (2003). Common Standards for Programme Evaluations and Accreditation? *European Journal of Education*, 38(3), 291–300.
- Harvey, L. (2006). Understanding Quality and Quality Improvement. V E. Froment et al. (ur.), *EUA Bologna Handbook, »Making Bologna Work«* (str. 1–30). Stuttgart: RAABE–Losebl.–Ausg.
- Harvey, L., & Green, D. (1993). Defining quality. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 18(1).
- Hazelkorn, E. (2004). Growing Research: Challenges for Latedevelopers and Newcomers. *Higher Education Management and Policy*, 16(1), 119–142.
- James, R., & Baré, E. (2007). Implementing Integrated Strategies for Enhancing Staff Motivation and Satisfaction: the University of Melbourne Approach. V *Supporting Success and Productivity: Practical Tools for Making Your University a Great Place to Work*. Paris: OECD IMHE, 3.–4. september, <http://www.oecd.org/edu/imhe/39190071.pdf>
- Jelenc Krašovec, S. (2003). *Univerza za učečo se družbo. Kako univerza sledi tokovom sodobnega izobraževanja*. Založba Sophia. Ljubljana.
- Kellermann, P. (2006). Od Sorbone do Bologne in še naprej. *Sodobna pedagogika*, 57(4), 24–36.
- Komunike konference evropskih ministrov, pristojnih za visoko šolstvo. (2009). *Bolonjski proces 2020 – evropski visokošolski prostor v novem desetletju*. Pridobljeno 1. 9. 2012 s http://ceps.pef.uni-lj.si/knjiznica/doc/Leuven-komunike_Sl.pdf
- Kugel, P. (1993). How Professors Develop as Teachers. *Studies in Higher Education*, 18(3), 315–328.
- Lea, S. J., Stephenson, D., & Troy, J. (2003). Higher Education Students' Attitudes to Student-centred Learning: beyond 'educational bulimia'? *Studies in Higher Education*, 28(3), 321–334.
- McInnis, C. (2010). Traditions of Academic Professionalism and Shifting Academic Identities. V G. Gordon & C. Whitchurch (ur.), *Academic and Professional Identities in Higher Education* (str. 147–165). New York in London: Routledge.
- Možina, S., Kavčič, B., Tavčar, M., Pučko, D., Ivanko, Š., Lipičnik, B., Gričar, J., Repovž, L., Vizjak, A., Vahčič, A., Rus, V., & Bohinc, R. (1994). *Management*. Ljubljana: Didakta, Mladinska knjiga.
- Mužič, K., & Mužič, V. (2006). Bolonjski proces s hrvaške perspektive. *Sodobna pedagogika*, 57(4), 66–79.
- Nadoh Bergoč, J., & Kohont, A. (2007). Na poti v bolonjsko reformo – razmislek o kakovosti in vlogi upravljanja človeških virov v visokem šolstvu. *Družboslovne razprave*, XXIII(54), 97–116.

- OECD in IMHE. (2009). *Review on Quality Teaching in Higher Education*. Pridobljeno 11. 5. 2012 s <http://www.oecd.org/dataoecd/31/2/43136035.pdf>
- OECD. (2012). AHELO Feasibility Study Interim Report. March 2012 – Revised version. Pridobljeno 2. 6. 2012 s [http://search.oecd.org/officialdocuments/displaydocumentpdf/?cote=edu/imhe/ahelo/gne\(2012\)5&doclanguage=en](http://search.oecd.org/officialdocuments/displaydocumentpdf/?cote=edu/imhe/ahelo/gne(2012)5&doclanguage=en)
- Ormell, C. (2012). Can Mass Higher Education Work? *Prospero*, 18(4), 30–36.
- Peček, P. (2000). Z razvojem zaposlenih do boljše kakovosti. V A. Trnavčevič (ur.), *Raznolikost kakovosti* (str. 83–98). Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Puklek Levpušček, M., & Marentič Požarnik, B. (2005). *Skupinsko delo za aktiven študij*. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Center za pedagoško izobraževanje.
- Ramsden, P. (1994). Using research on student learning to enhance educational quality. V G. Gibbs (ur.), *Improving Student Learning – Theory and Practice*. Oxford: Oxford Centre for Staff Development: Pridobljeno 25. 6. 2012 s <http://www.londonmet.ac.uk/deliberations/ocslid-publications/isltp-ramsden.cfm>.
- Resolucija o Nacionalnem programu visokega šolstva 2011–2020 (ReNPVŠ11–20). *Ur. l. RS*, št. 41/2011. Pridobljeno 7. 6. 2012 s <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=201141&stevilka=1974>
- Rosado Pinto, P. (2008). Teacher Training in Higher Education. The Case of Teachers of Medicine. *Educational Sciences Journal*, 107–120.
- Saarinen, T. (2005). 'Quality' in the Bologna Process: from 'competitive edge' to quality assurance techniques. *European Journal of Education*, 40(2), 189–204.
- Salmi, J. (2009). *The Challenge of Establishing World-Class Universities. Directions in Development Human Development*. Washington: The World Bank. Pridobljeno 25. 8. 2012 s <http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1099079877269/547664-1099079956815/547670-1237305262556/WCU.pdf>
- Sparks, D., & Loucks Horsley, S. (1989). Five models of staff development for teachers. *Journal of Staff Development*, 10(4), 40–57.
- Times Higher Education (2012). *Times Higher Education World University Rankings*. Pridobljeno 5. 7. 2012 s <http://www.timeshighereducation.co.uk/world-university-rankings>
- UL – Univerza v Ljubljani (2012a). Merila za volitve v nazive visokošolskih učiteljev, znanstvenih delavcev ter sodelavcev Univerze v Ljubljani. Pridobljeno 11. 6. 2012 s svetovnega spleta: http://www.uni-lj.si/o_univerzi_v_ljubljani/predpisi_statut_ul_in_pravilniki/habilitacije.aspx
- UL – Univerza v Ljubljani (2012b). Pregled dela in točkvalnik. Pridobljeno 11. 6. 2012 s svetovnega spleta: http://www.uni-lj.si/o_univerzi_v_ljubljani/predpisi_statut_ul_in_pravilniki/habilitacije.aspx
- UM – Univerza v Mariboru (2012a). Merila za volitve v nazive visokošolskih učiteljev in visokošolskih sodelavcev. Pridobljeno 11. 6. 2012 s svetovnega spleta: <http://www.um.si/projekti/habilitacije/Strani/default.aspx>
- UM – Univerza v Mariboru (2012b). Točkovno vrednotenje dejavnosti kandidatov za izvolitve v nazive UM. Pridobljeno 11. 6. 2012 s svetovnega spleta:

[http://www.um.si/projekti/habilitacije/Documents/To%C4%8Dkovanje%20del%20v%20bibliografiji%20\(priloga%20merilom\).pdf](http://www.um.si/projekti/habilitacije/Documents/To%C4%8Dkovanje%20del%20v%20bibliografiji%20(priloga%20merilom).pdf)

UNG – Univerza v Novi Gorici (2011). Pravila o pogojih in postopku za pridobitev nazivov raziskovalnih sodelavcev, visokošolskih učiteljev in sodelavcev na Univerzi v Novi Gorici. Pridobljeno 11. 6. 2012 s svetovnega spleta:

http://www.ung.si/media/storage/cms/attachments/2013/04/08/09/33/39/pravila_habilitacije.pdf

UPR – Univerza na Primorskem (2012a). Merila za izvolitve v nazive Univerze na Primorskem. Pridobljeno 11. 6. 2012 s svetovnega spleta:

http://www.upr.si/sites/unipr_si/fileadmin/user_upload/akti/MERILA_izvolitve_nazivi_julij_2012.PDF

UPR – Univerza na Primorskem (2012b). Pregled dela in točkovalnik. Pridobljeno 11. 6. 2012 s svetovnega spleta: http://www.upr.si/index.php?page=ac_content&item=90

UPR – Univerza na Primorskem (2012c). Navodila za izvajanje Meril za izvolitve v nazive UP. Pridobljeno 11. 6. 2012 s svetovnega spleta:

http://www.upr.si/index.php?page=ac_content&item=90

Uradni list RS (2010). Minimalni standardi za izvolitve v nazive visokošolskih učiteljev, znanstvenih delavcev in visokošolskih sodelavcev na visokošolskih zavodih, 95/10.

Pridobljeno 31. 7. 2012 s http://zakonodaja.gov.si/rpsi/r08/predpis_DRUG3538.html

Uradni list RS (2012). ZViS – Zakon o visokem šolstvu, 32/12-UPB7, 40/12-ZUJF, 57/12-ZPCP-2D in 109/12. Pridobljeno 28. 12. 2012 s svetovnega spleta:

http://zakonodaja.gov.si/rpsi/r02/predpis_ZAKO172.html

Usherwood, J. (2010). *Innovative University Management*. V G. Gordon & C. Whitchurch, *Academic and Professional Identities in Higher Education, The Challenges of a Diversifying Workforce* (str. 55–67). New York in London: Routledge.

Zgaga, P. (2007). "Bolonjska arhitektura" doktorskega študija?. *Vestnik UL*, 38(3–4/2007), 3–7.

Pridobljeno 20. 5. 2012 s [http://www.uni-](http://www.uni-lj.si/files/ULJ/userfiles/ulj/o_univerzi_v_lj/univerzitetne_publikacije/Vestnik/vestnik3-4-07.pdf)

[lj.si/files/ULJ/userfiles/ulj/o_univerzi_v_lj/univerzitetne_publikacije/Vestnik/vestnik3-4-07.pdf](http://www.uni-lj.si/files/ULJ/userfiles/ulj/o_univerzi_v_lj/univerzitetne_publikacije/Vestnik/vestnik3-4-07.pdf)

Učinkovitost nizkointenzivne obravnave po načelih uporabne vedenjske analize na področju sociopragmatičnih spretnosti na študiji primera otroka z avtizmom

Ana Bezenšek

Povzetek

Namen članka je raziskati, ali kratkotrajna nizkointenzivna vedenjska obravnava po načelih uporabne vedenjske analize (angl. Applied Behavior Analysis – ABA) učinkovito vpliva na sociopragmatične spretnosti otroka z motnjami avtističnega spektra (MAS). Kvalitativna študija je bila izvedena v obliki študije primera otroka z MAS. Preučevan primer je bil izbran na podlagi neslučajnostnega vzorca. Otrok je bil deležen 6-tedenske nizkointenzivne (3 ure/dnevno) individualne obravnave po načelih ABA, ki je potekala 5 dni v tednu, in sicer v sklopu Inštituta za avtizem. Podatki primera so bili obdelani s postopkom analitične indukcije. Skladno z našimi pričakovanji se je pokazalo, da obstaja povezanost med nizkointenzivno obliko vedenjske obravnave po načelih ABA in funkcioniranjem otroka z MAS na področju sociopragmatičnih spretnosti. Potrdil se je pomemben napredek na področju sociopragmatičnih spretnosti in prilagojenega vedenja otroka. Največji napredek se je pokazal na področju responzivnosti, medtem ko je bil napredek na področju asertivnosti nekoliko manjši. Pristop ABA je dokazano eden izmed najučinkovitejših vedenjskih pristopov za osebe z MAS; pokazalo se je, da se določena učinkovitost ohranja, čeprav se ta izvaja v obliki nizkointenzivne kratkotrajne obravnave.

Ključne besede: komunikacija, sociopragmatične spretnosti, avtizem, uporabna vedenjska analiza – ABA, kratkotrajna nizkointenzivna obravnava

Uvod

Komuniciranje je neizogiben del družbe in predstavlja pomemben del našega vsakdanjega življenja. Omogoči nam, da spoznamo sebe, ljudi, s katerimi živimo, in širšo okolico. Beseda komunikacija je latinskega izvora (lat. *communicatio*) in pomeni sporočilo, občevanje, povezanost. Pri komunikaciji govorimo o sprejemanju in oddajanju informacij, pri čemer je njena učinkovitost odvisna od tistega, ki sporočilo oddaja, tistega, ki sporočilo sprejema, od tistega, kar oddajamo oziroma sprejemamo, od komunikacijske namere oz. želje ter od medija prenosa informacije (Skamlič, 2011). Komuniciramo takrat, ko smo v interakciji z ljudmi. Ne glede na to, ali komuniciramo besedno ali nebesedno, komunikacijo postavimo v socialni kontekst in damo precejšen poudarek socialni komponenti (Sigafos, 2008; Skamlič, 2011). Bogdashina (2005) deli komunikacijo v socialnem okolju v tri glavne kategorije, kamor uvršča naslednje funkcije: instrumentalno (namen je vpliv na vedenje drugega za dosego cilja), socialno (vpliv na mentalna stanja drugih) in ekspresivno funkcijo (izražanje lastnih mentalnih in čustvenih stanj).

Razvoj komunikacije je bistvenega pomena za celotno funkcioniranje posameznika; lahko bi celo rekli, da je dejansko nemogoče nekomunicirati. Kakovost našega življenja je neizogibno odvisna od komunikacijskih sposobnosti. Komunikacijske veščine nam omogočijo, da vstopamo v odnos z drugimi, da vzpostavimo nadzor nad čustvenim svetom in se učimo iz socialnih situacij (Penko, 2013).

Način komunikacije se lahko razlikuje od posameznika do posameznika. Pri osebah s posebnimi potrebami velikokrat zasledimo odstopajoče komunikacijske vzorce. Naše poznavanje načina komuniciranja posamezne osebe naj bi bilo predpogoj za spreminjanje njegovih komunikacijskih vzorcev v razumljivejše, funkcionalne in čim bolj sprejemljive socialne oblike.

Če izhajamo iz otroka, ki odstopa na področju komunikacije, je v ta namen potrebna ocena njegovih komunikacijskih veščin, ki nam omogoča opredelitev potreb za njegov razvoj. Potek razvoja komunikacije v prvem letu se začne na ravni, ko se otrok oglašuje z različnimi glasovi, tvori prvo besedo, se odziva na spodbude odraslega, posnema oglašanje, začne izmenjevati vloge v pogovoru, poglede, nasmeh, geste in mimiko obraza. V tem obdobju je pomembna interakcija z očesnim stikom kot osnova za razvoj vizualnih veščin, motorike in združene pozornosti. V drugem letu razvoja otrok besedišče v komunikaciji razširi na 250 besed, postopno povezuje dve besedi, z besedami že zahteva želene stvari itn. Napreduje v pragmatiki prek socialnih interakcij s starši, razvija igro z vrstniki vse do prvih izmenjav v pogovoru (očesni stik, gesta, usmerjena pozornost). V tretjem letu otrok na področju komunikacije bogato razširi besedišče, prav tako razvija slovnico. Govor postaja kompleksen, vse do tribesednih povedi, v okviru katerih sprašuje, izraža počutje, čustva, pripoveduje preproste zgodbe. Začne se zavedati intonacije. Na področju receptivnega jezika ustrezno razume in se odziva na vprašalnice, sledi tristopenjskim navodilom, razume preproste konkretne zgodbe. Vzporedno poteka razvoj simbolne in domišljajske igre, vse do igre vlog in vedno večjega interesa otroka do igre z vrstniki. Igra postopno prehaja v socialno, prav tako otrok vzpostavlja vse več empatije z drugimi otroki (Buckley, 2003).

Bogdashina (2005) zagovarja, da pri oceni komunikacije, ko govorimo o značilnostih otrokovega izražanja ali ekspresije ter razumevanja besedne in nebesedne komunikacije, nikakor ne smemo izpustiti področja senzorne komponente. Prav tako so nujne druge osnovne veščine, potrebne za vzpostavljanje socialnih interakcij, kot predpogoj za razvoj jezika in govora. Med temeljne veščine uvrščamo večino poslušanja, opazovanja in posnemanja. Razvoj samega govornega jezika temelji na predverbalni komunikaciji. Najprej razumemo in šele nato se izražamo (Skamlič, 2011).

Otroci z avtizmom imajo velikokrat slabše razvite sposobnosti na področjih posnemanja (imitacije), povezovanja, ekspresivnega jezika, receptivnega jezika, veščin igre in pozornosti.

Zaostanki na nekaterih tovrstnih področjih učinkujejo na razvoj drugih socialnih in komunikacijskih vedenj, prav tako na spoznavni razvoj otroka (Kodrič, 2006). Sociopragmatične spretnosti napovedujejo sposobnost komunikacije. Raziskave kažejo, da kasnitev v govorno-jezikovnem razvoju in šibke sociopragmatične spretnosti sovpadajo (Bonifacio idr., 2007).

Različni socialni primanjkljaji (socialno orientiranje, pozornost na socialne dražljaje, zgodnja preverbalna komunikacija) so tako glavni napovednik poznejših govornih težav in posledično težav na področju mišljenja (Kodrič, 2006). Sociopragmatične spretnosti so bistveni del razvoja komunikacije, da bi lahko komunicirali v družbenem svetu. Socialni vidik komunikacije se imenuje pragmatika.

Pragmatika je veja, ki se ukvarja z rabo oziroma s funkcioniranjem nekega sporočila v procesu komunikacije glede na situacijo, potrebe, pričakovanja in vloge tistih, ki so v komunikacijo vpleteni. Oseba, ki ni pragmatično kompetentna, sicer lahko govori, vendar lastnih besednih sposobnosti ne zmore uporabljati v pragmatično-komunikacijskih funkcijah, kot so npr.: razpravljati o določenih temah, se komunikacijsko povezati z drugimi, komunicirati z ljudmi v okolici, se pripraviti, razpravljati, vstopiti v interakcijo v kompleksnih situacijah itn. Otroci s primanjkljaji na tem področju nimajo težav samo z vzpostavitvijo interakcije z ožjo okolico, da bi komunicirali uspešno, ampak so težave prisotne širše, in sicer na področjih šole, socialne interakcije z vrstniki, odnosov z drugimi ljudmi, na področju kognitivnih sposobnosti itn. (Ahmed, 2012). Komunikacijske težave s področja pragmatike so tesno povezane in so del motenj avtističnega spektra.

Avtizem sodi med najpogostejše razvojno-nevrološke motnje in se kaže kot kakovostno spremenjeno vedenje na področju socialno-recipročne interakcije, besedne in nebesedne komunikacije ter imaginacije (Filipek idr., 2000). Po zadnjih podatkih epidemioloških študij otroci z MAS predstavljajo približno 1 % populacije, kar je pomemben delež otrok z motnjami v razvoju (Macedoni Lukšič, 2011). Diagnostika je klinična in po zadnji izdaji klasifikacije (*Diagnostic and Statistical Manual; DSM-V*) na osnovi diagnostičnih meril (pomemben primanjkljaj na področju socialne komunikacije in interakcije ter prisotnost ozko usmerjenih, ponavljajočih se vedenj, interesov, aktivnosti) ter MKB-10 (Mednarodne klasifikacije bolezni) diagnosticiramo skupino oseb z MAS (Macedoni Lukšič, 2013). Vzrokov je več; gre za kompleksno in heterogeno etiologijo z močno genetsko osnovo (Macedoni Lukšič idr., 2009).

Iz predhodno napisanega lahko sklepamo, da je avtizem razvojna motnja, pri kateri gre za kakovostni primanjkljaj na področju komunikacije in odnosov z drugimi ljudmi. Tako pri osebah z avtizmom večkrat pride do motenj v procesu sprejemanja in posredovanja informacij v komunikacijskem procesu. Govorimo o motnjah instrumentalne, regulacijske in interakcijske funkcije s področja socialne komunikacije (Skamlič, 2011). Otroci z avtizmom lastnih besednih sposobnosti pogosto ne uporabljajo v namen pragmatične komunikacijske

funkcije; tako se izražajo motnje na področju pragmatike. Kot smo že povedali, gre pri vsaki komunikaciji za neke vrste socialno aktivnost in zanjo je potrebno socialno mišljenje, ki ga opredeljujemo kot vedenje. Stres Kaučič (2011) poudarja, da imajo otroci z avtizmom večinoma težave ravno pri uporabi jezika v socialnem kontekstu. Primanjkljaje izpostavi na področju nebesedne ravni (drža telesa, obrazna mimika, očesni stik, ton glasu, razumevanje namena in interesa sogovornika). Raven razumevanja govora oseb z avtizmom je pogosto sorazmerno boljša kot raven samega izražanja.

Šibka komunikacija je pogosto vzrok neželenega vedenja, primanjkljaji pa so tisti, ki lahko privedejo do vedenjskih izbruhov. Moteče vedenje pri otrocih z MAS, vključujoči različni vedenjski vzorci, kot so: agresija, avtoagresija, eholalija itn., lahko nadomestijo besedne odzive in imajo pogosto funkcijo komunikacije. Vedenje je treba analizirati in nesprejemljivo moteče vedenje zamenjati s sprejemljivejšim. Bistvene spretnosti s področja socialnega vedenja in komunikacije pripomorejo k bolj prilagojenemu vedenju (Jurišić, 2011).

Pri poučevanju otrok z avtizmom so zelo učinkoviti vedenjski pristopi in nobena druga metoda se ni pokazala kot tako učinkovita (Boer, 2007). Eden izmed najbolj preučevanih in učinkovitih vedenjskih pristopov za otroke z avtizmom je uporabna vedenjska analiza (*Applied Behavior Analysis*; ABA) (Matson, 2009). Zgodnje učenje po principu ABA prispeva k pomembnemu, celovitemu in trajnemu napredku otrok z avtizmom (Birnbauer in Leach, 1993; Eikeseth, Smith, Jahr in Eldevik, 2002; Lovaas, 1987; Lovaas in Smith, 1989; McEachin, Smith in Lovaas, 1993; Smith, Groen in Wynn, 2000). Začetnik pristopa ABA je klinični psiholog dr. Ivar Lovaas. Rezultati njegove najbolj znane raziskave so pokazali napredek pri otrocih z avtizmom ob izvajanju vedenjskega pristopa ABA na področju intelektualnega funkcioniranja (Lovaas, 1987). Prav tako je veliko drugih raziskav pokazalo pomemben napredek pri uporabi vedenjskega pristopa ABA pri otrocih z avtizmom na področju kognitivnega funkcioniranja, komunikacije, socialnega vedenja, upada motečega vedenja, igre in prilagoditvenega vedenja (Anderson idr., 1987; Birnbauer in Leech, 1993; Sheinkopf in Siegel, 1998; Eikeseth, Smith, Jahr in Eldevik, 2001, vsi v Maurice, 1996; De Rivera, 2008).

Pri učenju otrok z avtizmom so potrebne prilagoditve ne le učnih ciljev, ampak tudi učnega okolja in načina poučevanja (Jurišić, 2011). Analiza programov in oblik pomoči v okviru vzgoje in izobraževanja v Sloveniji kaže, da na več ravneh niso zagotovljene enake možnosti otrok s posebnimi potrebami; kot največja pomanjkljivost se kaže v tem, da so storitve tega omejene na določen program, v katerega je otrok vključen. Tako program natančno določa obliko pomoči, ki je je otrok lahko deležen, in ne izhaja iz celostne in fleksibilne analize otrokovih potreb (Opara idr., 2010).

Strokovnjaki zagovarjajo intenziven dolgotrajen individualen pristop 1-1 po načelih ABA, pri čemer se za najboljši učinek priporoča 35–40 ur obravnave na teden v časovnem razponu od 2 do 3 let (Lovaas, 1987). Večina opravljenih študij preučuje model od 20- do 30-urne

obravnave tedensko (Anderson idr, 1987; Birnbrauer in Leach, 1993, oboje v Maurice, 1996; Eikeseth idr., 2002; Smith, Groen in Wynn, 2000). Obstajajo različni modeli, kako se vedenjska metoda po principih ABA lahko izvaja in implementira v okolje (Handleman in Harris, 2001). Po svetu se izvaja v različnih intenzitetah in v okviru različnih okolij (kliničnih ustanov, družin, šol in raznih organizacij za pomoč osebam z avtizmom). V Sloveniji se na Inštitutu za avtizem izvaja skrajšana oblika nizkointenzivne individualne obravnave po principih ABA; v okvir sistema vzgoje in izobraževanja ta ni vpeljana kot prevladujoča metoda pri delu z otroki z avtizmom. Razlogov za nizkointenzivno vedenjsko obravnavo v primerjavi z visokointenzivno je kar nekaj: obravnavanih več otrok, manj stresno za otroke, manjše finančne obremenitve za starše, več časa za druženje z vrstniki. V tujini zelo malo raziskovalcev evalvira učinke nizkointenzivne vedenjske obravnave po principih ABA. Najnovejše raziskave dokazujejo učinke nizkointenzivne obravnave na različnih področjih, vendar je tovrstnih študij malo. Eldevik, Eikeseth, Jahr in Smith (2006) so preučili učinek modela nizkointenzivne vedenjske obravnave za otroke z avtizmom in pridruženo motnjo v duševnem razvoju. V raziskavo so zajeli 28 otrok, 13 v eksperimentalno skupino, ki je prejela nizkointenzivno vedenjsko obravnavo ABA (12 ur na teden), in 15 v kontrolno, ki je prejela klasično specialno pedagoško obravnavo. Po 2 letih je eksperimentalna skupina pokazala večji napredek na področju intelektualnega funkcioniranja, receptivnega in ekspresivnega jezika, veščin komunikacije in vedenjske patologije v primerjavi s kontrolno skupino.

Namen raziskave

Smernice za izobraževanje otrok z avtizmom narekujejo priporočila za izobraževanje in zgodnje ukrepanje skupine omenjenih otrok (Jurišič, 2006). Slovenski strokovnjaki predlagajo pristop ABA kot enega izmed najučinkovitejših (Macedoni Lukšič idr., 2009). Znano je, da intenzivna individualna obravnava po načelih ABA prispeva k napredku otrok z avtizmom na področju komunikacije in prav tako na drugih pomembnih razvojnih področjih. Vprašanje, ki se ukvarja s preučevanjem učinkov kratkotrajne nizkointenzivne vedenjske obravnave, je zapostavljeno.

Namen raziskave je ugotoviti, ali kratkotrajna nizkointenzivna vedenjska obravnava po načelih ABA učinkovito vpliva na sociopragmatične spretnosti preučevanega primera otroka z MAS. Morebitno učinkovitost obravnave bomo prikazali prek evalvacije celotnega procesa obravnave. Naše raziskovalno vprašanje se glasi, v kolikšni meri je učinkovita kratkotrajna nizkointenzivna individualna obravnava po načelih vedenjskega pristopa ABA na področju sociopragmatičnih spretnosti (asertivnosti, respozivnosti) pri otroku z MAS. Za tovrstno področje preučevanja smo se odločili zato, ker je obravnava otrok z MAS na področju spodbujanja sociopragmatičnih veščin pri nas daleč pod ravno, ki bi bila potrebna in primerljiva s tujino. Kratkotrajna nizkointenzivna individualna obravnava po načelih ABA s poudarkom na učenju veščin komunikacije je ekonomična, dostopna staršem in strokovnjakom v okviru našega sistema na področju zdravstva in šolstva. Morebitna

implementacija načel ABA v obliki nizkointenzivne obravnave bi bila v prihodnosti veliko realnejša kot dolgotrajna intenzivna individualna obravnava. Pričakujemo, da bo otrok, ki bo vključen v proces kratkotrajne 6-tedenske nizkointenzivne (3 ure/dnevno) obravnave, napredoval na obeh področjih spociopragmatičnih spretnosti (na področjih respozivnosti in asertivnosti).

Uporabljen metodologija

Pri raziskovanju predstavljenega primera smo uporabili kvalitativno metodologijo. Gre za empirični članek, ki predstavlja študijo primera. Preučevan primer je predstavljal enega otroka moškega spola, starega 3,3 leta, ki je bil izbran na podlagi naslednjih meril: a) kronološka starost v razponu 2,5–6,5 leta; b) pomemben razvojni zaostanek na mentalnem področju, ocenjen s standardiziranim preizkusom; c) postavljena diagnoza avtizma. Vzorec je bil neslučajnostni. Podatke primera smo obdelali s postopkom analitične indukcije. Uporabili smo postopek kvalitativne analize, pri katerem gre za postopno abstrahiranje skupnih značilnosti več postavk.

Otrok je bil deležen 6-tedenske nizkointenzivne individualne obravnave, ki je potekala 3 ure dnevno in 5 dni v tednu. Raziskava je potekala leta 2013 v okviru Inštituta za avtizem v Ljubljani. Pred začetkom obravnave so bili starši ustno in pisno obveščeni o namenu in ciljnih raziskave. Zaposili smo za pisno privolitev, da lahko otroka vključimo v raziskavo. V predhodnem dogovoru s starši smo izključili vse mogoče dejavnike, ki bi lahko vplivali na rezultate raziskave (izobraževanja, druge intenzivne vedenjske terapevtske obravnave otroka). Obravnava otroka je potekala nemoteno; otrok ni izostajal zaradi bolezni ali podobnih vzrokov. Obiskoval je redni vrtec in ni imel zagotovljene dodatne strokovne pomoči.

Osnovne podatke o otrokovem funkcioniranju smo pridobili tako, da smo uporabili naslednje tehnike: strukturiran intervju s starši, 2-urno klinično opazovanje otroka v ambulantni situaciji in analiza dokumentacije.

Za namen raziskave smo uporabili naslednje instrumente: seznam vprašanj za intervju s starši, nestandardizirane podatkovne liste ABA (Maurice, 1996) in ocenjevalno lestvico sociopragmatičnih spretnosti Girolametta Luigija, ki so jo prevedle avtorice Ozbič, Kogovšek in Penko (2011). Lestvica sociopragmatičnih spretnosti je sestavljena iz 25 postavk, ki ocenjuje področji asertivnosti in respozivnosti z merilom od 1 do 5 (1 – ne opravi dejavnosti, 5 – vedno opravi dejavnost). Lestvica vrednoti besedno in nebesedno komunikacijo. Vrednotenje je potekalo na treh ravneh (raven 1: točkovanje, nižje od 3,0 – odsotna ali nefrekventna veščina; raven 2: točkovanje od 3,0 do 4,4 – porajajoča se ali slabo razvita veščina; raven 3: točkovanje nad 4,5 – dobro razvita veščina).

Ocena na lestvici sociopragmatičnih spretnosti je pokazala začetno stanje otroka in opredelila njegov komunikacijski tip. Z nestandardiziranimi podatkovnimi listi ABA smo podrobneje ocenili znanje veščin komunikacije (vsako veščino smo testirali dvakrat, in to v mešanih naključnih poskusih) in si na podlagi rezultatov zastavili individualni program (IP) po principih ABA z vmesnimi in s končnimi cilji. V procesu obravnave ABA smo se prioriteto osredinili na poučevanje novih veščin s področij responzivnosti in asertivnosti. Omenjeni področji smo spodbujali prek učenja temeljnih veščin (prirejanje, imitacija, receptivni jezik, ekspresivni jezik, vizualna diskriminacija – razlikovanje, igra, poslušnost, pozornost in sledenje navodilom). Vzporedno smo preoblikovali moteče vedenje otroka v socialno sprejemljivejše (pomagali smo si s shemo vedenja ABC).

Veščine v okviru IP smo poučevali v enakovrednem razmerju (20 ponovitev dnevno, zapisovali smo si zadnjih 10 odzivov v obliki odstotkov). Ocena trenutnega znanja je sledila vsakodnevno po končani obravnavi; na tej podlagi smo načrtovali prihodnjo obravnavo (merilo za prehod na višji cilj je bilo minimalna 90-odstotna uspešnost v dveh zaporednih dnevih).

Med obravnavo smo nudili različno vrsto pomoči (fizična, model, geste, besedna, vizualna opora itn.), ki smo jo opredelili pri posamezni veščini in jo zapisovali. Zahtevnost se je stopnjevala glede na odziv otroka. Veščine smo poučevali mešano, tako je otrok med obravnavo prehajal med različnimi zahtevnostmi programa, kar se je izkazalo za učinkovito (poučevanje težkih veščin mešano s preverjanjem že usvojenih veščin je vzdrževalo motivacijo in zagotavljalo uspeh otroka). Ob koncu smo vsak dan 15 min. posvetili staršem.

Ugotovitve

Zaradi obširnosti dokumentacije zapisov bomo predstavili povzete ugotovitve in nekatere podkrepili s tabelami.

Ocenjevalna lestvica za sociopragmatične veščine

Tabela 1. *Skupni seštevek povprečja ocen na 1. in 2. ocenjevanju področij responzivnosti in asertivnosti*

PREUČEVANI OTROK	NA ZAČETKU		PO 6 TEDNIH	
	1. ocenjevanje		2. ocenjevanje	
	Skupni seštevek	M	Skupni seštevek	M
	povprečja ocen		povprečja ocen	
RESPONZIVNOST	5,5	1,83	8,75	2,91
ASERTIVNOST	4,16	1,39	6,49	2,16

Prvo ocenjevanje je prikazalo, da je deček močnejši na področju responzivnosti; tako prevladuje responziven tip komunikacije. Po končani obravnavi je napredoval na obeh področjih; večji napredek se je pokazal na področju responzivnosti.

Področje responzivnosti

Tabela 2. Tabela za izdelavo profila pred obravnavo na področju responzivnosti

RESPONZIVNOST	ODGOVARJATI NA VPRAŠANJA				ODZIVATI SE NA ZAHTEVE		SMISELNA POVEZANOST S TEMO POGOVORA				SKUPAJ – M
Ocene	1	3	6	23	8	20	10	12	15	19	
5											
4											
3								3			
2	2			2	2	2			2	2	
1		1	1				1				
Povprečje	6 : 4 = 1,5				4 : 2 = 2		8 : 4 = 2				1,83

Deček je pred obravnavo na vseh treh postavkah responzivnosti (*odgovarjati na vprašanja, odzivati se na zahteve, smiselna povezanost s temo pogovora*) ustrezal 1. ravni, ki je nižja od 3,0, kar pomeni odsotno ali nefrekventno večino.

Tabela 3. Tabela za izdelavo profila po končani 6-tedenski obravnavi na področju responzivnosti

RESPONZIVNOST	ODGOVARJATI NA VPRAŠANJA				ODZIVATI SE NA ZAHTEVE		SMISELNA POVEZANOST S TEMO POGOVORA				SKUPAJ – M
Ocene	1	3	6	23	8	20	10	12	15	19	
5											
4	4							4			
3		3		3		3	3		3	3	
2			2		2						
1											
Povprečje	12 : 4 = 3				5 : 2 = 2,5		13 : 4 = 3,25				2,91

Deček je po končani obravnavi na postavki *odzivati se na zahteve* ustrezal 1. ravni, kar pomeni odsotno ali nefrekventno večino, na postavki *odgovarjati na vprašanja* je ustrezal mejnemu območju med 1. in 2. ravnjo (odsotna ali nefrekventa večina/porajajoča se, slabo

razvita veščina), na postavki *smiselna povezanost na temo pogovora* pa je ustrezal 3. ravni (dobro razvita veščina).

Tabela 4. Seštevek povprečij na 1. in 2. ocenjevanju področja respozivnosti

PREUČEVANI OTROK	NA ZAČETKU	PO 6 TEDNIH
	1. ocenjevanje	2. ocenjevanje
Odgovarjati na vprašanja	1,50	3,00
Odzivati se na zahteve	2,00	2,50
Smiselna povezanost s temo pogovora	2,00	3,25

Iz predstavljenih rezultatov in povprečnih ocen je razvidno, da je otrok napredoval na vseh treh področjih respozivnosti. Povprečna ocena s področja *odzivati se na zahteve* se je zvišala v najmanjši meri, za 0,5 točke, *smiselna povezanost s temo pogovora* se je zvišala za 1,25 točke, področje *odgovarjati na vprašanja* se je zvišalo največ od vseh, in sicer za 1,5 točke. Otrok je pred začetkom 6-tedenske intenzivne obravnave na področju respozivnosti na vseh treh postavkah ustrezal ravni 1, ki pomeni odsotno ali nefrekventno veščino respozivnosti. Po končani obravnavi je na področju *odzivati se na zahteve* ostal na 1. ravni (odsotna, nefrekventna veščina), na področju *odgovarjati na vprašanja* je prešel na 3,0 točke, kar je meja med 1. (odsotna, nefrekventna veščina) in 2. ravno (porajajoča se, slabo razvita veščina). Preskok med ravnema je uspel na področju *smiselna povezanost s temo pogovora*, kjer je napredoval na 2. raven (porajajoča se, slabo razvita veščina). Na nobenem področju ni dosegel 3. ravni (dobro razvita veščina).

Področje asertivnosti

Tabela 5. Tabela za izdelavo profila pred obravnavo na področju asertivnosti

ASERTIVNOST	SPRAŠEVATI			IZRAZITI ŽELJE, ZAHTEVE, POTREBE						PREDLAGATI					SKUPAJ – M	
	2	4	21	7	9	16	17	18	22	5	11	13	14	24		25
Ocene																
5																
4																
3									3							
2				2		2		2			2				2	
1	1	1	1		1		1			1	1		1	1		
Povprečje	3 : 3 = 1			11 : 6 = 1,83						8 : 6 = 1,33					1,39	

Deček na vseh treh postavkah asertivnosti ustreza 1. ravni, kar pomeni odsotno ali nefrekventno veščino.

Tabela 6. Tabela za izdelavo profila po končani 6-tedenski obravnavi na področju asertivnosti

ASERTIVNOST	SPRAŠEVATI			IZRAZITI ŽELJE, ZAHTEVE, POTREBE						PREDLAGATI					SKUPAJ – M	
Ocene	2	4	21	7	9	16	17	18	22	5	11	13	14	24	25	
5																
4							4	4	4							
3					3						3				3	
2		2		2		2				2			2			
1	1		1								1			1		
Povprečje	4 : 3 = 1,33			19 : 6 = 3,16						12 : 6 = 2					2,16	

Otrok na eni postavki (*izraziti želje, zahteve, potrebe*) ustreza 2. ravni asertivnosti, kar pomeni porajajočo se oziroma slabo razvito večino. Pri drugih dveh postavkah (*spraševati* in *izraziti želje, zahteve, potrebe*) pa ustreza 1. ravni, ki pomeni odsotno ali nefrekventno večino.

Tabela 7. Seštevek povprečij na 1. in 2. ocenjevanju področja asertivnosti

PREUČEVANI OTROK	NA ZAČETKU	PO 6 TEDNIH
	1. ocenjevanje	2. ocenjevanje
Spraševati	1,00	1,33
Izraziti želje, zahteve, potrebe	1,83	3,16
Predlagati	1,33	2,00

Predstavljeni rezultati v tabeli kažejo na to, da je otrok napredoval na vseh treh področjih asertivnosti. Najmanjši napredek je bil viden na področju *spraševati*, pri katerem se je povprečna ocena dvignila za 0,33 točke. Za tem je sledil napredek s področja *predlagati*, pri katerem je bil viden napredek za 0,67 točke. V največji meri pa je otrok napredoval na področju *izraziti želje, zahteve, potrebe*, kjer se je povprečna ocena zvišala za 1,33 točke. Vrednotenje točk po ravneh nam pokaže, da je otrok pred obravnavo na vseh treh področjih ustrezal 1. ravni (odsotna/nefrekventna večina). Po 6-tedenski obravnavi otrok na področjih *spraševati* in *predlagati* ni napredoval na višjo raven, medtem ko je na področjih *izraziti želje, zahteve in potrebe* napredoval na raven 2 (porajajoča se/slabo razvita večina). Razvidno je, da na nobenem področju ni dosegel 3. ravni (dobro razvita večina).

Ocenjevanje globalnega napredka na podlagi rezultatov lestvice sociopragmatičnih veščin

Področje responzivnosti

Odgovarjati na vprašanja

- *Če otroku ponudim možnost, da izbere med dvema stvarima, ki ju ima rad, otrok pove ali pokaže, katero želi.*
Otrok je napredoval z 2 točk (skoraj nikoli) na 4 točke (pogosto). Pred obravnavo otrok ni pokazal zelenih stvari, v procesu je napredoval na stopnjo, na kateri je uspel s prstom pokazati na zelen predmet na mizi ob prisotnosti distraktorja (neželenega predmeta).
- *Ko otroka vprašam po imenu nečesa, in če otrok to ime pozna, ga pove.*
Otrok je napredoval z 1 točke (nikoli/ne še) na 3 točke (včasih). Na začetku obravnave otrok ni sodeloval v vodenih aktivnostih, pred zahtevami je pobegnil oz. se jim izognil, čeprav je veščino obvladal. Otrok je na področju sodelovanja napredoval do faze, da je zahtevam sledil, kadar je bilo sodelovanje vezano na krepitev s primarnimi motivatorji. Motivatorje je začel zahtevati s sličico, prav tako jih je z izmenjavo sličice poimenoval.
- *Ko otroka kaj vprašam, mi odgovori.*
Otrok je napredoval z 1 točke (nikoli/ne še) na 2 točki (skoraj nikoli). Med obravnavo smo delali predvsem na področju receptivnega jezika, pri čemer je otrok kazal na dele telesa, različne zelene predmete, na znane predmete. Komunikacija je potekala prek izmenjave slikovnega gradiva. Uporabljal je mimiko obraza, ki je nakazovala na odgovor (pogled, obračanje glave, očesni stik). Za sodelovanje je bila potrebna dodatna motivacija.
- *Če sprašujem otroka, da preverim, kaj misli ali kaj želi, mi odgovori.*
Otrok je napredoval z 2 točk (skoraj nikoli) na 3 točke (včasih). Otrok je pokazal na zelen motivator, medtem ko besedno ni izrazil, kaj misli. Sporočal je predvsem z vedenjem (me vlekel za roko). Otrok je ostal na stopnji primarnih motivatorjev (hrana, materialne stvari) in ni napredoval na socialne motivatorje.

Odzivati se na zahteve

- *Če vprašam otroka, da ponovi nekaj, česar nisem razumel/-a, otrok to stori in ponovi.*
Otrok pri tej postavki ni napredoval, ampak je ostal na 2 točkah (skoraj nikoli). Ne glede na to je bil viden napredek. Otrok na začetku ni sporočal na ustrezen način. Ni kazal s prstom, prav tako ni izmenjal slike za zeleno stvar. Ko smo ga opremili z osnovnimi veščinami, jih je postopno začel uporabljati. Pomembno je bilo, da smo vsak njegov ustrezen komunikacijski odziv nemudoma okrepili z motivatorji in stremeli k čim več pravilnim odzivom. Situacije, v katerih je neustrezno komuniciral, smo analizirali s shemo vedenja ABC in tako smo razumeli njegovo vedenje. Ob neustrezni komunikaciji smo razumeli, kaj želi sporočiti z lastnim vedenjem. Od njega nismo zahtevali ponovitve, ampak smo ga ob pomoči samo preusmerjali na ustrezen odziv. Otrok je napredoval pri odzivu na naučene zahteve.

- *Če svojega otroka ne razumem, otrok še poskuša in vztraja, da bi ga razumel/-a.*
Otrok je napredoval z 2 točk (skoraj nikoli) na 3 točke (včasih). Če se je v prvem tednu obravnave zgodilo, da otroka nismo razumeli, ta skoraj nikoli ni ponovil nerazumljenega, ampak se je odzval s togotnim izbruhom. V nadaljevanju obravnave so se izpadi močno zmanjšali (za 30 %) in otrok je pridobil višji tolerančni prag. Občasno je začel vztrajati in na ustrezen način ponovno zahtevati zelene stvari.

Smiselna povezanost s temo pogovora

- *V pogovoru otrok sledi isti temi pogovora pri dveh ali več izmenjavah vlog v pogovoru (na primer: otroka nekaj vprašam, on odgovori, nato ga spet vprašam in odgovori ali vpraša on).*
Otrok je napredoval z 1 (nikoli/ne še) na 3 (včasih). Na začetku je bila dvosmerna komunikacija zelo šibka; otrok je večinoma komuniciral enosmerno. Med obravnavo je napredoval. Začel je izmenjevati sličico za zeleno stvar, in če jo je želel večkrat, je pri tem tudi vztrajal in izvedel več zaporednih ponovitev (Primer: Kaj želiš? Otrok: Izmenja sliko za smoki. Ko ga poje, ponovno vprašam: Kaj želiš? Otrok: Izmenja sliko itn.). Vzporedno je napredoval na področju igre (izmenična igra).
- *Odzivi otroka so primerni vsebini pogovora.*
Otrok je napredoval s 3 (včasih) na 4 (pogosto). Kot eno izmed predstopenj poslušnosti otroka smo vpeljevali veččino sedenja na stolu, da bi se otrok lažje umiril in se osredinil na nas. Otrok pred obravnavo ni sedel na stol, kadar smo od njega to zahtevali (čeprav so bile na mizi zelene stvari). Med obravnavo je napredoval v tolikšni meri, da je sedel na stol za 20 sekund na našo zahtevo za mizo, na katero smo postavili njegov motivator. Kot predstopnjo smo prav tako vpeljevali veččino očesnega stika. Otrok je pred obravnavo šibko, kratkotrajno vzpostavljaj očesni stik. Po končani obravnavi je uspel vzpostaviti očesni stik med igro z razdalje 3 metrov, ko smo ga poklicali po imenu. Na podlagi opisanih veščin smo pridobili poslušnost in pozornost otroka ter začeli graditi osnove komunikacije.
- *Otrokovi odgovori so smiselno povezani s tem, kar ga vprašam.*
Otrok je napredoval z 2 (skoraj nikoli) na 3 (včasih). Poučevali smo ga veččino kazanja s prstom kot predstopnjo, da bi se sploh lahko izražal. Pred obravnavo ni kazal s prstom, pozneje je postopno začel kazati zelene predmete. Od njega smo začeli zahtevati, da pokaže predmet, ki ga mi poimenujemo. Delali smo na konkretnih predmetih.
- *Glasovi/geste – gibi/besede otroka so primerni vsebini najinega pogovora.*
Otrok je napredoval z 2 (skoraj nikoli) na 3 (včasih). Otrok pred obravnavo ni uporabljal gest, kot so: kazanje s prstom, potapkatki po rami, vzpostaviti očesni stik itn. Prav tako ni uporabljal podporne komunikacije (izmenjava slike za zeleni predmet). Med obravnavo je usvojil tovrstne veščine in jih postopno začel uporabljati.

Področje asertivnosti

Spraševati

- *Če se zgodi kaj novega ali nenavadnega, me otrok vpraša, kaj se dogaja.*
Otrok je ostal na ravni 1 (nikoli/ne še). Pobude otroka glede na okolico so bile vezane predvsem na motivatorje, na njegove želene predmete. Če se je zgodilo kaj nenavadnega (npr. se je pokvaril motivator, sem ga skrila itn.), se je otrok odzval predvsem v smislu iskanja motivatorja oziroma vzpostavitve interakcije z nami v smislu zahteve (»želim ...« v obliki slikovne izmenjave, večšine kovanja s prstom). Če tako ni prišel do želene stvari, je občasno pozornost preusmeril na druge predmete ali je temu sledil togotni izbruh. Otrok na tej stopnji še ni bil pripravljen, da bi ga poučevali uporabo vprašalnic.
- *Otrok sprašuje (z uporabo glasov/gibov/gest/besed).*
Otrok je napredoval z ravni 1 (nikoli/ne še) na raven 2 (skoraj nikoli). Poučevali smo ga večšine tapkanja z dlanjo. Veščino je usvojil do te mere, da je občasno potapkal osebo po rami in jo na tovrsten način povabil k igri. Otrok se je odzival bolj v smislu manipulacije; od matere je bolj zahteval, da se igra z njim, kakor da bi jo vprašal in ji dal možnost izbire. Sicer na stopnji vprašalnic ni napredoval.
- *Če otrok ne pozna nečesa, kar skupaj gledava, me, vpraša, kaj je to.*
Otrok je ostal na ravni 1 (nikoli/ne še). Pred novimi stvarmi je večkrat pobegnil in ni sprejel novosti. Potreboval je daljši čas, da se je navadil na novo gradivo, nove stvari, nove osebe. Na splošno je bila raven prilagoditvenega vedenja zelo nizka in tako ni maral sprememb. Njegova fleksibilnost je bila šibka. Česar ni poznal, je absolutno zavrnil. Čez čas (po nekaj tednih obravnave) je sprejel nekatere novosti, predvsem nove igrače. Ni izrazil zanimanja, da bi socialna bližina sočloveka postala neizogiben del njegove igre; še vedno se je najraje z igračo umaknil in jo raziskoval sam. Sprejel je le blago poseganje v igro.

Izraziti želje, zahteve, potrebe

- *Otrok mi pove, ko želi spremembo v igri, aktivnosti, v kateri sodelujeva.*
Otrok je ostal na ravni 2 (skoraj nikoli). Pred obravnavo ni uporabljal kretnje kovanja s prstom. Po končani obravnavi pa je med igro začel omenjeno večšino uporabljati z namenom, da bi pokazal na določen predmet, ki ga želi, da ga priključimo k igri. Z vedenjem je občasno pokazal, da ne želi več izvajati trenutne aktivnosti, tako da je stvar odrinil, nam jo dal v roke, se umaknil, glavo pomaknil nazaj itn. Pred začetkom obravnave se je večinoma odzval s togotnimi izbruhi.
- *Otrok me povabi, da se mu pridružim pri igri.*
Otrok je napredoval z ravni 1 (nikoli/ne še) na raven 3 (včasih). Pred obravnavo je otrok zelo redko vzpostavil skupno igro. Ni znal podati pobude za skupno igro, zato je večkrat sledil togotni izbruh. Med obravnavo smo okolje prilagodili, tako da je bilo prisotnih veliko motivatorjev, ki so bili naravnani tako, da je nujno potreboval našo pomoč, če je želel manipulirati z njimi. Prav tako smo pri otroku vpeljali kretnjo, s katero je lahko

povabil osebo k igri (tapkanje po rami). Postopno je napredoval, občasno je uporabil veččino tapkanja, vendar ne vedno.

- *Otrok me prosi za pomoč takrat, ko sem v bližini, in ne zmore nečesa narediti.*
Otrok je ostal na ravni 2 (skoraj nikoli). Otrok pri predšolskih aktivnostih ni nikoli prosil za pomoč, čeprav veččine ni obvladal in je bil večkrat zaporedoma neuspešen. Če smo pomoč ponudili, jo je ostro zavrnil, tako da nas je odrinil ali pa je temu sledil togotni izbruh. Ker smo imeli veliko igrač, pri katerih nas je nujno potreboval, da se je lahko igral z njimi, je igrače začel postopno nositi k nam, da bi jih pripravili za uporabo. Vpeljali smo slikovno oporo »pomoč«, ki smo jo otroku pokazali vedno, kadar smo iz situacije razbrali, da našo pomoč tudi potrebuje. Otrok ni napredoval do te mere, da bi sliko začel funkcionalno izmenjevati.
- *Če imam v rokah nekaj, kar si otrok želi, me vpraša/prosi za to stvar.*
Otrok je napredoval z 1 (nikoli/ne še) na 4 (pogosto). Pred obravnavo ni vzpostavljajl ustrezne komunikacije, da bi pridobil želeno stvar. Po končani obravnavi je začel izmenjevati sličice za želen predmet, prav tako je začel kazati s prstom in vzpostavljati očesni stik.
- *Ko se igrava zabavno igro, ki jo nenadoma prekinem, me otrok prosi, da naj nadaljujem.*
Otrok je napredoval z ravni 2 (skoraj nikoli) na raven 4 (pogosto). Po obravnavi je začel prositi za stvari z izmenjavo sličice ali tako, da je pokazal s prstom. Če smo z njim vzpostavili socialno igro, je prosil, da naj nadaljujemo na način, da je vzpostavil očesni stik, in tako se je igra nadaljevala. V procesu obravnave je otrok začel sprejemati izmenično igro. Pred obravnavo ni vzpostavljajl izmenične igre, in če smo mu kakšno igračo vzeli iz rok, je temu sledil togotni izbruh. Po obravnavi je uspel vzpostaviti eno izmenjavo in nato na ustrezen način zahtevati igračo nazaj.
- *Ko otrok nekaj želi, česar ne doseže, me prosi za pomoč.*
Otrok je napredoval z ravni 3 (včasih) na raven 4 (pogosto). Pred obravnavo je pogosto potegnil osebo za roko in jo tako peljal do zelene stvari. Če mu oseba zelene stvari ni dala v roke, je temu sledil togotni izbruh. Občasno je stal in dvigoval roke k zeleni stvari. Iskal je rešitve, kako bi lahko splezal do igrače. Po obravnavi je začel kazati s prstom, izmenjati sliko za želen predmet.

Predlagati

- *Ob vsakodnevnih opravilih otrok začne pogovor z menoj.*
Otrok je napredoval z ravni 1 (nikoli/ne še) na raven 2 (skoraj nikoli). Otrok je pred obravnavo komuniciral enosmerno (podal pobudo ali se nanjo odzval). Po končani obravnavi je krog komunikacije uspel odpreti, kadar smo ustvarili ritual in smo k dejavnosti strukturirano dodali komunikacijske veščine. Glede na okolje je otrok pričakoval določeno igro in začel spontano zahtevati.
- *Otrok pride do mene in mi pripoveduje o stvareh, ki ga zanimajo.*
Otrok je ostal na ravni 1 (nikoli/ne še). Pred obravnavo ni vzpostavil pripovedi in niti ni podal pobude na ustrezen način. Po obravnavi še vedno ni vzpostavil pripovedi, je pa

začel podajati pobude, da določene stvari želi. Govor (posamezne besede) še vedno ni bil v socialni funkciji, prav tako še vedno ni izrazil potrebe, da bi vzpostavil socialno recipročno interakcijo in interese/veselje delil z nami.

- *Ko sva skupaj, otrok predlaga igro, ki sva se jo igrala že kdaj prej.*

Otrok je napredoval z ravni 2 (skoraj nikoli) na raven 3 (včasih). Po obravnavi je občasno podal pobudo za želeno igro. Pobudo za skupno igro je podal samo takrat, kadar je bila naša bližina neizogibna za izvedbo igre, sicer se je raje igral sam.

- *Ob skupnem igranju otrok predlaga različne načine igre ali novo igro.*

Otrok je napredoval z ravni 1 (nikoli/ne še) na raven 2 (skoraj nikoli). Pred obravnavo ni predlagal in niti ni samoiniciativno vnašal sprememb v način igre. Po obravnavi je občasno predlagal različne načine igre, vendar samo, kadar smo se te spremembe v igri v preteklosti tudi naučili. Sicer je imel zelo malo novih idej in predvsem velike težave s spremembami. Pri otroku sta bili prisotni izrazito nizka prilagodljivost in slaba fleksibilnost.

- *Otrok sodeluje v pogovoru tudi takrat, ko ne sprašujem neposredno njega.*

Otrok je ostal na ravni 1 (nikoli/ne še). Navadno ga ni zanimal naš govor niti naša fizična prisotnost, če nismo temu pridružili materialnih stvari ali močne socialne igre. Nujno smo morali zadevo vizualno podkrepiti. Kadar je šlo samo za besedno raven (pogovor), se otrok absolutno ni zanimal za nas in niti za vsebino pogovora.

- *Otrok pride do mene in predlaga igro ali aktivnost, ki sva jo že igrala.*

Otrok je napredoval z ravni 2 (skoraj nikoli) na raven 3 (včasih). Pred obravnavo ni predlagal igre, po obravnavi pa je občasno podal pobudo za želeno igro. Uspešnejši je bil takrat, kadar smo bili v njegovi neposredni fizični bližini, sicer nas je po prostoru občasno tudi poiskal. Našo pozornost je vzbudil s tapkanjem, kadar nismo bili usmerjeni vanj. Če smo bili zunaj prostora, je bil neuspešen.

Sklepi

Pri otrocih z avtizmom je na področju komunikacije najbolj prizadet pragmatični vidik govora (Žemva, 2006), kar vpliva na veliko področij njihovega življenja. Dejanja govora po Fey (1986) lahko razdelimo na tista dejanja, pri katerih otroci želijo uveljavljati neko novo informacijo (asertivnost), in na tista dejanja, pri katerih se odzivajo govorniku (responzivnost). Vedenjski pristop ABA je eden izmed najučinkovitejših pri poučevanju oseb z MAS. Večina strokovnjakov je v svojih raziskavah sklenila (Anderson idr., 1987; Birnbrauer in Leach, 1993, oboje v Maurice, 1996; Eikeseth idr., 2002; Smith, Groen in Wynn, 2000), da se za optimalni učinek vedenjske metode po načelih ABA zahteva 20–40 ur obravnave tedensko. Ker otroci z MAS in pridruženo motnjo v duševnem razvoju večino časa preživijo v vzgojno-izobraževalnih ustanovah, v katerih večinoma poteka klasična specialpedagoška obravnava s poudarkom na skupinskem delu, je implementacija načel ABA v tovrstni intenziteti nerealna. Tako so Eldevik, Eikeseth, Jahr in Smith (2006) preučili model nizkointenzivne obravnave, pri čemer so zagotovili 12 ur obravnave tedensko. Rezultati so pokazali pomembnem napredek na

področju celotnega funkcioniranja v primerjavi s klasično specialnopedagoško obravnavo. V naši raziskavi smo preučevali učinke obravnave z intenziteto 15 ur tedensko. Namen raziskave je bil ugotoviti, kako učinkovita je kratkotrajna nizkointenzivna individualna obravnava po načelih ABA na področju funkcioniranja otroka z MAS na področju sociopragmatičnih spretnosti (asertivnosti, responzivnosti).

Z analizo Ocenjevalne lestvice za sociopragmatične spretnosti in analizo nestandardiziranih podatkovnih listov ABA smo interpretirali rezultate in podrobneje preučili področji responzivnosti in asertivnosti pri preučevanem primeru otroka. Ocena začetnega stanja pred kratkotrajno nizkointenzivno individualno obravnavo ABA je pokazala, da je bil otrok v povprečju bolj responziven ($M = 1,83$) kot asertiven ($M = 1,39$). Otrok je komunikacijski profil ohranil tudi po končani 6-tedenski obravnavi, ko je tip responzivnega ($M = 2,91$) še vedno prevladoval nad tipom asertivnega ($M = 2,16$).

Če analiziramo raziskave v slovenskem prostoru, lahko učinek naše kratkotrajne (6 tednov) nizkointenzivne obravnave (3 ure/dan) po načelih ABA primerjamo z raziskavo, ki je bila v enaki intenziteti po metodi Floortime (6 tednov, 3 ure/dan) izvedena na študiji dveh primerov dečkov (dvojčkov), starih 3 leta in 10 mesecev, s postavljeno diagnozo avtizma (Kokot, 2013). V raziskavi je avtorica uporabila Ocenjevalno lestvico za sociopragmatične spretnosti, v okviru katere se je pokazal napredek na obeh področjih.

Na področju responzivnosti: deček 1 – napredek za 2,75 točke (1. ocen. = 6,50 t; 2. ocen. = 9,25 t); deček 2 – napredek za 3 točke (1. ocen. = 6,25 t; 2. ocen. = 9,25 t). Pri naši raziskavi po načelih ABA se je pokazal večji napredek, in sicer za 3,25 točke (1. ocen. = 5,5 t; 2. ocen. = 8,75 t). Na področju asertivnosti pa se je pokazal naslednji napredek: deček 1 – napredek za 1,2 točke (1. ocen. = 8,30 t; 2. ocen. = 9,50 t), deček 2 – napredek za 4,01 točke (1. ocen. = 6,00 t; 2. ocen. = 10,01 t). Pri naši raziskavi po načelih ABA se je pokazal napredek za 2,33 točke (1. ocen. = 4,16 t; 2. ocen. = 6,49 t). Vidimo, da je otrok v sklopu naše obravnave na področju responzivnosti napredoval v večji meri kot dečka v obravnavi po metodi Floortime, torej lahko rečemo, da kratkotrajna nizkointenzivna individualna obravnava po načelih ABA na področju responzivnosti prispeva enakovredno ali morebiti celo več v primerjavi z obravnavo po drugi uveljavljeni metodi na področju dela z osebami z MAS. Napredek na področju asertivnosti pri našem otroku je bil večji od napredka dečka 1 in manjši od napredka dečka 2, ki sta bila obravnavana po metodi Floortime. Iz vsega zapisanega lahko razberemo, da je učinek vedenjskega pristopa ABA primerljiv z napredkom socialnopragsmatičnega pristopa Floortime.

Če pogledamo posamezne skupine postavk, ki preverjajo responzivnost, je otrok pri začetnem stanju dosegel najboljši rezultat na področjih *odzivati se na zahteve*, *smiselna povezanost s temo pogovora*, po končani 6-tedenski obravnavi pa je najboljši rezultat dosegel na področju *smiselna povezanost s temo pogovora*. Ne glede na to je v največji meri

napredoval na področju *odgovarjati na vprašanja*. Področje, na katerem otrok odgovarja na vprašanja, je manj kompleksno za učenje kot preostali dve področji; iz tega sklepamo, da je bil to tudi vzrok, da je bil napredek na tem področju največji.

Pri posameznih skupinah postavk na področju asertivnosti je otrokovo začetno stanje pokazalo najboljši rezultat na področju *izraziti želje, zahteve, potrebe* ($M = 1,83$); po končani 6-tedenski obravnavi je končno stanje prav tako pokazalo najboljši rezultat na prej omenjenem področju in tudi največji napredek od vseh treh področij ($M = 3,16$). To se sklada s še eno slovensko raziskavo s tovrstnega področja, v kateri Penko (2013) ugotavlja, da so otroci dosegali najvišje rezultate prav pri postavki *izražanja želja* ($M = 4,20$), kar je bilo tudi najvišje na celotni lestvici pri otrocih v obdobju od 12 do 36 mesecev. Vidimo, da se je tudi pri našem otroku z avtizmom v starostnem obdobju 39 mesecev področje *izražanja želja* pokazalo za najpreprostejše. Izražanje želja je pogosto vezano na stvari ali dejanja, ki otroka motivirajo. Ko pridobi izkušnjo funkcionalnosti vpeljanih komunikacijskih veščin, njihova uporaba v prihodnosti naraste, saj je ustrezen odziv vedenja vedno okrepljen z motivatorjem samim.

V Sloveniji je omenjena raziskava (Penko, 2013) zajela skupno 114 otrok, starih 12–36 mesecev. Razlike v spolu se niso pokazale, je pa bila očitna razlika med skupino otrok z normalnim jezikovnim razvojem in skupino otrok, ki kasnijo v govorno-jezikovnem razvoju. Otroci so dosegli pomembno nižje rezultate na obeh področjih (responzivnosti in asertivnosti) v primerjavi z otroki z normalnim jezikovnim razvojem. Če primerjamo povprečni rezultat začetnega stanja otroka v naši raziskavi, starega 39 mesecev, na področju responzivnosti ($M = 1,83$) in asertivnosti ($M = 1,93$), ta pomembno zaostaja za vrstniki z normalnim jezikovnim razvojem, ki so na področju responzivnosti dosegli povprečni rezultat $M = 4,46$ ter na področju asertivnosti $M = 4,31$. Podobne rezultate najdemo tudi v raziskavi, ki je bila izvedena v Italiji, kjer so imeli vzorec 30 otrok, starih 24 mesecev, z zaostankom v govornem razvoju. Pokazalo se je, da so ti dosegli bistveno nižje rezultate na področju asertivnosti in prav tako na področju responzivnosti v primerjavi z vrstniki. Asertivnost in responzivnost je pozitivno korelirala z besediščem otrok. Študija potrjuje slabše razvite sociopragmatične spretnosti teh otrok; za njihov napredek bi bili potrebni razvoj besedišča in neodvisni cilji, ki bi spodbujali razvoj sociopragmatičnih spretnosti (Bonifacio, Girolametto, Bulligan, Callegari, Vignola in Zocconi, 2007).

V raziskavi Bruce, Hansson in Nettelbladt (2010) avtorji preučujejo področji asertivnosti in responzivnosti v dveh različnih kontekstih in ugotavljajo, da so otroci z zaostankom v govorno-jezikovnem razvoju v primerjavi z enako starimi vrstniki, katerih jezikovni razvoj normalno poteka, takšni, da zadnji prevladujejo v interakciji z otroki z zaostankom, ki so v povprečju na področju komunikacije manj responzivni, manj usklajeni itn. Na splošno naj bi imeli otroci pri starosti 3 let razvite spretnosti, ki bi jim omogočile, da bi bili lahko uspešni v pridobitvi in prav tako zagotavljanju recipročne interakcije z vrstniki v več kot 90 % poskusov.

Po mojih izkušnjah otroci z avtizmom – enako se je pokazalo na primeru otroka v naši raziskavi – zelo težko vzpostavljajo in vzdržujejo socialno recipročno interakcijo z drugimi ljudmi (prisoten šibek očesni stik, malo pobud za komunikacijo, ni prisotnega socialnega nasmeha, slab odziv na ime itn.). Tovrstnih komunikacijskih veščin pogosto ne razvijejo spontano, ampak jih je tega treba priučiti.

Pri poučevanju otrok z avtizmom niso pomembni le strokovnjaki, ampak so vsekakor nujni in neizogibno potrebni tudi starši. Oni so tisti, ki podpirajo in prenašajo naučene veščine v domače okolje. V prihodnosti bi bilo v okviru obravnave smiselno in nujno intenzivneje vključiti starše. Če pogledamo študije, v katerih so bili starši intenzivno vključeni v proces obravnave otroka, so se pokazali zelo spodbudni rezultati. V študiji Girolametto (1988) in prav tako v študiji Tannock, Girolametto in Siegel (1992), v kateri so delali po programu It Takes Two to Talk Program, so rezultati pokazali, da so matere otrok postale respozivnejše, prav tako so postali njihovi otroci asertivnejši, respozivnejši in sposobnejši opraviti več komunikacijskih izmenjav (besednih in nebesednih); interakcija med materjo in otrokom je bila bolj uravnovešena, pogostejša in je trajala dlje časa. Prav tako so starši poročali o napredku v odnosu znotraj družine.

Prav tako bi bilo zanimivo v prihodnosti zajeti socialno okolje družine, izobrazbo staršev in njihovo predznanje, ki so prav tako zelo pomembni pri razvijanju veščin asertivnosti in respozivnosti. Predvsem izobrazba matere naj bi imela pomemben vpliv na govorni razvoj otroka (Fekonja, Marjanovič Umek in Kranjc, 2005).

Vidimo, da tudi kratkotrajna obravnava lahko prispeva k pomembnemu napredku pri otroku na področju komunikacije. Pomembno je, da se ne osredinjamo samo na ure intenzivnega učenja veščin komunikacije, ampak vključujemo naravno učenje in motivacijo otrok v vsakodnevem življenju v vrtcu, šoli, v različnih socialnih situacijah, doma itn.

Kadar oseba, ne glede na leta, začuti, da je ljudje ne razumejo, se dolgočasijo in so nestrpni, kadar komunicirajo z njo, se počuti razburjeno in se postopno umika, izolira od družbe (Cummings, 2009; Kecskes in Horn, 2007). Ker je materialni svet otroku z avtizmom pogosto sprva lažje razumljen kot socialni, je neizogibno, da poudarimo njegova močna področja, razumemo njegove usmerjene interese in vključimo motivacijo v proces poučevanja. Otroci z avtizmom imajo primanjkljaje na področju komunikacijskih veščin in vzpostavljanja interakcije z ljudmi iz okolice. V okviru naše raziskave pa se je pokazalo, da vedenjski pristop po načelih ABA, čeprav v obliki nizkointenzivne obravnave, lahko pomembno pripomore k razvoju komunikacije, socialne interakcije in vedenja otroka z avtizmom. Osnovna načela pristopa ABA bi bilo smiselno vpeljati v obstoječ način obravnave otrok z avtizmom – v okvir sistema vzgoje in izobraževanja. Tam strokovnjaki z otroki poleg staršev preživijo tudi največ časa.

Literatura

- Ahmed, M. S. A. (2012). Measuring Pragmatic Language in Children with Developmental Dysphasia: Comparing Results of Arabic Versions of TOPL-2 and CELF-4 (PP and ORS Subtests). *International Journal of Linguistics*, 4(2), 475–494.
- Birnbrauer, J. S., & Leach, D. J. (1993). The Murdock early intervention program after 2 years. *Behavior Change*, 10, 63–74.
- Boer, S. R. (2007). *How to discrete trial training*. Austin: Pro-ed.
- Bogdashina, O. (2005). *Communication issues in autism and Asperger Syndrome*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Bonifacio, S., Girolametto, L., Bulligan, M., Callegari, M., Vignola, S., & Zocconi, E. (2007). Assertive and responsive conversational skills of Italian-speaking late talkers. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 42(5), 607–623.
- Bruce, B., Hansson, K., & Nettelbladt, U. (2010). Assertiveness, responsiveness and reciprocity in verbal interaction. Dialogues between children with SLI and peers with typical language development. *First Language*, 30, 493–507.
- Buckley, B. (2003). *Children's communication Skills From birth to five years*. Oxon: Routledge.
- Cummings, L. (2009). *Clinical Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- De Rivera, C. (2008). The Use of Intensive Behavioural Intervention for Children With Autism. *JoDD. Journal on developmental disabilities*, 14(2), 1–12. Pridobljeno s <http://www.oadd.org/publications/journal/issues/vol14no2/download/deRivera.pdf>
- Eikeseth, S., Smith, T., Jahr, E., & Eldevik, S. (2002). Intensive behavioral treatment at school for 4- to 7-year-old children with autism. A 1-year comparison controlled study. *Behavior Modification*, 26(1), 49–68. Pridobljeno s <http://analisicomportamentale.com/media/Ekesetn%20to%207%20yr%20old%202002.pdf>
- Eldevik, S., Eikeseth, S., Jahr, E., & Smith, T. (2006). Effects of low intensity treatment for children with autism and mental retardation. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36(2), 211–224.
- Fekonja, U., Marjanovič Umek, L., & Kranjc, S. (2005). Otrokov govorni razvoj v povezavi z njegovim spolom in izobrazbo staršev. *Psihološka obzorja*, 14(1), 53–79.
- Fey, M. (1986). *Language intervention with young children*. San Diego: College Hill Press.
- Filipek, P. A., Accardo, P. J., Ashwal, S., Baranek, G. T., Cook, E. H., Jr., Dawson, G. et al. (2000). Practice parameter: Screening and diagnosis of autism. Report of the Quality Standards Subcommittee of the American Academy of Neurology Society. *Neurology*, 55(4), 468–479.
- Girolametto, L. (1988). Improving the social-conversational skills of developmentally delayed children: An intervention study. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 53, 156–167.
- Handleman, J. S., & Harris, S. L. (2001). *Preschool education programs for children with autism*. Austin: Pro-ed. Pridobljeno s <http://www.proedinc.com/Downloads/12469Ch01.pdf>
- Jurišič, D. B. (2006). *Učenje otrok s spektroavtistično motnjo za čim bolj samostojno življenje in delo*. Pridobljeno s http://ss1.spletnik.si/000/000/0ed/06b/jurisc_23.pdf

- Jurišič, D. B. (2011). Specialnopedagoška obravnava otrok z avtizmom. V *Izbrana poglavja iz pediatrije*, 23 (str. 340–356). Ljubljana: Medicinska fakulteta.
- Kecskes, I., & Horn, L. R. (2007). *Explorations in Pragmatics: Linguistic, Cognitive and Intercultural Aspects*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter.
- Kodrič, J. (2006). Značilnosti zgodnjega razvoja otrok z avtizmom. V *Izbrana poglavja iz pediatrije*, 18 (str. 137–149). Ljubljana: Medicinska fakulteta.
- Kokot, K. (2013). *Obravnava dvojčkov z avtizmom po Floortime metodi*. Diplomaska naloga, Pedagoška fakulteta. Pridobljeno s http://pefprints.pef.uni-lj.si/1586/1/Diplomska_naloga_-_Katja_Kokot.pdf
- Lovaas, O. I. (1987). Behavioral Treatment and normal Educational and Intellectual Functioning in Young Autistic Children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55, 3–9. Pridobljeno s <http://www.lovaas.com/research.php>
- Lovaas, O. I., & Smith, T. (1989). A comprehensive behavioral theory of autistic children: Paradigm for research and treatment. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 20(1), 17–29.
- Macedoni Lukšič, M. (2011). Stopenjska obravnava otrok z spektroatističnimi motnjami. V *Izbrana poglavja iz pediatrije*, 23 (str. 311–317). Ljubljana: Medicinska fakulteta.
- Macedoni Lukšič, M. (2013). Kaj prinaša DSM-V na področju nevroloških motenj? *Glasiilo Zdravniške zbornice Slovenije, Revija ISIS*, (8–9), 80–81. Pridobljeno s http://issuu.com/visart.studio/docs/isis2013-08_brez/80
- Macedoni Lukšič, M., Jurišič, B., Rovšek, M., Melanšek, V., Potočnik Dajčman, N., Bužan, V. et al. (2009). *Smernice za celostno obravnavo oseb s spektroatističnimi motnjami*. Ljubljana: Ministrstvo za zdravje.
- Matson, L. J. (2009). *Applied Behavior Analysis for Children with Autism Spectrum Disorder*. New York: Pearson Education.
- Maurice, C. (1996). *Behavioural Intervention for Young Children with Autism. A Manual for Parents and Professionals*. Texas: Pro-ed.
- McEachin, J. J., Smith, T., & Lovaas, O. I. (1993). Long-term outcome for children with autism who received early intensive behavioral treatment. *American Journal of Mental Retardation*, 97(4), 359–372.
- Opara, B., Barle Lakota, A., Globačnik, B., Kobal Grum, D., Košir, S., Macedoni Lukšič, M. et al. (2010). *Analiza vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami v Sloveniji*. Ljubljana: JRZ Pedagoški inštitut.
- Penko, B. (2013). *Sociopragmatične spretnosti otrok, starih od 12 do 36 mesecev*. Magistrska naloga, Pedagoška fakulteta. Pridobljeno s http://pefprints.pef.uni-lj.si/1649/1/Magistrska_naloga.pdf
- Sigafoos, J., Schlosser, R. W., Green, V. A., O'Reilly, M., & Lancioni, G. E. (2008). *Communication and social skills assessment. Clinical Assessment and Intervention for Autism Spectrum Disorders* (str. 165–189). UK & US: Elsevier.
- Skamlič, N. (2011). Vloga logopeda pri obravnavi otrok z avtizmom. V *Izbrana poglavja iz pediatrije*, 23 (str. 375–365). Ljubljana: Medicinska fakulteta.
- Smith, T., Groen, A. D., & Wynn, J. W. (2000). Randomized Trial of Intensive Intervention for Children with Pervasive Developmental Disorder. *American Journal on Mental*

Retardation, 105(4), 269–285. Pridobljeno s
<http://www.ctfeat.org/articles/TristramSmith.h>

Stres Kaučič, K. (2011). Psihološka diagnostika in zdravljenje otrok z avtizmom. V *Izbrana poglavja iz pediatrije*, 23 (str. 328–339). Ljubljana: Medicinska fakulteta.

Tannock, R., Girolametto, L., & Siegel, L. (1992). Language intervention with children who have developmental delays: Effects of an interactive approach. *American Journal of Mental Retardation*, 97, 145–160.

Žemva, B. (2006). Psihološka diagnostika spektroavtističnih motenj. V *Izbrana poglavja iz pediatrije*, 18 (str. 150–166). Ljubljana: Medicinska fakulteta.

Zgodnje odkrivanje učnih težav na področju branja

Ivanka Bider Petelin

Povzetek

Ena izmed najpogostejših oblik učnih težav so težave na področju branja. Visoko tveganje za pojav učnih težav na področju branja je mogoče zaznati še pred formalnim učenjem branja, še posebno pri otrocih pred vstopom v osnovno šolo ali ob vstopu vanjo. V prispevku so razložene vrste bralnih motenj, podani pa so tudi dokazi, ki podpirajo razlago težav pri branju. Vključene so različne ugotovitve raziskovalcev o zgodnjih napovednikih bralne učinkovitosti. Njihovo poznavanje je pomembno za sistemski pristop pomoči in odpravljanje primanjkljajev. Zbrani so preizkusi, ki se v tujini uporabljajo za zgodnje odkrivanje mogočih težav na področju branja. V Sloveniji primanjkuje merskih instrumentov, ki bi bili namenjeni izključno ocenjevanju predbralnih sposobnosti. Po vzoru tujih in domačih instrumentov smo izoblikovali enotno baterijo preizkusov, primerno za slovenski prostor, ki zajema vsa področja predbralnih sposobnosti. V sklepnem delu so argumentirane posledice ocenjevanja razvitosti predbralnih sposobnosti za nudenje zgodnje obravnave in posameznikovo življenje.

Gljučne besede: učne težave, bralne učne težave, zgodnja obravnava, merski instrumentarij, predbralne sposobnosti

Uvod

Šolski strokovnjaki v šolah srečujemo celo vrsto učnih težav, ki so notranje ali zunanje pogojene. Pogostost učnih težav v osnovni šoli je ocenjena kar na 20 % učencev (Magajna, Kavkler, Čačinovič Vogrinčič, Pečjak in Bregar Golobič, 2008a). Okoli 50 % otrok usvoji branje z lahkoto, za okoli 20–30 % je branje ena izmed najzahtevnejših veščin (Sousa, 2007). Učenčeve težave na področju branja v višjih razredih osnovne šole otežujejo napredek na vseh področjih. Zaradi učnih težav na področju branja mladi in odrasli ne dosegajo ravni pismenosti, ki bi jim omogočala izobraževalno uspešnost in zaposlitvene možnosti skladno z njihovimi intelektualnimi in drugimi zmožnostmi.

Odkrivanje nezadostno razvitih temeljnih predbralnih sposobnosti pred vstopom v šolo pomaga pri odpravljanju poznejših težav pri branju (Pears, Heywood, Kim in Fisher, 2011).

Namen tega prispevka je predstaviti in analizirati različne ugotovitve raziskovalcev o učnih težavah na področju branja in njegovem zgodnjem odkrivanju, ki je ključnega pomena pri oblikovanju preventivnih programov pomoči tem učencem. V prispevku je predstavljen merski instrumentarij, ki se v tujini uporablja za zgodnje odkrivanje težav na področju branja. S pomočjo analize dejavnikov, ki vplivajo na učenje branja, ter po vzoru tujih in domačih

preizkusov smo določili spremenljivke, ki napovedujejo mogoče težave na področju branja, in oblikovali enotno baterijo preizkusov, ki zajema vsa področja predbralnih sposobnosti in je namenjena odkrivanju otrok, ki kažejo znake tveganja za nastanek poznejših težav na področju branja, še pred vstopom v osnovno šolo.

Vrste bralnih motenj

Skupina otrok z učnimi težavami je zelo raznolika. Učne težave se lahko pojavijo že pred vstopom v šolo, lahko nastanejo postopoma ali nenadoma. Nekatere so prehodne narave, spet druge posameznika ovirajo vse življenje.

Učne težave so lahko splošne ali specifične narave. Oboje se razprostirajo na kontinumu od lažjih do težjih, od preprostih do kompleksnih, od kratkotrajnih do vseživljenjskih. Izraz splošne učne težave uporabljamo za zelo raznoliko skupino učencev, ki imajo pri usvajanju znanja pri enem ali več predmetih pomembno večje težave kot vrstniki. Lahko so posledica notranjih ali zunanjih dejavnikov, ki se lahko povezujejo z neustreznim in neprilagojenim poučevanjem ter z ovirami prikritega kurikuluma (Magajna idr., 2008a). Slabše branje je torej lahko posledica splošnih ali specifičnih učnih težav. Posebno pozornost moramo posvetiti specifičnim učnim težavam. Mednarodni klasifikaciji specifičnih učnih težav svetovna zdravstvena organizacija (ICD-10, 1992) in DSM-IV (1995) navajata naslednje razvrstitve: F 81.0 – specifične motnje branja, F 81.1 – specifične pravopisne motnje, F 81.2 – specifične motnje aritmetičnih veščin, F 81.3 – mešane motnje šolskih veščin, F 81.8 – druge razvojne motnje šolskih veščin, F 81.9 – nespecificirane razvojne motnje šolskih veščin (ICD-10: specifične motnje šolskih veščin) in 315.0 – motnje branja, 315.1 – matematične motnje, 315.2 – motnje pisnega izražanja (DSM-IV: motnje učenja). Razvidno je, da klasifikacija ICD-10 deli specifične učne težave na šest podskupin glede na posamezne veščine, medtem ko jih DSM-IV deli na tri skupine po področjih učenja. Pri nas pod izrazom specifične učne težave razumemo heterogeno skupino primanjkljajev, ki so notranje narave (nevrofiziološko pogojene) in se kažejo z zaostankom v zgodnjem razvoju in/ali težavah na katerem koli izmed naslednjih področij: pozornost, pomnjenje, mišljenje, koordinacija, komunikacija (jezik, govor), branje, pisanje, pravopis, računanje, socialna kompetentnost in čustveno dozorevanje. Specifične učne težave vplivajo na posameznikovo sposobnost predelovanja, interpretiranja zaznanih informacij in/ali povezovanja informacij ter tako ovirajo učenje osnovnih šolskih veščin (branja, pisanja, računanja) (Magajna idr., 2008a). Vsekakor gre pri specifičnih učnih težavah za kognitivne in jezikovne izzive ter težave, ki se kažejo v motnjah kognitivnega procesiranja: vidno procesiranje, slušno procesiranje, procesiranje zaporednih informacij (sekvencialno procesiranje), pojmovno ali holistično (celostno) procesiranje (sočasno predelovanje informacij), hitrost predelovanja informacij, pozornost« (Košir idr., 2008).

Disleksija

Najbolj raziskana in najpogostejša med specifičnimi motnjami učenja je disleksija. Ocenjeno je, da ima kar 15–20 % celotne populacije učne težave na področju branja. Od tega jih ima kar 80 % disleksijo (Dyslexia training institute, 2012). Definirana je kot nevrofiziološko pogojena motnja, ki jo spremljajo posebnosti v nekaterih spoznavnih procesih spoznavanja (kognitivni primanjkljaji). Pri posamezniku z disleksijo so moteni procesi predelovanja jezikovnih informacij, kar povzroča težave pri prepoznavanju posameznih glasov ter težave s sintetiziranjem, z analiziranjem in odstranjevanjem glasov pa tudi drugih enot govora (Magajna idr., 2008a). Možgani ljudi z disleksijo se razlikujejo od možganov povprečnih bralcev. Jezik se procesira in proizvaja v levem prefrontalnem delu možganske poloble. Fonološko zavedanje je primarno specializirano v levem delu možganov. Pri večini ljudi levi temporalni režnj (odgovoren je za jezikovno procesiranje) ni simetričen. Osebe z disleksijo imajo ta del simetričen. Dokazane so pomembne korelacije med razširitvijo hemisferne asimetrije in stopnjo primanjkljaja slušnega procesiranja (Madden, 2012). Sousa (2007) ugotavlja, da imajo možgani oseb z disleksijo manj sivih materij in zato manj nevronov v levi možganski polovici (v kateri je wernickovo področje) in frontalnem režnju.

Disleksija ali specifična težava branja je razvojne narave, opredeljena z različnimi težavami v prepoznavanju besed in branju v kontekstu normalne inteligentnosti, primerne motivacije in normalne vzgoje (Lam, 2007). Britansko združenje za disleksijo (British Dyslexia Association, 2012) definira disleksijo kot specifično učno težavo, ki v glavnem prizadene razvoj spretnosti, povezanih s pismenostjo in z jezikom. Spremljajoče težave se kažejo na področju fonološkega procesiranja, hitrosti poimenovanja, kratkoročnega spomina, hitrosti procesiranja in razvoja spretnosti, ki niso tako razvite kot posameznikove druge spretnosti.

Dejavniki bralne učinkovitosti

Otroci, ki so rizični za nastanek motenj branja, imajo pred vstopom v šolo slabše razvito levo hemisfero, in sicer temporalni režnj, kot otroci, ki imajo na tej stopnji že usvojene pomembne predbralne veščine (Panagiotis idr., 2001). Učenci morajo imeti razvite različne sposobnosti pred učenjem branja – od poznavanja črk, zavedanja, da je govor sestavljen iz različnih glasov, do razumevanja, da črke predstavljajo glasove, delovni spomin in fonemsko razlikovanje (Goodwin, 2012).

V longitudinalni študiji so poleg teh sposobnosti dokazali še povezanost hitrega poimenovanja s poznejšim bralnim razvojem (Smith, Scott, Roberts in Locke, 2008). Batson Magnuson (2010) trdi, da ima fonološki spomin močnejšo napovedno vrednost poznejših bralnih težav kot poznavanje črk. Obširna analiza literature je prav tako pokazala, da so razvite sposobnosti fonološkega zavedanja najmočnejše povezane z zmožnostjo branja (Melby Lervag, Halaas Lyster in Hulme, 2012). Fonološko zavedanje se je izkazalo za pomembno v obliki prepoznavanja in manipuliranja glasov in rim (Walcott, Scheemaker in

Bielski, 2010). Hitro avtomatizirano poimenovanje in fonološko zavedanje ves čas konstantno vplivata na branje, medtem ko odstranitev dela besede bolje napoveduje pojav učnih težav pri starejših učencih (Pan in McBride Chang, 2011).

Pred učenjem branja je treba razviti slušno razumevanje (Aouad in Savage, 2009). To so sposobnosti slušnega zaznavanja in razločevanja (Žerdin, 2003). Do devetega leta so preizkusi slušne diskriminacije najbolje napovedali bralne težave (Marks in Burden, 2005). Prav tako morajo imeti otroci razvit slušni spomin. Slabši fonološki spomin lahko otroku povzroča težave pri vzdrževanju glasov v besedi, ki jo dekodira, in tako porabi več svojih kognitivnih izvorov za dekodiranje kot za procese razumevanja (Jurišić, 2001). Za natančno percepcijo in reprodukcijo črk ali besed je pomembna razvita sposobnost vidnega razločevanja (Pečjak, 1996). Slušni zaporedni spomin in rime konsistentno kažejo najboljšo povezavo z bralno pismenostjo pri starosti šest let, šest mesecev in osem let (Marks in Burden, 2005). Al Otaiba in Fuchs (2006) sta opazila, da se otroci z motnjo branja razlikujejo od vrstnikov v besednem spominu, besedišču, sintaktičnem zavedanju, besednem segmentiranju, hitrosti besednega imenovanja in v besedni inteligentnosti. Lytinen (2009) omenja, da so zgodnji kazatelji motenj branja atipično govorno procesiranje in motena kategorična percepcija govornih signalov (prvo leto življenja), upočasnen razvoj fonoloških veščin (tretje leto), težavni priklic govornih odgovorov na vidni poznani dražljaj ter zapoznel razvoj in nezanimanje za pomnjenje imen črk (po 5. letu starosti).

Lei idr. (2012) so izvedli longitudinalno raziskavo, v kateri so pri 261 otrocih v starosti od tri do šest let preverili zgodnje jezikovne sposobnosti. Uporabili so preizkuse za ugotavljanje zavedanja sestave in pomena besed, sposobnost odstranitve dela besede, ponavljanja nesmiselnih zlogov, sestavljanja besednih zvez in hitrega avtomatiziranega poimenovanja. Poleg teh sposobnosti so preverili še nebesedni inteligenčni količnik in stopnjo izobrazbe matere. Uspeh na preizkusih zgodnjih kognitivnih sposobnosti so primerjali s poznavanjem črk in tekočnostjo branja pri osmih letih. Ugotovili so, da nebesedni inteligenčni količnik ni pomembno povezan z bralnimi sposobnostmi. Nasprotno pa so druge sposobnosti pomembno povezane z natančnostjo in s tekočnostjo branja. Stopnja izobrazbe matere vpliva na bralni uspeh, toda ta ni močen prediktor bralnih težav, če ima otrok ustrezno razvite predbralne sposobnosti. Rezultati raziskave kažejo, da imajo sposobnost odstranitve dela besede, sestavljanja besednih zvez in sposobnost hitrega poimenovanja v primerjavi z drugimi sposobnostmi najvišjo stopnjo korelacije z bralnimi sposobnostmi.

Na poznejše bralne dosežke vplivajo še različni vidiki jezika, kot so: besedišče, poznavanje besed, sintaksično in gramatično zavedanje (Lonigan, Allan in Lerner, 2010). Lonigan idr. (2011) poudarjajo, da rezultati številnih študij kažejo na to, da so otrokovo znanje o črkah, zavedanje o tisku, fonološko zavedanje in različni vidiki jezika (kot so besedišče, poznavanje besed in sintaktično/gramatično zavedanje) zanesljivi in neodvisni napovedniki poznejših bralnih težav. Ziegler idr. (2010) trdijo, da ima besedišče, ki je redko prepoznan kot unikatni

dejavnik bralne učinkovitosti, sorazmerno pomembno in edinstveno vlogo pri napovedi poznejših učnih težav na področju branja.

Walcott, Scheemaker in Bielski (2010) so raziskali vpliv pozornosti v predšolskem obdobju na stopnjo razvitosti treh predbralnih sposobnosti v prvem razredu osnovne šole. Ugotovili so, da višja stopnja predšolske nepozornosti napoveduje nižjo stopnjo fonemskega zavedanja in poznavanja črk eno leto pozneje. Predšolske težave s pozornostjo niso pomembno napovedovale sposobnosti hitrega avtomatiziranega poimenovanja.

Zgodnje odkrivanje težav na področju branja

Bralne težave so lahko dobro prepoznane do drugega razreda osnovne šole. Odkrivanje tveganih dejavnikov slabega branja pred formalnim učenjem branja lahko pomaga pri odpravljanju poznejših težav (Pears, Heywood in Hyoun, 2011). Nicolson in Fawcett (2008) predlagata, da naj bi bili vsi otroci ob vstopu v osnovno šolo testirani s presejalnim oz. »screening« testom, ki naj bo hiter, zanimiv in dober napovedovalec učnih težav na področju branja. Nadaljujeta, da morajo biti ti otroci deležni takojšnje pomoči in podpore. S tem se strinja tudi Hall (2009), ki opozarja, da je idealna priložnost za nudenje programa pomoči otrokom z učnimi težavami pri branju v vrtcu ali prvem letu šolanja. Avtorica dodaja, da je bolje, če je identificiranih več otrok s tveganjem pojava bralnih težav, kot pa da se spregleda samo enega.

Zgodnja obravnava bralnih težav v tujini

Evropska komisija je podala priporočila za zmanjševanje zgodnjega osipa. Od držav članic zahteva hitro prepoznavanje vzrokov predčasne opustitve šolanja, saj izobraževalni dosežki posameznikov pomembno vplivajo na ekonomski razvoj. Ena izmed konkretnih oblik pomoči, ki jo predlaga, je razvoj zgodnjega sistema prepoznavanja rizičnih skupin učencev (European agency for development in special needs education, 2010). Med primere dobre prakse za odpravljanje bralnih težav je v tujini veliko takih pobud, v katerih se učitelji osredinjajo na zgodnje odkrivanje oz. odpravljanje bralnih težav. Norveški projekt zgodnjih zapisov o jezikovnem razvoju (Early registration of Language Development – TRAS) je namenjen preprečevanju težav pri branju in pisanju, in sicer s čim zgodnješim odkrivanjem jezikovnih primanjkljajev – že na predšolski ravni. V Nemčiji so zelo podobni tako imenovani testi z učnimi zankami (LUST – Lesenuntersuchung mit dem stolperwörter test), ki jih uporabljajo v primarni šoli, da z njimi učitelji prepoznajo bralne težave pri posameznem učencu (Eurydice, 2011). V Italiji in Veliki Britaniji imajo izdelan instrumentarij za ocenjevanje predbralnih sposobnosti, ki z veliko stopnjo zanesljivosti napovedujejo pojav bralnih motenj. Angleški test COPS povprečno v 96 % pravilno napove, ali se bo disleksija pojavila ali ne (Singelton, Thomas in Leedale, 2003). Uporablja ga prek 6.000 šol v Veliki Britaniji in drugod po svetu. Razvite so bile tudi številne tuje različice. COPS vsebuje 9 testov fundamentalnih kognitivnih veščin, ki so pomembne za učenje branja. Vsak test je predstavljen v privlačni in zabavni računalniški igri, ki vzame samo 5 minut časa za reševanje. Rezultati v obliki grafičnega

profila in na individualnem posnetku pokažejo otrokova močna in šibka področja v primerjavi z nacionalnimi normami (Marks in Bruden, 2005). Podobno z italijanskim testom PAC-SI lahko zgodaj prepoznamo otroke, rizične za nastanek poznejših težav pri opismenjevanju. V spodnji tabeli so poleg zgoraj omenjenih merskih instrumentov prikazani merski instrumenti, ki se v tujini uporabljajo za zgodnje odkrivanje težav na področju branja.

Tabela 1. *Merski instrumenti, namenjeni ocenjevanju predbralnih sposobnosti*

Ime preizkusa	Sposobnosti, ki jih preverjamo	Predlagana starost
BEAR – Basic Early Assessment of reading (Riverside, 2002)	fonemsko zavedanje, prepoznavanje črk, razumevanje besed, slušni spomin	od 5 do 8 let
DIBELS – Dynamic indicators of basic early literacy skills (Good in Kaminski, 2002)	fonemsko zavedanje, prepoznavanje začetnega glasu, glasovna analiza, poznavanje črk, slušni spomin, uporaba besed	od 5 do 6 let
GRADE – Group reading assessment and diagnostic evaluation (Williams, 2001)	fonološko zavedanje, besedni zaklad, bralno razumevanje, slušno razumevanje	od 4 do 9 let
PALS – PreK, Kand 1-3-Phonological Awareness literacy screening for preschool (Invernizzi, 2004)	poznavanje črk, prepoznavanje začetnih glasov, poznavanje pomena besed, zavedanje rim, analiza glasov, zavedanje o tisku	od 4 do 9 let
PAR – Predictive assessment of reading (Wood, 2005)	fonemsko zavedanje, branje posameznih besed, poznavanje besed	od 5 do 9 let
STAR Early literacy (School Renaissance Institute, 2000)	fonemsko zavedanje, slušno razlikovanje, poznavanje besed	od 5 do 9 let
TERA 3 – Test of early reading ability 3 (Reid, Hresko in Hammil, 2002)	poznavanje črk, zavedanje o tisku, poznavanje besed	od 4 do 9 let
TPRI – Texas primary reading inventory (Texas education agency, 2010)	fonemsko zavedanje, slušno razlikovanje, poznavanje črk	od 5 do 9 let
PHAB – Phonological assessment battery (Frederickson, Frith in Reason, 1997)	ponavljanje nesmiselnih besed, rime, hitro avtomatizirano poimenovanje, tekočnost in zamenjava začetnih črk	od 6 do 14 let
COPS – Cognitive profiling system (Sigelton idr., 1996)	fonološko zavedanje, slušno razlikovanje, slušni kratkotrajni spomin, vidni kratkotrajni spomin, vidno in besedno zaporedje	od 4 do 8 let
PAC-SI – Prove di abilita cognitive per la scuola dell infanzia (Scalisi, Pelagaggi, Fanini, Desimoni in Romano, 2000)	fonološko zavedanje, delovni in kratkotrajni spomin, sposobnost hitrega poimenovanja in vidno-prostorske sposobnosti	od 5 do 6 let in 11 mesecev

Zgodnja obravnava učnih težav na področju branja v Sloveniji

Zgodnje odkrivanje otrok s težavami na področju branja in nudenje ustrezne obravnave sta trenda, ki jima v tujini sledijo že nekaj časa. V Sloveniji še nimamo izdelanega instrumentarija, ki bi bil izključno namenjen ocenjevanju predbralnih sposobnosti. Večina testov, ki se pri nas uporabljajo za ocenjevanje predbralnih sposobnosti, poleg teh preverja še druga področja ali pa preverjajo samo določene spretnosti, ki vplivajo na branje.

Primer testa, ki preverja veliko sposobnosti (od vidnega, sušnega zaznavanja, pomnjenja, ugotavljanja zaporedij do obsega besednega zaklada), je npr. Acadia (Atkinson, Johnston, Lindsey in Tillemans, 1971), vendar vse te spretnosti ne vplivajo neposredno na branje. Naši testi, ki zajemajo ocenjevanje samo določenih spretnosti, ki vplivajo na učenje branja, so npr. test fonološkega zavedanja avtoric L. Magajna in V. Tretjak, ki preverjata sposobnosti skladno z naslovom, le da test fonološkega zavedanja L. Magajna preverja več področij fonološkega zavedanja. Že pred leti pa so bile tudi pri nas opravljene raziskave na področju ocenjevanja otrok, rizičnih za nastanek motenj branja. B. Jurišić (2001) je v svoji doktorski disertaciji ugotavljala zgodnje bralne zmožnosti otrok. V ta namen je oblikovala test jezikovnih zmožnosti, ki spet preverja le določene spretnosti, povezane z branjem. Vsebuje štiri podteste slušnega razlikovanja in dva podtesta vidnega razlikovanja. Pred kratkim so nastala tudi diplomska dela na temo ocenjevanja predbralnih sposobnosti. S. Ažman (2011) je zbrala preizkuse fonološkega zavedanja različnih avtorjev in z njimi preizkusila predšolske otroke ter učence prvega in drugega razreda; analizirala je povezanost med bralnimi sposobnostmi na enominutnem testu branja in fonološkim zavedanjem. M. Švigelj (2011) je v diplomski nalogi po vzoru tujih in domačih uveljavljenih testov poleg preizkusov fonološkega zavedanja zbrala še preizkuse vidnega razlikovanja, kratkotrajnega spomina in hitrega avtomatiziranega poimenovanja.

Primer testa, ki zajema področje specifičnih učnih težav in dejavnikov, ki vplivajo nanje, je profil ocene posebnih potreb – SNAP (Weedon in Reid, 2005), ki je bil oblikovan v Veliki Britaniji. Za slovenske potrebe ga je leta 2008 skupina strokovnjakov v okviru Centra za psihodiagnostična sredstva prevedla in priredila. Namenjen je zbiranju podatkov o prisotnosti težav, primanjkljajev pri učencih v starosti od 5 do 14 let. Pri nas poznamo še lestvico tveganja za disleksijo, ki jo je sestavila poljska psihologinja Marta Bogdanowicz, v slovenščino pa sta jo prevedli Meta Bizjak Eržen in Tadeja Rupar. Vprašalnik vsebuje 21 trditev, za katere učitelji oziroma vzgojitelji ocenijo, v kolikšni meri drži pri otroku. Lestvica je namenjena odkrivanju otrok, neuspešnih pri branju in pisanju, že v prvem razredu osnovne šole. Lestvica preverja veliko sposobnosti, ki niso neposredno povezane z branjem, ampak se nanašajo tudi na pisanje in druge sposobnosti, npr. grobomotorične spretnosti, ki so v povezavi z disleksijo.

Slovenski preizkusi, ki preverjajo samo določene spretnosti, povezane z branjem, so lahko dobri napovedovalci poznejših težav pri branju. Vendar ti preizkusi ne zajamejo otrok, ki bi

lahko imeli težave pri branju zaradi primanjkljajev na drugih področjih. Tako je treba pri natančnem ocenjevanju razvitosti otrokovih predbralnih sposobnosti uporabiti več različnih preizkusov. Takšen način ocenjevanja razvitosti sposobnosti, ki vplivajo na učenje branja, zahteva dovolj znanja, da znamo uporabiti ustrezne preizkuse; hkrati je takšen način ocenjevanja dolgotrajnejši. Največja ovira je, da se pri nas testi ne uporabljajo v ta namen, ker niso standardizirani na način, da bi otroke razdelil v skupine glede na tveganje za nastanek učnih težav na področju branja.

Oblikovanje enotne baterije preizkusov, namenjene ocenjevanju predbralnih sposobnosti

S pomočjo analize dejavnikov, ki vplivajo na učenje branja, ter po vzoru tujih in domačih preizkusov smo določili spremenljivke, ki napovedujejo mogoče težave na področju branja, in oblikovali enotno baterijo preizkusov, ki pokriva vsa področja predbralnih sposobnosti in je namenjena odkrivanju otrok, ki kažejo znake tveganja za nastanek poznejših težav na področju branja, še pred vstopom v osnovno šolo.

V spodnji tabeli so podani opisi preizkusov z razlago sposobnosti, ki jo posamezen preizkus preverja. Preizkusi so namenjeni ocenjevanju predbralnih sposobnosti pri otrocih, starih od 4 do 6 let. Sam način testiranja je za otroke privlačen in zanimiv, saj so preizkusi pripravljani v obliki računalniške predstavitve ali barvnih sličic.

Tabela 2. *Preizkusi za ocenjevanje predbralnih sposobnosti*

Zap. št.	Preizkus	Sposobnost, ki jo preverjamo	Opis preizkusa
1.	GLASKOVANJE	Fonološko zavedanje – delitve besed na glasove	Otrok mora dane besede razdeliti na glasove. Preizkus vsebuje deset besed, od tega pet besed enozložnih in pet dvozložnih.
2.	ZLOGOVANJE	Fonološko zavedanje – delitve besed na zloge	Dano besedo otrok razdeli na zloge tako, da za vsak zlog udari po mizi in besedo izgovori po zlogih. Preizkus vsebuje deset primerov besed, od tega sta dve besedi enozložni in dve štirizložni ter tri dvozložne in tri trizložne besede.
3.	ZDRUŽEVANJE ZLOGOV	Fonološko zavedanje – sinteza zlogov	Preizkus zahteva od otroka, da po zlogih izgovorjene besede združi v celoto in pove nastalo besedo. Skupaj je deset primerov, od tega je pet besed dvozložnih, tri besede so trizložne in dve besedi sta štirizložni.
4.	RIME	Fonološko zavedanje – prepoznavanja oz. iskanja rim	Otroku so predstavljene štiri besede ponazorjene s sličicami. Le ena beseda se v rimi ujema s sredinsko. Otrok mora ugotoviti, katera beseda je to. Preizkus vsebuje dvanajst primerov.

5.	PRVI GLAS	Fonološko zavedanje – prvi glas	Otrok mora med štirimi sličicami izbrati tisto, ki se v prvem glasu ujema z zgoraj predstavljeno sličico. Preizkus vsebuje petnajst primerov.
6.	FONEMSKA DISKRIMINACIJA	Fonološko zavedanje – fonemska diskriminacija	Predstavimo dvanajst besed, tako da se jih ponazori s sličicami. Nato se zaporedoma pojavita obe živali in poskušata ponoviti posamezne besede. Otrok mora povedati, katera žival je ponovila ustrezno predstavljeno besedo.
7.	GOSENICA	Fonološko zavedanje – odstranitev glasu ali zloga	Otroku povemo besedo in podamo navodilo, kateri glas oz. zlog ji mora odstraniti. Otrok pove novonastalo besedo. Preizkus vsebuje osem primerov.
8.	VIDNO RAZLIKOVANJE	Vidno razlikovanje (hitrost in natančnost)	Izmed dvesto dvanajst simbolov, ki so si med seboj podobni po obliki, vendar se razlikujejo po usmerjenosti, mora otrok poiskati vse simbole, ki so enaki danima.
9.	DIRKE	Kratkotrajni spomin – slušni	Za vsako skupino živali povemo, v kakšnem zaporedju so prišle na cilj. Otrok izmed šestih živali izbere ustrezne sličice in jih postavi v ustrezen vrstni red na stopničke. Preizkus vsebuje eno zaporedje treh živali, eno zaporedje štirih živali in dve zaporedji petih živali.
10.	POVEDI	Delovni spomin	Otroku povemo stavke. Za vsakega sproti mora povedati, ali trditev drži ali ne. Po sklopu stavkov mora ponoviti zadnjo besedo vsakega stavka v ustreznem zaporedju. Preizkus vsebuje tri sklope z dvema povedma in enako število sklopov s tremi povedmi.
11.	ZAPOREDJE ŠTEVK	Kratkotrajni spomin – slušni	Izgovorimo zaporedje določenega števila števk, otrok pa jih mora v enakem vrstnem redu ponoviti. Najkrajša dolžina zaporedja, ki si ga mora zapomniti, so tri števke, najdaljša pa sedem števk. Za vsako dolžino zaporedja sta po dva primera. Vseh primerov je torej deset.
12.	SPOMIN ZA SIMBOLE	Kratkotrajni spomin – vidni	Pokažemo določen simbol, otrok pa mora v nizu simbolov obkrožiti tistega, ki ga je videl. Težavnost se stopnjuje s številom prikazanih simbolov (od enega do štirih) in z dolžino niza simbolov, med katerimi izbira. Za vsako dolžino zaporedja sta po dva primera, razen zaporedje treh simbolov ima tri primere. Vseh nalog je devet.
13.	KRTOVE LUKNJE	Kratkotrajni spomin – vidno- prostorski	S pomočjo računalniške predstavitve pokažemo, kako potuje krtek. Otrok mora na listu v ustreznem zaporedju povezati luknje in pokazati, kako je potoval krtek. Težavnost nalog se stopnjuje z dolžino poti. Najprej naredi krtek pot samo do ene točke, v devetem preizkusu pa prepotuje do štirih točk. Za vsako stopnjo težavnosti sta na voljo dve nalogi, razen za pot do treh točk so na voljo tri naloge.

14.	HITRO POIMENOVANJE	Sposobnost hitrega avtomatiziranega poimenovanja	Otrok mora v množici petih različnih predmetov, ki so v različnem zaporedju razporejeni v šest vrstic (vseh predmetov, ki se večkrat ponovijo, je torej trideset), čim hitreje in čim natančneje poimenovati vse predmete. Medtem merimo čas.
15.	PRIKLIC BESED	Priklic besed na določen fonem	Otrok ima dve minuti časa, da našteje čim več besed, ki se začnejo na glas P.
16.	BESEDNI ZAKLAD	Obseg besednega zaklada, razumevanje besed	Otrok mora na predlogi pokazati sliko, ki ustreza povedani povedi. Preskus vsebuje pet povedi.

Pomen ocene predbralnih sposobnosti za poučevanje in posameznika

Strokovnjaki so dolgo časa opazovali tako imenovani »Matthew effect«, vzet iz konteksta, da bogati postajajo vse bogatejši in revni revnejši. Pri branju se nanaša na to, da učenci, ki vstopijo v šolo bogati v znanju črk in fonološkem zavedanju, hitreje napredujejo k avtomatiziranemu branju (Goodwin, 2012).

Rezultatov študij o zgodnjih napovednikih branja ne smemo razlagati preveč dobesedno; ne predpostavljamo, da bi morali rizični otroci neposredno utrjevati in vaditi ključne napovednike, na primer jezikovne in slušne spretnosti (Foormar, Breier in Fletcher, 2003). Kaže pa na to, da bi bilo dodatni trening fonološkega zavedanja primerno uporabiti pri tistih otrocih, ki veljajo kot rizični za razvoj bralnih težav (Hatcher, Hume in Snowling, 2004). Študije, ki so raziskale vpliv zgodnje intervencije, so pokazale, da direktne, eksplicitne in sistematične inštrukcije, ki vključujejo razvoj pomanjkljivo razvitih predbralnih veščin, vztrajno kažejo, da pomoč v zgodnjih razredih učinkovito odpravlja veliko dolgotrajajočih težav pri branju (Cooke, Kretlow in Helf, 2010). Hall (2009) predlaga, da je treba po identifikaciji rizičnih otrok za nastanek bralnih težav nuditi takojšnjo učinkovito in intenzivno pomoč, najbolje v skupini po tri ali več otrok s strokovno usposobljenim učiteljem. M. Kavkler (2010) pravi, da se mora učitelj truditi, da omogoči čim več priložnosti povezovanja teorije, vsebine predmeta, poučevalnih principov rednega poučevanja, znanj za poučevanje učencev s težavami pri učenju in znanj za poučevanje razreda kot celote. Specialni pedagog pa mora obvladati različne bolj specifične strategije obravnave učencev v razredu in svetovati učitelju, da se lažje spopade s potrebami raznolike skupine učencev v razredu. Oba pa se morata naučiti sodelovati, da skupaj dosežeta optimalni razvoj vseh učencev. Aouad in Savage (2009) trdita, da za šolske strokovne delavce postaja vedno pomembnejše, da delajo na preventivi in v interdisciplinarnih intervencijskih timih. Mitchell (2008) poudarja, da najustreznejša obravnava za učence z učnimi težavami ni v najboljšem pristopu, modelu ali strategiji, ampak v oblikovanju učinkovitih programov, ki vključujejo najboljše prakse dela. Ko razmišljamo o nudenju pomoči učencem z učnimi težavami, se ne smemo zadovoljiti le z izvajanjem osnovnih prilagoditev, ki pripadajo učencu, ampak moramo razmišljati tudi o strategijah, metodah in o oblikah dela, ki podpirajo dobro poučevalno prakso za vse učence in s tem tudi za učence z učnimi težavami.

Shapiro in Solity (2008) sta oblikovala dveletni program pomoči, ki je vključeval ure poučevanja štirih predbralnih spretnosti (razdruževanje in združevanje glasov, glasovne spretnosti in poznavanje pomena besed) ter branje obsežnih knjig drugim učencem in skupaj z njimi. Namen tega programa je bil raziskati, ali ima trening fonoloških in slušnih spretnosti v razredu z učenci različnih sposobnosti vpliv na otroke s slabimi predbralnimi spretnostmi in tudi na druge otroke. V raziskavo je bilo vključenih 251 otrok, ki so bili ob začetku izvajanja programa stari pet in ob koncu sedem let. Kontrolna skupina 231 otrok je bila deležna običajnega programa poučevanja branja. Bralne spretnosti otrok so testirali pred izvajanjem programa pomoči, nato ob koncu prvega razreda in ponovno ob koncu drugega razreda. Rezultati raziskave so potrdili, da ima program pomoči pomemben vpliv na učence z ustrezno razvitimi predbralnimi sposobnostmi in na tiste s šibkimi predbralnimi sposobnostmi. Učinek programa je bil tako velik, da so učenci z najslabšimi dosežki ob koncu razreda dohiteli učence s povprečnimi dosežki iz kontrolne skupine. Pomembno je tudi dejstvo, da so bili dosežki učencev z najvišjimi rezultati po izvajanju programa precej višji od rezultatov učencev z najvišjimi dosežki na primerjalnih šolah.

Diagnostično ocenjevanje mora razkriti dejavnike, ki ovirajo proces usvajanja neke učne dejavnosti (npr. tehnike branja), ter tako preseči dodeljevanje oznak in uvrščanje učencev z učnimi težavami v neko kategorijo (Pohlman, 2008). Novejša literatura poudarja uporabo modela odzivanja na intervencijo, ki je znanstveno dokazano učinkovit model, ki omogoča inkluzivno vzgojo in izobraževanje učencev. Usmerjen je v kakovostno poučevanje vseh učencev, zgodnjo obravnavo, uporabo raziskovalno dokazanih učinkovitih metod ocenjevanja, opazovanja napredka učencev in v obravnavo, ki je osnovana na značilnostih in posebnih potrebah učenca (Mellard, McKnight in Jordan, 2010). L. Magajna (2010) trdi, da ima več ravni in je usmerjen k preprečevanju resnejših težav (predvsem na področju branja). Na prvi ravni poteka identifikacija učencev, ki v določeni šolski veščini ne dosegajo zahtevane ravni, sledita skrbno spremljana intervencija in ugotavljanje napredka, šele nato pa ugotavljanje specifične narave motenj in potreba po specialnih oblikah pomoči. Instrumentarij za ocenjevanje predbralnih spretnosti omogoča identifikacijo dejavnikov, ki vplivajo na učne težave pri branju in jih morajo imeti otroci razvite še pred učenjem branja. Namen ocene ni uvrstitev učenca v določeno kategorijo, ampak zagotovitev najboljšega in najprimernejšega poučevanja glede na trenutni razvoj otroka. Ta model se razlikuje od tradicionalnih metod za identificiranje učnih težav, saj temelji na izobraževalnih karakteristikah in ne dopušča učenčevih neuspehov, ker je naravnano na predhodno zagotovitev podpore in pomoči (Coleman, Buysse in Neitzel, 2006).

Zgodnja obravnava posameznika s specifičnimi učnimi težavami je učinkovita in ekonomična, če se začne čim bolj zgodaj, že v predšolskem obdobju ali na začetku šolanja. Zaradi zgodnje obravnave se zmanjša potreba po poznejših intenzivnejših in daljših oblikah obravnave, kar vpliva na zaupanje posameznika v lastne sposobnosti in prepreči nastanek sekundarnih

motenj, ki se pogosto pojavijo pri ljudeh s specifičnimi učnimi težavami zaradi dolgotrajne izobraževalne neuspešnosti (Kavkler, 2010). Pomembne in dolgotrajne izboljšave lahko povzročijo predvsem intenzivne zgodnje intervencije, ki jim bodo sledila dolgotrajna in nepretrgana izboljšanja poučevanja. Večina otrok z učnimi težavami, ki so pravočasno odkriti in deležni ustreznih oblik poučevanja in pomoči, lahko težave kompenzirajo do te mere, da so uspešni ter da ne potrebujejo usmerjanja in dodatne strokovne pomoči (Magajna, Kavkler in Košir, 2011). Težave so v zgodnji fazi lažje obvladljive, manjšega obsega, strategije za premagovanje primanjkljajev so učinkovitejše pa tudi otrok še nima sekundarnih težav (upad motivacije in interesa, odpor, nerazumevanje druge učne vsebine, upad šolskega uspeha ...), ki otežujejo napredovanje in napredek na splošno (Knalec, 2010). Otroci, ki pred vstopom v osnovno šolo ne razvijejo osnovnih predbralnih veščin, kar od dva- do trikrat pogosteje ne dokončajo osnovnošolskega izobraževanja (Madden, 2012). Stroški pravočasne pomoči so v primerjavi s stroški učne neuspešnosti posameznikov zanemarljivi. Lundahl (2011) navaja, da so učno neuspešni posamezniki pogosteje brezposelni, opravljajo sezonska dela ali delajo za polovični delovni čas. Z zgodnjim odkrivanjem in s hitrim ukrepanjem ob sumu tveganja za pojav učnih težav bomo marsikateremu učencu omogočili dokončanje osnovnošolskega izobraževanja in s tem pridobitev osnovnih kompetenc, ki so potrebne za uspešno vključevanje v socialno okolje in na trg dela. Ekonomske posledice različnih stališč in ukrepov, s katerimi dopuščamo ali celo spodbujamo mladostnike z učnimi in vedenjskimi težavami, da opuščajo šolanje, so ogromne. Merimo jih lahko v terminih zmanjšane ekonomske produktivnosti ter tudi povečanih obremenitev policije in drugih lokalnih služb. Mladi z učnimi in vedenjskimi težavami, ki ne dokončajo srednje šole, bodo verjetneje razvili socialno manj ustrezna vedenja in se zaradi kršitve zakonov pojavljali na sodiščih (Magajna idr., 2008b).

Sklep

Učne težave na področju branja so najpogostejša in najbolj raziskana oblika učnih težav. Raziskovalci ugotavljajo številne dejavnike tveganja pojava poznejših težav na področju branja. Osredinjajo se na različne kognitivne karakteristike (vidno in slušno zaznavanje, fonološko zavedanje, delovni spomin, hitrost procesiranja, vizualno-prostorske sposobnosti) in tudi na različne vidike jezika (besedišče, sintaksično in gramatično zavedanje). Strokovnjaki so si edini, da je mogoče še pred učenjem branja identificirati otroke, ki so rizični za nastanek poznejših motenj branja. V tujini imajo veliko merskih instrumentov, ki so namenjeni zgodnjemu odkrivanju in ugotavljanju mogočih težav na področju branja, pri nas pa jih primanjkuje. Namen tovrstne ocene primanjkljajev (in močnih področij) ni uvrstitev otroka v določeno kategorijo, ampak nudenje najboljšega načina poučevanja glede na trenutni razvoj otroka. Pomoč mora temeljiti na učinkovitih strategijah, ki bodo pomagale otroku razvijati bralno pismenost in zmanjševale stisko otrok.

Ekonomske posledice učne neuspešnosti so visoke. Z ustreznimi preventivnimi ukrepi med obveznim predšolskim in osnovnošolskim izobraževanjem ter posledično z zgodnjimi in

intenzivnimi oblikami pomoči učencem z učnimi težavami lahko stroške šolske neuspešnosti znatno zmanjšamo. Posameznikom pa lahko pomagamo premagovati primanjkljaje ne le med šolanjem, ampak tudi pozneje v življenju, in jim tako zagotovimo lepšo prihodnost.

Literatura

- Al Otoiba, S., & Fuchs, D. (2006). Who are the young children for whom best practices in reading are ineffective? *Journal of learning disabilities*, 34, 414–431.
- Aouad, J., & Savage, R. (2009). The component structure of preliteracy skills. Further evidence for the simple view of reading. *Canadian journal of school psychology*, 24(2), 183–200.
- Ažman, S. (2011). *Fonološko zavedanje in branje pred otrokovim vstopom v šolo in v prvem ter drugem razredu*. Diplomsko delo. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Batson Magnuson, L. (2010). *Phonological and non-phonological language skills as predictors of early reading performance*. Proquest LLC Ph.D. Dissertation, University of medicine and dentistry of New Jersey.
- British Dyslexia Association (BDA). Pridobljeno 1. 9. 2012 s <http://www.bdadyslexia.org.uk>
- Coleman, M. R., Buysse, V., & Neitzel, J. (2006). *Recognition and response: An early intervening system for young children at risk for learning disabilities. Full report*. Chapel Hill: The University of north carolina, FPG Child development institute.
- Dyslexia training institute. (2012). Pridobljeno 31. 8. 2012 s <http://www.dyslexiatraininginstitute.org/>
- DSM-IV Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (1995). Washington: American psychiatric association.
- European agency for development in special needs education. (2010). *Early Childhood Intervention. Progress and Developments 2005–2010*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Eurydice. (2011). *Poučevanje branja v Evropi: okoliščine, politike in prakse*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Foorman, B. R., Breier, J. I., & Fletcher, J. M. (2003). Interventions aimed at improving reading success: an evidence-based approach. *Developmental neuropsychology*, 24, 2–3.
- Goodwin, B. (2012). Address reading problems early. *Educational leadership*, 7(2), 80–81.
- Hall, S. (2009). *Is it reading disorder or developmental lag?* Pridobljeno 20. 8. 2012 s <http://www.greatschools.org/special-education/LD-ADHD/743-reading-disorder-or-developmental-lag.gs?page=all>
- Hatcher, P. J., Hume, C., & Snowling, M. (2004). Explicit phoneme training combined with phonic reading instruction helps young children at risk of reading failure. *Journal of child psychology & psychiatry*, 45, 338–358.
- ICD-10 classification of mental and behavioural disorders* (1992). Geneva: World health organization, Division of mental health.
- Jpan, J., McBride Chang, C., Shu, H. Liu, H., & Li, H. (2011). What is the naming? A 5-Year longitudinal study of early rapid naming and phonological sensitivity in relation to subsequent reading skills in both native Chinese and English as a second language. *Journal of educational Psychology*, 103(4), 897–908.

- Jurišić, B. (2001). *Ugotavljanje zgodnjih bralnih zmožnosti otrok pred vstopom v šolo*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Kavkler, M. (2010). Izobraževalna uspešnost učencev s specifičnimi učnimi težavami – izziv za pedagoško stroko. V *Specifične učne težave v vseh obdobjih*. Zbornik prispevkov. Ljubljana: Somaru, d. o. o.
- Knalec, T. (2010). Odkrivanje učencev z bralno-napisovalnimi težavami ter pomoč le-tem s sodobnimi koncepti pomoči. V *Tretja mednarodna konferenca o specifičnih učnih težavah v Sloveniji – zbornik prispevkov* (str. 281–285). Ljubljana: Drštvo Bravo – društvo za pomoč otrokom s specifičnimi učnimi težavami.
- Košir, S. (2008). *Navodila za prilagojeno izvajanje programa osnovne šole z dodatno strokovno pomočjo, primanjkljaji na posameznih področjih učenja*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenija za šolstvo.
- Lam, K. L. (2007). *Towards early identification of dyslexia in chinese preeschool children: A study on reading and cognitive profile in children with genetic risk of dyslexia in Hong Kong*. Department of psychology, The Chinese university of Hong Kong.
- Lei, L. et al. (2011). Developmental trajectories of reading development and impairment from ages 3 to 8 years in Chinese children. *Journal of child psychology and psychiatry*, 52(2), 212–220.
- Lonigan, C. J., Allan, N. P., & Lerner, M. D. (2011). Assessment of preschool early literacy skills: Linking children educational needs with empirically supported instructional activities. *Psychology in the school*, 48(5), 488–501.
- Lytinen, H. (2009). *Early identification and prevention of dyslexia. Highlights from Jyväskylä longitudinal study of dyslexia (JLD)*. XIV european conference on developmental psychology, august, 18.–22. Mykolas Romeris University, Vilnius, Lithuania.
- Lundahal, E. (2011). Paving the way to the future? Education and young europeans paths to work and independence. *European educational research journal*, 10(2), 168–179.
- Madden, D. (2012). Neuroscience reading initiative: readers and leaders program. Pridobljeno 25. 8. 2012 s <http://www.ndcbrain.com/readers.htm>
- Magajna, L. (2010). Tradicionalni in novi modeli prepoznavanja in diagnostičnega ocenjevanja SUT/PPPU. V *Specifične učne težave v vseh obdobjih*. Zbornik prispevkov. Ljubljana: Somaru, d. o. o.
- Magajna, L., Kavkler, M., & Košir, J. (2011). Osnovni pojmi. V S. Pulec Lah & M. Velikonja (ur.), *Učenci z učnimi težavami – izbrane teme* (str. 8–21). Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Magajna, L., Čačinovič Vogrinčič, G., Kavkler, M., Pečjak, S., Bregar Golobič, K., & Nagode, A. (2008a). *Učne težave v osnovni šoli: koncept dela* (Program osnovnošolskega izobraževanja). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Magajna, L., Pečjak, S., Peklaj, C., Čačinovič Vogrinčič, G., Bregar Golobič, K., Kavkler, M., & Tancig, S. (2008b). *Učne težave v osnovni šoli: problemi, perspektive, priporočila*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Marks, A., & Burden, B. (2005). How useful are computerised screening system for predicting subsequent learning difficulties in young children? An exploration of the strenghts and

- weaknesses of the cognitive profiling system (COPS). *Educational psychology in practice*, 21(4), 327–342.
- Melby Lervag, M., Halaas Lyster, S. A., & Hulme, C. (2012). Phonological skills and their role in learning to read: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 138(2), 322–352.
- Mellard, D., McKnight, M., & Jordan, J. (2010). RTI Tier structures and instructional intensity. *Learning disabilities research & practice*, 25(4), 217–225.
- Mitchell, D. R. (2008). *What really works in special and inclusive education: using evidence-based teaching strategies*. London: Routledge.
- Nicholson, R. I., & Fawcett, A. J. (2008). *Dyslexia, learning and the brain*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- Pan, J., & McBride Chang, C. (2011). What is the naming? A 5 year longitudinal study of early rapid naming and phonological sensitivity in relation to subsequent reading skills in both native Chinese and English as a second language. *Journal of educational psychology*, 103(4), 897–908.
- Panagotis, G. S. et al. (2002). Brain activation profiles during the early stage of reading acquisition. *Journal of child neurology*, 17(39), 159–163.
- Pears, C. K., Heywood, C. V., Kim H. K., & Fisher, P. A. (2011). Prereading deficit in children in foster care. *School Psychology Review*, 40(1), 140–148.
- Pohlman, C. (2008). *Revealing Minds: Assessing to understand and support struggling learners*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Smith, L. S., Scott, K. A., Roberts, J., & Locke, J. L. (2008). Disabled readers performance on task of phonological processing, rapid naming and letter knowledge before and after kindergarten. *Learning disabilities research & practice*, 23(3), 113–124.
- Singleton, C. H., Thomas, K. V., & Leedale, R. C. (2003). *Lucid COPS. Cognitive profiling system*. Teachers manual. Third edition. Beverley: LucidResearchLtd.
- Solity, J., & Shapiro, L. R. (2008). Developing the practice of educational psychologists through theory and research. *Educational and child psychology*, 25(3), 119–145.
- Sousa, D. A. (2007). *How the special brain learns* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Švigelj, M. (2011). *Ocenjevanje predbralnih sposobnosti*. Diplomsko delo. Univerza v Ljubljani. Pedagoška fakulteta.
- Walcott, C. M., Scheemaker, A., & Bielski, K. (2010). A longitudinal investigation and preliteracy development. *Journal of attention disorders*, 14(1), 79–85.
- Ziegler, J. C., Bertrand, D., Torth, D., Csepe, V., Reis, A., Faisca, L., & Blomert, L. (2010). Orthographic depth and its impact on universal predictors of reading: A cross-language investigation. *Psychological Science*, 21, 551–559.
- Žerdin, T. (2003). *Motnje v razvoju jezika, branja in pisanja*. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.

Socialna anksiozna motnja in dejavniki procesa samorazkrivanja v primarni družini

Boštjan Čampa

Povzetek

V raziskavi smo ugotavljali, kakšna je stopnja dejavnikov, ki so pomembni pri procesu samorazkrivanja v primarni družini med posamezniki, ki so dosegli kriterij generalizirane socialne anksiozne motnje (GSAM), in tistimi, ki tega kriterija niso dosegli. Za določitev stopnje socialne anksioznosti je bila uporabljena lestvica *Liebowitz Social Anxiety Scale (LSAS)* avtorja Liebowitz (1987), ki je med najpogosteje uporabljenimi lestvicami za merjenje socialne anksioznosti. Sestavljata jo dve glavni dimenziji, tj. »Strah« in »Izogibanje«, pri čemer končni seštevek predstavlja stopnjo socialne anksioznosti. Na podlagi doseženega števila točk na lestvici LSAS so bili udeleženci razdeljeni v dve skupini, med katerima je bila izvedena primerjava. Meja med skupinama je bila postavljena po predhodno določenem kriteriju 60 doseženih točk; ta je bila iz klinične prakse ugotovljena za GSAM. Dejavniki samorazkrivanja so bili merjeni z lestvico *Family-of-Origin Scale (FOS)* avtorjev Hovestadt, Anderson, Piercy, Cochran in Fine. Lestvici je izpolnilo 134 ljudi (M = 40 let, SD = 9), od tega 83 žensk in 51 moških. Med udeleženci jih je 19 % doseglo kriterij GSAM (N = 26). Družine udeležencev z doseženim kriterijem za GSAM v primerjavi z družinami ljudi, ki niso dosegli kriterija za GSAM, kažejo na statistično pomembne razlike v vseh izbranih elementih na lestvici FOS (v jasnosti izražanja čustev, odprtosti med člani družine, v spodbujanju izražanja čustev, ustvarjanju prijetnega vzdušja v družini in sočutju med člani družine), ki so pomembni pri procesu samorazkrivanja v primarni družini.

Gljučne besede: socialna anksiozna motnja, proces samorazkrivanja, primarna družina

Uvod

Socialna anksioznost ni samo plahost, sramežljivost ali trema, ampak vsebuje intenzivno tesnobo in strah pred osramotitvijo in izpostavljenostjo (Erzar, 2007, str. 89). Osebe s socialno anksiozno motnjo (SAM) – motnja je poznana tudi pod imenom socialna fobija ali socialna tesnobna motnja – se bojijo, da jih drugi ne marajo (Voncken in Dijk, 2012), in pristransko dojemajo, kako jih drugi vidijo (Clark, 2005). Ti posamezniki čutijo strah pred tem, da bi ljudje opazili njihovo nemoč, fizične napake in strah, kar bi jih še dodatno izpostavilo in osramotilo. Tako se bojijo, da bi ljudje opazili njihovo hitro in pretrgano govorjenje, tresenje in pretirano potenje ali zardevanje, in bi jih zaradi tega imeli za nesposobne, neumne in šibke. Nekateri se bojijo, da bi v takih situacijah onemeli, izgubili zavest ali nadzor nad telesnimi potrebami. Nekateri fizični simptomi, ki se lahko pojavijo v socialni situaciji ali le v njenem pričakovanju, so: razbijanje srca, trepetanje, potenje, napetost mišic, želodčne ali prebavne težave, tresoč glas, zardevanje, tiki, suhost ust,

hiperventilacija, slabost in omotica, težave pri srečevanju z očmi ... Socialna anksioznost označuje tudi anksioznost pred napovedanimi dogodki, ki se pojavi že dneve ali tedne pred dogodkom in ki še poveča možnost neuspeha ter izpostavljanja (Erzar, 2007, str. 89). Hkrati pa za socialno anksioznost lahko rečemo, da je obramba in obenem regulator čutenj, saj posamezniku omogoča, da se mu ni treba soočiti z neprenosljivimi bolečimi zapleti pri odraščanju (Bruschweiler Stern idr., 2010).

SAM je v Diagnostičnem in statističnem priročniku za mentalne motnje (DSM – IV) opisan kot izrazit in vztrajen strah pred eno ali več socialnimi situacijami, ki zahtevajo javno nastopanje, v katerih je oseba izpostavljena neznanim ljudem ali njihovi pozornosti (American Psychiatric Association, 2000). Ta vrsta anksioznosti je lahko za posameznike zelo boleča, saj so zaradi strahu pred mnenjem drugih omejeni na vseh področjih vsakdanjega življenja in doživljajo širok spekter posledic, ki segajo od opustitve izobraževanja do doživljanja »invalidnosti« v eni ali več pomembnejših življenjskih dejavnostih, kot npr. pri nastopanju v javnosti, spoznavanju in pogovoru s tujci, prehranjevanju na javnem mestu, pogovoru z nadrejenimi, sodelovanju in prisostvovanju na predavanjih, intervjujih, razvijanju intimnejših zvez, telefoniranju, uporabljanje javnih stranišč, pri nakupovanju ...

Osebe s SAM zase pravijo, da delujejo v območju »nizkega delovanja« in da so nezadovoljni na več področjih življenja. V visokem deležu je prisotna tudi soboleznost z depresijo in različnimi zasvojenostmi. Motnja je tako uvrščena med resne in omejujoče anksiozne motnje, povezana pa je z izrazitim znižanjem kakovosti življenja z oboleznostjo in brez nje (Stein in Kean, 2000, str. 1606).

Študije poročajo o prevalenci v celotnem življenju med 1,9 % in 18,7 %; tudi ocene o enoletni prevalenci niso bistveno nižje (Izgiç idr., 2004, str. 630; Knappe idr., 2011; Ohayon in Schatzberg, 2010, str. 235; Stein in Kean, 2000, str. 1609; Wittchen in Fehm, 2001, str. 622), kar nakazuje, da je motnja obstojna (Wittchen in Fehm, 2001, str. 636). V obširni raziskavi (N = 1.003) med turškimi študenti na Univerzi Cumhuriyet je za SAM ugotovljena življenjska prevalenca 9,6 % in enoletna 7,9 % (Izgiç idr., 2004, str. 630), od tega 8,9 % pri ženskah in 7,1 % pri moških. Pri tem Kessler idr. (1998, str. 618) navajajo, da so rezultati raziskav prevalence odvisni od strogosti definicije anksioznosti in tudi same motnje ter od upoštevanja posameznih podtipov SAM.

Glede na to, kako močno motnja vpliva na posameznikovo življenje, se razlikujejo tudi oblike SAM. Značilno za obliko *negenralizirane socialne anksiozne motnje* je območje strahov ožje oz. so strahovi prisotni v specifičnih situacijah (npr. izogibanje javnemu nastopanju – prisotna močen strah in tesnoba). *Generalizirana socialna anksiozna motnja* (GSAM) označuje motnjo, ki posameznika ovira na različnih socialnih področjih in strahovi vključujejo večino socialnih situacij (npr. sestanek v službi, obisk predstave, nakupovalnega središča, zabave ...). Ta oblika je tudi najpogostejše in najbolj preučevana. Tretja oblika, *osebna*

motnja izogibanja, ki se navadno začne že v otroštvu ali mladosti in ki vključuje primere socialne zavrtosti, občutja neadekvatnosti in skrajnih občutljivosti na kritiko, se kvalitativno ne razlikuje od generaliziranega tipa socialne anksioznosti, razlikuje pa se v resnosti, pri čemer je osebna motnja izogibanja hujši izraz teh motenj (Heimberg, Holt, Schneier in Spitzer, 1993).

Raziskovanje dejavnikov tveganja SAM je široko in zajema več vidikov – od nevrologije do sociologije (Vertue, 2003), vključno z biološkimi, družinskim in z genetsko pridobljenim zgodnjim temperamentom (npr. vedenjske inhibicije), s socializacijskimi vzorci in psihološkimi dejavniki, od naučenega vedenja do kognitivnih dejavnikov (Lieb idr., 2000, str. 859). Ključni etiološki ali patogenetski mehanizmi SAM so večinoma neznani, in to kljub velikemu številu raziskav o dejavniki tveganja, poteku, kliničnih značilnostih in zdravljenju. Hkrati pa študije kažejo veliko vlogo dejavnikov okolja skupaj z genetskimi dejavniki (Lieb idr., 2000, str. 859).

Rapee in Spence (2004) sta razvrstila dejavnike tveganja, ki so hkrati tudi zaščitni dejavniki, na genetske dejavnike, temperament, kognitivne dejavnike, pomanjkanje socialnih veščin, interakcijo starši – otrok, nenaklonjene socialne izkušnje in negativne (travmatične) življenjske dogodke. Podobno kot je bilo ugotovljeno v raziskavah anksioznih motenj, se je tudi pri raziskavah SAM pokazalo, da imajo družinski dejavniki pomembno vlogo (Fyer, Mannuzza, Chapman in Martin, 1995; Maier, Lichtermann, Minges, Oehrlein in Franke, 1993; Mendlewicz, Papadimitriou in Wilmotte, 1993; Proost, 2011; Stein idr., 1998). V študijah je bil ugotovljen pomen družinskih dejavnikov tveganja pri razvoju SAM (Proost, 2011); pokazane so specifičnosti agregacije SAM znotraj družin in njihov pomen pri razvoju motnje (Fyer idr., 1995; Hetteema, Neale in Kendler, 2001).

Že v najzgodnejših interakcijah med materjo in otrokom se lahko dogajajo prekinitve čustveno uglašene komunikacije, kot navaja Schore (2003, str. 25–30), vsaki taki prekinitvi in čustveni disharmoniji v odnosu med materjo in otrokom pa mora slediti ponovna vzpostavitev čustveno uglašene komunikacije.

V študiji (Murray, Cooper, Creswell, Schofield in Sack, 2007) mater z GSAM (N = 84), v kateri so bili novorojenčki in njihove mame izpostavljeni socialni situaciji s tujcem, so ugotovili, da so matere GSAM pri komunikaciji z neznano osebo kazale več znakov anksioznosti, manj so se ukvarjale z drugo osebo in tudi manj so spodbujale dojenčka k stiku in komunikaciji s tujcem kot matere v kontrolni skupini. Pri dojenčkih mam z GSAM je bilo zaznanih več znakov socialne dovzetnosti do njim nepoznanih oseb, kazali so zgodnje znake zmanjšane socialne odzivnosti, ki je bila povezana z individualnimi razlikami med dojenčki in tudi s pomanjkanjem spodbude mater k sodelovanju dojenčka v socialnih interakcijah. Ugotovili so, da so bile od teh dojenčkov zmanjšane socialne odzivnosti napovedane z dojenčkovo razdražljivostjo in s stopnjo, s katero jih je njihova mama spodbujala k interakciji s tujcem.

Toda hkrati se je tudi pokazalo, da mame z GSAM niso manj senzitivne do svojih dojenčkov pri interakciji obraz – obraz od mam v kontrolni skupini.

Tudi v primerjalni študiji posvojenih otrok sta Daniels in Plomin (1985) v prvem delu raziskave ugotovila, da je dojenčkova večja sramežljivost povezana z večjo sramežljivostjo, manjšo družabnostjo in z manjšo ekstravertiranostjo njihovih bioloških mater. V drugem delu raziskave je bilo ugotovljeno, da je dojenčkova sramežljivost povezana tudi z nizko družabnostjo krušnih mam, v tretjem delu pa je bila izvedena študija genetskih dejavnikov, in sicer za sramežljivost posvojenih otrok, starih 24 mesecev, pri čemer se je pokazala pomembna povezava sramežljivosti in nizke družabnosti bioloških mater s sramežljivostjo otrok v posvojitvi.

Mitchell (2003) navaja, da ima posameznikova psihična struktura po definiciji tri dimenzije: jaz, jaz – ti ter psihični prostor med jaz in ti. Pri objektu oziroma posamezniku v psihološkem pomenu je treba na intrapsihični, interpersonalni in na sistemski ravni vključiti relacijo jaz – ti, upoštevati relacijsko matrico s predpostavljajanjem afektivnega psihičnega prostora, v katerem sta jaz in ti v interakciji, saj sta drug z drugim povezana v okviru sistema (Gostečnik, 2004; Winnicott, 1988). Vsi ti pomeni so med seboj povezani in prepleteni; združujejo posameznikovo subjektivno doživljanje in njegov psihični svet, kar se še na poseben način artikulira v sistemu družine, ki v tem primeru predstavlja četrto dimenzijo v konfiguraciji medsebojnih odnosov (Gostečnik, 2010). Iz perspektive sistemskih teorij se družina dojema kot celovit organizem, ne pa kot skupek posameznikov (Nichols, 1984). Gre za kompleksen sistem odnosov in afekta, ki se ustvarja med njimi, ter afekta, ki ga ustvarja celoten sistem s svojimi specifičnimi vzorci odnosov. Partnerski odnos med starši se močno odraža v celotnem sistemu družine; to pomeni, da je kakovost partnerskega odnosa ključnega pomena za zdrav čustveni razvoj otroka (Gostečnik, 2004). V študiji (Peleg-Popko in Dar, 2001), ki je preučevala povezanost med kakovostjo zakona, družinskimi vzorci, otroškimi strahovi in socialno anksioznostjo, je bilo ugotovljeno, da je družinska kohezija negativno povezana s kakovostjo zakona in pozitivno z otroško socialno anksioznostjo. Nadalje se je pokazalo, da sta nižja kakovost zakona in nižja družinska prilagodljivost povezani z večjimi specifičnimi otroškimi strahovi ter da je otroška socialna anksioznost močno povezana s specifičnimi strahovi (Peleg-Popko in Dar, 2001). Podobni izsledki so se pokazali v študiji družinskih dejavnikov SAM, in sicer v tem, da je hiperprotektivnost v družini najmočnejši napovedovalec razvoja mladostnikove socialne anksioznosti (Proost, 2011). Tudi mladostnikovo dožemanje konfliktov med starši in družinske kohezije je povezano z občutji osamljenosti (Johnson, Lavoie in Mahoney, 2001), povezave med občutji osamljenosti, socialno anksioznostjo in izogibanjem pa so potrdili v študiji Lau in Kong (1999). Ugotovitve se skladajo z veliko študijami, v katerih je bila ugotovljena povezava med komunikacijo v družini in splošnimi psihološkimi stiskami (Allen, Haslam in Samedar, 2005; Whitton idr., 2008) ter vrstniškimi problemi (Chango, Miga in Allen, 2009). Te ugotovitve nakazujejo, da

imajo otroci iz rigidnih, zlitih družin ali/in iz slabih zakonov lahko večje tveganje za višjo stopnjo strahov in socialne anksioznosti (Peleg-Popko in Dar, 2001, str. 465).

V družinski študiji (Grotevant in Cooper, 1985; Leaper idr., 1989) so našli močno povezavo med komunikacijo starši – mladostnik; če komunikacija hkrati spodbuja individualnost in povezanost, je bilo to povezano z višjo stopnjo razvoja mladostnikovega ega. Pri mladostnikih v obdobju pozne adolescence, ki doživljajo »grožnjo« starševske vsiljivosti ali se morajo še vedno boriti za svojo emocionalno avtonomijo, se lahko pričakuje več notranjih konfliktov in težav v intrapsihičnem delovanju (Puklek Levpušček, 2003, str. 86). Pozna adolescence je označena kot obdobje največje osamljenosti v celotnem življenju (Steinberg, 1999, str. 321). Če to ni razrešeno, lahko to mladostnikovo občutje osamljenosti postane ovira pri oblikovanju normalnih odnosov z razvojem v tesnobo in izogibanje socialnim stikom (Lau in Kong, 1999). Študije otrok in srednješolcev kažejo, da je težavno/sovražno družinsko okolje povezano z medsebojnimi primanjkljaji in s težavami pri medsebojnih odnosih (Stark, Humphrey, Laurent, Livingston in Christopher, 1993). Izkušnja tesnobe in izogibanja je povezana z osamljenostjo (Johnson idr., 2001). Osamljenost je subjektivno stanje, ki vključuje kognitivne, emocionalne, vedenjske in motivacijske komponente ter korelira z anksioznostjo, depresivnostjo, dolgočasjem, s samopodcenjevanjem ter sovražnostjo v medsebojnih odnosih (Lamovec, 1988). Pri tem starševska hiperprotektivnost, neustrezna komunikacija in neustrezno čustveno izražanje znotraj družine lahko še poveča možnost socialne anksioznosti in osamljenosti (Proost, 2011). Osamljeni mladostniki nimajo stika z drugimi vrstniki in jim primanjkuje socialnih veščin; to se npr. kaže kot neprimerno samorazkritje, vzbujanje lastne pozornosti ali nezmožnost vzpostavitve intimnega odnosa. Ta občutja osamljenosti so povezana s prilagajanjem v socialnih stikih (Jones, Hobbs in Hockenbury, 1982). Primerno samorazkrivanje pomeni temelj vsakega medosebnega odnosa; vzajemno povečanje samorazkrivanja se odraža v samem bistvu socialne zaželenosti in razvoju odnosa (Voncken in Dijk, 2012, str. 2). Lamovec (1993) pravi, da se medosebni odnos začne z obojestranskim spoznavanjem in da brez samorazkrivanja ni mogoče ustvariti odnosa, pri čemer samorazkrivanje pomeni pripravljenost posameznika, da z drugo osebo deli svoja čustva, misli, želje; tako lahko govorimo o premišljenem razkrivanju informacij o sebi, ki so posamezniku pomembne in do katerih drugi sicer nimajo dostopa, da z drugim delimo svoja čustva in odzive na trenutno situacijo pa tudi tiste podatke iz preteklosti, ki so nujni za razumevanje naših zdajšnjih razkrivanj, hkrati pa samorazkrivanje ne pomeni nujno pripovedovanja intimnih podrobnosti iz našega življenja. Pri tem samorazkrivanje vključuje tudi tveganje, da bomo zavrtnjeni, zato mora ustrezati naravi medosebnega odnosa in trenutni situaciji. Če je samorazkrivanje preveč, če je razkrivanje preveč in je prehitro, se bo oseba na drugi strani mogoče prestrašila in umaknila. V študiji (Lamovec, 1993) se je pokazalo, da se pri osamljenih ljudeh vzorci samorazkrivanja bistveno razlikujejo od vzorcev ljudi, ki na tem področju ne čutijo primanjkljaja. Avtorica raziskave pojasnjuje, da večina ljudi, ki trpi za osamljenostjo, z osebo istega spola začne intimen pogovor, vendar se začetne intimnosti ne drži, kar povzroča nelagodje, medtem ko se v stikih z nasprotnim spolom

intimnosti izogibajo, kar onemogoča poglobljanje odnosa, in še navaja, da je za osamljene ljudi značilno tudi to, da ne znajo razlikovati stopnje intimnosti: že rahlo intimen pogovor pogosto doživljajo kot zelo intimen. Pri mladostnikih je med vrstniki ustrezna stopnja samorazkrivanja najmočnejši prediktor za razvoj priljubljenosti v socialnem okolju (Voncken in Dijk, 2012) in s tega vidika je proces samorazkrivanja pomemben dejavnik, ki je hkrati za zdrav razvoj mladostnika zahteven proces regulacije mej z iskanjem možnosti odpiranja in zapiranja mej med mladostnikom in njegovimi starši (Derlega in Margulis, 1983). To tudi nakazuje, da je psihološko zdravje pri mladostnikih v veliki meri rezultat procesa medsebojnega redifiniranja odnosov starši – otrok, ki pa je oteženo, če med otrokom in starši ni ustreznega stika (Grotevant in Cooper, 1985).

Iz zgoraj navedenega je razvidno, da je bilo že veliko napisanega in tudi raziskanega o dejavnih tveganja socialne anksioznosti, veliko raziskav je bilo tudi usmerjenih na izvirne družine posameznikov s SAM, nisem pa odkril, da bi kdo raziskoval, kako je možnost procesa samorazkrivanja v izvorni družini povezana s SAM. V raziskavi me zato zanima, v kolikšni meri so bila čustva jasno izražena in je bilo njihovo izražanje spodbujano, kolikšna je bila odprtost med člani družine in kolikšno njihovo medsebojno sočutje, v kolikšni meri je bilo ustvarjeno prijetno družinsko vzdušje, z upoštevanjem vseh petih dejavnikov pa ugotoviti, v kolikšni meri je bil mogoč proces samorazkrivanja v izvirnih družinah pri ljudeh s SAM v primerjavi s tistimi, ki ne zadostijo kriteriju.

Predvidevam, da osebe s SAM pogosteje prihajajo iz družin, v katerih je bila manjša *jasnost izražanja čustev*, manj *spodbujanja izražanja čustev*, manj *odprtosti med člani družine*, manj *ustvarjanja prijetnega družinskega vzdušja* in manj *sočutja med člani družine* kot pri ljudeh brez SAM in da te druge družine bolj *omogočajo proces samorazkrivanja* kot družine ljudi s SAM.

Metoda

Udeleženci

V preliminarni raziskavi je sodelovalo 134 udeležencev ($M = 40$ let, $SD = 9$). Najmlajši udeleženec je bil star 20 let, najstarejši pa 64 let. Od tega je bilo 51 moških (38 % vzorca, $M = 41$ let, $SD = 8$) in 83 žensk (62 % vzorca, $M = 38$ let, $SD = 10$). Udeleženci so bili ljudje, ki so izpolnili vprašalnik na spletni strani <http://www.1ka.si> ($N = 52$; 39 %) v obdobju od maja do avgusta 2012, ter obiskovalci ločenih predavanj v Ljubljani konec maja 2012, in sicer predavanj za starše ($N = 62$; 46 %) ter predavanj za zakonce v krizi ($N = 20$; 15 %).

Ne glede na spol so bili udeleženci razdeljeni v dve skupini, in sicer na skupino, ki je zadostila kriteriju 60 točk na lestvici LSAS za GSAM ($N = 26$; 19 % vzorca), in na skupino, v kateri je bil seštevek točk pod kriterijem za GSAM ($N = 108$; 81 % vzorca). Povprečna starost v skupini D GSAM je bila 45 let ($SD = 8$), povprečna starost skupine N GSAM pa je bila 38 let ($SD = 9$).

Instrumenti

Za določitev stopnje socialne anksioznosti je bila uporabljena lestvica *Liebowitz Social Anxiety Scale (LSAS)* (Liebowitz, 1987), ki je med najpogosteje uporabljenimi lestvicami za merjenje socialne anksioznosti. Vsebuje 24 postavk, skupni seštevek točk pa je od 0 do 144. Sestavljata jo dve glavni dimenziji, tj. »Strah« in »Izogibanje«, s poddimenzijami: »Strah pred socialnimi interakcijami« (11 postavk), »Strah pred nastopanjem« (13 postavk), »Izogibanje socialnih interakcij« (11 postavk) in »Izogibanje nastopanja« (13 postavk). Vsaka izmed njih pa se deli še na poddimenziji »Socialne interakcije« (11 postavk) in »Nastopanje« (13 postavk). Dimenzija *Strah* je točkovana od 0 (*nič*) do 3 (*zelo močno*) in dimenzija *Izogibanje* od 0 (*nikoli*) do 3 (*običajno 67–100 %*). Seštevek postavk za vsako podlestvico predstavlja končni seštevek ter za dodatni dimenziji »Skupaj izogibanje« in »Skupaj strah«.

Na podlagi doseženega števila točk na lestvici LSAS so bili udeleženci razdeljeni v dve skupini, med katerima je bila izvedena primerjava. Meja med skupinama je bila postavljena po predhodno določenem kriteriju. V raziskavah, ki so preučevale kriterij (cut-off) doseženih točk na lestvici LSAS, ki bi lahko identificiral paciente s socialno anksiozno motnjo v klinični praksi, kažejo, da je primerna meja med 60 doseženih točk za generalizirano socialno anksiozno motnjo (Mennin idr., 2002, str. 679–671), kar je bil tudi kriterij za ločitev med skupinama v tej raziskavi.

Lestvico LSAS sta v slovenščino ločeno prevedla družinski terapevt in prevajalka. Tiste postavke, ki so se razlikovale, sta pomensko uskladila v najustreznejše glede na izvirne postavke. Usklajeni slovenski prevod je nato izvirni govorec angleškega jezika (native speaker) prevedel nazaj v angleščino. Angleški prevod je bil primerjan z originalom in postavke prevoda v slovenščino so bile usklajene tako, da je njihova notranja zgradba ohranila psihometrične značilnosti izvirnega vprašalnika.

LSAS je pokazal dobro zanesljivost v različnih študijah. Cronbachova alpha je v območju od $\alpha = 0,81$ do $0,92$ na podlestvici *Strah*, od $\alpha = 0,83$ do $0,92$ na podlestvici *Izogibanje* in $\alpha = 0,96$ za skupni seštevek (Heimberg idr., 1999). Poleg tega so študije preučevale veljavnost lestvice LSAS. Npr. Heimberg idr. (1999) poročajo, da je LSAS statistično pomembno povezan s klinično oceno socialne anksioznosti s strukturiranim intervjujem ($r = 0,52$), in sicer z več samoocenjevalnimi instrumenti ($r = 0,49–0,73$), ki potrjujejo veljavnost merilnega inštrumenta. Skladno z izvirno navedbo avtorja sta bili podlestvici *Strah* in *Izogibanje* močno povezani, kar nakazuje, da ne moreta biti ločena pojma v klinični praksi. Faktorska struktura lestvice LSAS v raziskavah nakazuje še štiri različne faktorje: 1) socialna interakcija, 2) javno nastopanje, 3) biti opazovan od drugih, 4) prehranjevanje in pitje v javnosti (Safren, Turk in Heimberg, 1998).

Cronbachova alfa je bila v naši raziskavi za preveden vprašalnik LSAS $\alpha = 0,95$ na podlestvici *Strah*, $\alpha = 0,93$ na podlestvici *Izogibanje* in $\alpha = 0,97$ za skupni seštevek.

Na podlagi že izvedenih študij so za merjenje samorazkritja v družini (v nadaljevanju samo družina – s tem bo mišljena izvirna družina, to je družina, v kateri je otrok odraščal) avtorji Searight idr. (1995) uporabili izbrane poddimenzije lestvice *Family-of-Origin Scale (FOS)* avtorjev Hovestadt idr. (1985). Lestvica je povezana s psihodinamskimi modeli delovanja družine, ki poudarjajo vlogo ponotranjene reprezentacije družinskih odnosov kot pomemben dejavnik za psihološko zdravje (Gavin in Wamboldt, 1992). Lestvica je prevedena v slovenščino in je bila uporabljena v raziskavi (Repič, 2006) na slovenski populaciji (N = 261). 5-stopenjska lestvica je sestavljena iz 40 trditev; zbrati je mogoče 200 točk, vprašani pa so lahko odgovarjali, kako močno se strinjajo oziroma se ne strinjajo, da vsaka izjava opisuje njihovo družino. Lestvica vsebuje dimenziji avtonomija in intimnost ter poddimenzije jasnost izražanja čustev (CE), odgovornost (R), medsebojno spoštovanje (RO), odprtost med člani družine (O), soočanje z izgubami in ločitvami (A), spodbujanje izražanja čustev (RF), ustvarjanje prijetnega družinskega vzdušja (MT), spoprijemanje s konflikti s čim manj stresa (C), sočutje med člani družine (E), zaupanje in razvijanje zaupanja (T). Pri vsakem posameznem elementu je bilo mogoče doseči najmanj 4 in največ 20 točk. Avtorji Searight idr. (1995) so v raziskavi elemente jasnost izražanja čustev (CE), odprtost med člani družine (O), spodbujanje izražanja čustev (RF), ustvarjanje prijetnega družinskega vzdušja (MT) in sočutje med člani družine (E) opisali kot elemente, ki omogočajo proces samorazkritja v izvorni družini. Višji kot je rezultat posameznih poddimenzij in skupnega seštevka, bolj je v družini podprt proces samorazkrivanja. Hovestadt idr. poročajo o koeficientu test – retest zanesljivosti 0,97 (razmik med obema meritvama je bil dva tedna). Cronbachova alfa je bila 0,75 in alfa na standardiziranih postavkah 0,97. Glede veljavnosti originalnega vprašalnika avtorji (Hovestadt idr.) navajajo, da dobro razlikuje med skupinami (npr. med zakoni, kjer so bili moški alkoholiki, in zakoni, kjer moški niso bili alkoholiki). Tudi v naši raziskavi se je izkazalo, da je preveden vprašalnik dobro razlikoval med skupino pod kriterijem in z doseženim kriterijem za GSAM.

Postopek zbiranja in obdelave podatkov

Raziskava je bila objavljena na internetni strani, na kateri so naključni obiskovalci izpolnili vprašalnik. Drugi del vzorca je bil pridobljen na predavanjih za starše in zakonce v Ljubljani, na katerih sem po vnaprejšnjem dogovoru s predavateljem pred začetkom predavanj razdelil vprašalnike tistim, ki so želeli prostovoljno sodelovati v raziskavi. Udeležencem sem povedal, da bodo vsi odgovori ostali anonimni in uporabljeni izključno v raziskovalne namene.

Za analizo rezultatov sem uporabil predvsem statistični postopek t-test za neodvisne vzorce, kjer je bila izpolnjena predpostavka o homogenosti varianc. Oblikoval sem dve skupini glede na to, ali je oseba dosegla kriterij na lestvici LSAS za GSAM ali ne. Nato sem med obema skupinama primerjal pet izbranih elementov lestvice FOS, ki glede na v uvodu predstavljene vire kažejo stopnjo procesa možnosti samorazkrivanja v družini. S *t-testom za neodvisne vzorce* so bili primerjani elementi: *jasnost izražanja čustev (CE), odprtost med člani družine*

(O), spodbujanje izražanja čustev (RF) in sočutje med člani družine (E), medtem ko je bil element ustvarjanje prijetnega družinskega vzdušja (MT) primerjan z neparametričnim testom za neodvisne vzorce, tj. z Mann-Whitneyjevim U-testom.

Podatki so bili obdelani s SPSS 17.0 (Statistical Package for the Social Sciences) za Windows.

Rezultati

Rezultati raziskave kažejo, da je od vseh udeležencev v raziskavi 26 ljudi oz. 19 % vzorca na lestvici LSAS doseglo ali preseгло 60 točk, 108 ljudi ali 81% pa je imelo seštevek točk pod postavljeno mejo. Od skupno 134 ljudi, ki so bili vključeni v raziskavo, je bilo med osebami ženskega spola (N = 83, kar je predstavljalo 62 % celotnega vzorca) 19 oseb oz. 23 %, pri katerih je seštevek presegl mejo 60 točk lestvice LSAS. Med moškimi (N = 51; 38 %) pa jih je le 7 (14%) presegl mejo 60 točk.

Med vsemi ljudmi, ki so v raziskavi presegl seštevek 60 točk na lestvici LSAS (N = 26), je bilo 73 % oseb ženskega spola (N = 19) in 27 % oseb moškega spola (N = 7).

Glede na tri vzorčne skupine rezultati kažejo, da je bilo med vsemi osebami, ki so presegle mejo za GSAM v raziskavi (N = 26), največ oseb iz skupine staršev (N = 16; 62 %), nato iz skupne, ki je vprašalnik izpolnila na spletu (N = 8; 31 %), in najmanj iz skupine za zakonce (N = 2; 7 %). Povedano drugače: v skupini za starše je kriterij za GSAM presegl 26 % oseb (16 od skupno 62), v skupini, ki je vprašalnik izpolnila na spletu, 15 % (8 od skupno 52) in v skupini zakoncev v krizi 10 % (2 od skupno 20).

Tabela 1. Povprečne vrednosti in standardne deviacije elementov v skupini nad mejo in pod mejo za generalizirano anksiozno motnjo po vprašalniku LSAS

	Nad mejo za GSAM (N = 26)		Pod mejo GSAM (N = 108)	
	M	SD	M	SD
Jasnost izražanja čustev (CE)	9,65	2,86	12,66	3,73
Odprtost med člani družine (O)	10,04	2,99	12,55	3,97
Spodbujanje izražanja čustev (RF)	10,19	3,69	12,94	4,36
Ustvarjanje prijetnega družinskega vzdušja (MT)	11,57	1,55	12,42	1,40
Sočutje med člani družine (E)	10,12	3,54	12,66	3,96

Raziskava je pokazala, da so v skupini, ki je dosegla mejo za GSAM, vrednosti vseh posameznih elementov nižje v primerjavi s skupino, ki ni dosegla meje za GSAM (gl. tabelo 1). Med skupinama nad mejo za GSAM in pod mejo za GSAM se kaže statistično pomembna razlika v jasnosti izražanja čustev (CE) – $t = 3,84$ ($g = 132$); $p = 0,000$, odprtost med člani družine (O) – $t = 3,59$ ($g = 49$); $p = 0,001$, spodbujanje izražanja čustev (RF) – $t = 2,98$ ($g =$

132); $p = 0,004$, ustvarjanje prijetnega družinskega vzdušja (MT) – $p = ,014$, in sočutje med člani družine (E) – $t = 2,99$ ($g = 132$); $p = ,003$.

Razprava in sklep

Rezultati so pokazali, da je od vseh udeležencev ($N = 134$) preliminarne raziskave 19 % udeležencev doseglo kriterij GSAM po lestvici LSAS. Glede na spol je kriterij GSAM preseglo 23 % ($N = 19$) od skupno 83 oseb ženskega spola in 14 % ($N = 7$) od skupno 51 oseb moškega spola. GSAM je pogostejši pri osebah ženskega spola, in sicer 1,65-krat, kar je primerljivo razmerju 1,6 v raziskavi avtorjev Ohayon in Schatzberg (2010). V raziskavi je 19 % udeležencev doseglo kriterij GSAM po lestvici LSAS, kar je glede na dozdajšnje študije, ki poročajo o prevalenci v celotnem življenju, med 1,9 % in 18,7 % (Izgič idr., 2004, str. 630; Knappe idr., 2011; Ohayon in Schatzberg, 2010, str. 235; Stein in Kean, 2000, str. 1609; Wittchen in Fehm, 2001, str. 622) med višjimi. Razliko v rezultatih lahko pojasnujemo z odvisnostjo od strogosti definicije anksioznosti in tudi same motnje, upoštevanja posameznih podtipov socialne fobije (Kessler idr., 1998, str. 618), uporabe različnih merilnih inštrumentov ter od majhnosti vzorca ($N = 134$) v preliminarni raziskavi.

V splošnem so se pokazale statistično pomembne razlike pri vseh elementih, ki so povezani s procesom samorazkrivanja znotraj družine med ljudmi, ki niso dosegli kriterija za GSAM, v primerjavi z ljudmi, ki so dosegli kriterij za GSAM. Navedene rezultate raziskave lahko pojasnujemo z rezultati raziskave avtorja Davida M. Proost (2011), v kateri navaja, da dejavniki, kot so: komunikacija, hiperprotektivnost in čustveno izražanje v izvorni družini, pri posamezniku napovedujejo socialno anksioznost. V družinski študiji (Grotevant in Cooper, 1985; Leaper idr., 1989) so našli močno povezavo med komunikacijo starši – mladostnik, in sicer če komunikacija hkrati spodbuja individualnost in povezanost, je bilo to povezano z višjo stopnjo razvoja mladostnikovega ega. Z vidika samorazkrivanja je zdrav razvoj mladostnika zahteven proces regulacije mej z iskanjem možnosti odpiranja in zapiranja mej med mladostnikom in njegovimi starši (Derlega in Margulis, 1983). To tudi nakazuje, da je psihološko zdravje pri mladostnikih v veliki meri rezultat procesa medsebojnega redefiniranja odnosov starši – otrok, kot pa da se preprosto med otrokom in starši vezi pretrgajo (Grotevant in Cooper, 1985).

V družinah oseb s preseženim kriterijem GSAM so se v primerjavi z družinami oseb, ki niso presegle GSAM, pokazale statistično pomembne razlike v jasnosti izražanja čustev, odprtosti med člani družine, spodbujanja izražanja čustev, ustvarjanja prijetnega družinskega vzdušja in sočutja med člani družine. Rezultati v raziskavi se tudi skladajo z rezultati študije (Searight idr., 1995), v kateri so ugotovili statistično pomembno razliko med elementi samorazkrivanja na lestvici FOS med klinično skupino mladostnikov, ki se je zdravila zaradi zasvojenosti z drogami, in neklinično primerjalno skupino.

Če povzamemo naše rezultate, vidimo, da je stopnja procesa samorazkrivanja v družinah, iz katerih izhajajo osebe s SAM, statistično pomembno nižja v primerjavi z družinami tistih, ki ne dosegajo kriterija SAM. Prav ta dejavnik tveganja v družinah oseb s SAM poleg drugih dejavnikov, ki so že raziskani, mogoče nakazuje, da v teh družinah proces regulacije mej z iskanjem možnosti odpiranja in zapiranja mej med mladostnikom in njegovimi starši ni izpeljan v celoti, kar se sklada z ugotovitvijo, da imajo otroci iz rigidnih, zlitih družin ali/in iz slabih zakonov lahko večje tveganje za višjo stopnjo strahov in socialno anksioznost (Peleg-Popko in Dar, 2001, str. 465).

SAM v otroštvu ali mladostništvu je pogosto povezan s slabim učnim uspehom, z osipom pri izobraževanju, s slabšo storilnostjo in poznejšo brezposelnostjo (Turner, Beidel in Epstein, 1991). Osebe, ki so imele ali imajo SAM, poročajo tudi o deficitih v šoli/delu in pri socialnih stikih, kar pomeni, da lahko SAM negativno dolgoročno vpliva na življenje mladostnikov, kljub temu pa si le majhen del mladostnikov s SAM poišče pomoč za njihove težave (Essau in Petermann, 1999). Ker obstaja tveganje pri mladostnikih s SAM za razvoj drugih motenj in različne psihosocialne pomanjkljivosti v odraslosti, je potreben razvoj preventivnih in intervencijskih strategij. Essau, Conradt in Petermann (1999, str. 841) navajajo, da se odkrivanje razvoja SAM lahko doseže na stroškovno učinkovit način, še posebej, če so mladostniki še vedno v šoli ter bi z ustreznim izobraževanjem učiteljev ti lahko opozorili na zgodnje znake SAM pri mladostnikih.

Raziskava in vrednotenje rezultatov imata tudi nekaj omejitev. Za potrditev rezultatov te raziskave bi bil potreben večji vzorec; treba bi bilo razviti instrument, ki bi neposredno meril samorazkrivanje znotraj primarne družine. H kakovosti raziskave bi tudi prispevali, če bi raziskavo razširili na vse člane družine, da bi z intervjuji in vprašalniki pridobili podatke o njihovem doživljanju odnosov v družini, predvsem zakonski odnos med staršema ter med otroki in starši, ter podatke, ali je bila v družini prisotna travma, zloraba ali uporaba prepovedanih substanc. Ker je pri SAM v visokem deležu prisotna soboleznost z depresijo in različnimi zasvojenostmi (Stein in Kean, 2000, str. 1606), bi raziskava povezav med prisotnostjo zasvojenosti in travm v primarni družini in pri ljudeh s SAM mogoče bolje pojasnila dejavnike nastanka SAM.

Literatura

- Allen, N., Haslam, N., & Smedard, A. (2005). Relationship Patterns Associated with Dimensions of Vulnerability to Psychopathology. *Cognitive Therapy and Research*, 29(6), 733–746.
- American Psychiatric Association. (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-IV-TR*. Washington, DC: American Psychiatric Association.
- Bruschweiler Stern, N., Lyons Ruth, K., Morgan, A. C., Nahum, J. P., Sander, L. W., & Stern, D. N. (2010). *Change in Psychotherapy: A Unifying Paradigm*. New York: W.W. Norton & Company.

- Chango, J. M., Miga, E. M., & Allen, J. P. (2009). *Relationships among Adolescents' Negative Interaction Styles with Friends and Romantic Partners and Depressive Symptoms*. Prispavek predstavljen na konferenci Poster session presented at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development, Denver.
- Clark, D. M. (2005). A cognitive perspective on social phobia. V W. R. C. L. E. Alden (ur.), *The essential handbook of social anxiety for clinicians* (str. 193–218). New York: John Wiley & Sons Ltd.
- Derlega, V. J., & Margulis, S. T. (1983). *Loneliness and intimate communication*. New York: C & S Publishing.
- Erzar, T. (2007). *Duševne motnje: Psihopatologija v zakonski in družinski terapiji*. Celje: Celjska Mohorjeva družba.
- Essau, C. A., & Petermann, F. (1999). *Depressive Disorders in Children and Adolescents: Epidemiology, Risk Factors, and Treatment*. New Jersey: Jason Aronson, Inc. Publishers.
- Essau, C. A., Conradt, J., & Petermann, F. (1999). Frequency and comorbidity of social phobia and social fears in adolescents. *Behaviour Research and Therapy*, 37(9), 831–843.
- Fyer, A. J., Mannuzza, S., Chapman, T. F., & Martin, L. Y. (1995). Specificity in familial aggregation of phobic disorders. *Archives of General Psychiatry*, 52(7), 564–573.
- Gavin, L. A., & Wamboldt, F. S. (1992). A reconsideration of the family-of-origin scale. *Journal of Marital and Family Therapy*, 18(2), 179–188.
- Gostečnik, C. (2004). *Relacijska družinska terapija* [Relational family therapy]. Ljubljana: Brat Frančišek in Frančiškanski družinski inštitut.
- Gostečnik, C. (2010). *Sistemske teorije in praksa* [Relational marital therapy]. Ljubljana: Brat Frančišek in Frančiškanski družinski inštitut.
- Grotevant, H. D., & Cooper, C. R. (1985). Patterns of Interaction in Family Relationships and the Development of Identity Exploration in Adolescence. *Child Development*, 56(2), 415–428.
- Heimberg, R. G., Holt, C. S., Schneier, F. R., & Spitzer, R. L. (1993). The issue of subtypes in the diagnosis of social phobia. *Journal of Anxiety Disorders*, 7(3), 249–269.
- Heimberg, R. G., Horner, K., Juster, H., Safren, S., Brown, E., Schneier, F. et al. (1999). Psychometric properties of the Liebowitz Social Anxiety Scale. *Psychological Medicine: A Journal of Research in Psychiatry and the Allied Sciences*, 29(1), 199–212.
- Hettema, J. M., Neale, M. C., & Kendler, K. S. (2001). A review and meta-analysis of the genetic epidemiology of anxiety disorders. *The American Journal of Psychiatry*, 158(10), 1568–1578.
- Hovestadt, A. J., Anderson, W. T., Piercy, F. P., Cochran, S. W., & Fine, M. (1985). A family-of-origin scale. *Journal of Marital and Family Therapy*, 11(3), 287–297.
- Izgiç, F., Akyüz, G., Doğan, O., & Kuğu, N. (2004). Social Phobia Among University Students and Its Relation to Self-Esteem and Body Image. *Canadian Journal of Psychiatry*, 49(9), 630–634.
- Johnson, H. D., Lavoie, J. C., & Mahoney, M. (2001). Interparental Conflict and Family Cohesion. *Journal of Adolescent Research*, 16(3), 304–318.
- Jones, W. H., Hobbs, S. A., & Hockenbury, D. (1982). *Loneliness and social skill deficits* (Vol. 42).
- Kessler, R. C., Stein, M. B., & Berglund, P. (1998). Social Phobia Subtypes in the National Comorbidity Survey. *Am J Psychiatry*, 155(5), 613–619.

- Knappe, S., Beesdo Baum, K., Fehm, L., Stein, M. B., Lieb, R., & Wittchen, H. U. (2011). Social fear and social phobia types among community youth: Differential clinical features and vulnerability factors. *Journal of Psychiatric Research*, 45(1), 111–120.
- Lamovec, T. (1988). *Priročnik za psihologijo motivacije in emocij*. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo.
- Lamovec, T. (1993). Motivacija druženja; koncepti, izvori in dejavniki. *Anthropos*, (5–6), 200–213.
- Lau, S., & Kong, C. K. (1999). *The acceptance of lonely others: effects of loneliness and gender of the target person and loneliness of the perceiver* (Vol. 139).
- Leeper, C., Hanser, S. T., Kremen, A., Powers, S. I., Jacobson, A. M., Noam, G. G. et al. (1989). Adolescent-parent interactions in relation to adolescents' gender and ego development pathway: A longitudinal study. *Journal of Early Adolescence*, 9, 335–361.
- Lieb, R., Wittchen, H. U., Hofler, M., Fuetsch, M., Stein, M. B., & Merikangas, K. R. (2000). Parental Psychopathology, Parenting Styles, and the Risk of Social Phobia in Offspring: A Prospective-Longitudinal Community Study. *Arch Gen Psychiatry*, 57(9), 859–866.
- Liebowitz, M. R. (1987). Social phobia. *Modern Problems of Pharmacopsychiatry*, 22, 141–173.
- Maier, W., Lichtermann, D., Minges, J., Oehrlein, A., & Franke, P. (1993). A controlled family study in panic disorder. *Journal of Psychiatric Research*, 27(Supplement 1), 79–87.
- Mendlewicz, J., Papadimitriou, G., & Wilmotte, J. (1993). Family study of panic disorder: comparison with generalized anxiety disorder, major depression and normal subjects. *Psychiatric Genetics*, 3(2), 73–78.
- Mennin, D. S., Fresco, D. M., Heimberg, R. G., Schneier, F. R., Davies, S. O., & Liebowitz, M. R. (2002). Screening for social anxiety disorder in the clinical setting: Using the Liebowitz Social Anxiety Scale. *Journal of Anxiety Disorders*, 16(6), 661–673.
- Mitchell, S. A. (2003). *Relationality: From Attachment to Intersubjectivity*. The Analytic Press.
- Murray, L., Cooper, P., Creswell, C., Schofield, E., & Sack, C. (2007). The effects of maternal social phobia on mother-infant interactions and infant social responsiveness. *Journal of Child Psychology & Psychiatry*, 48(1), 45–52.
- Nichols, M. P. (1984). *Family therapy: Concepts and method*. New York: Gardner.
- Ohayon, M. M., & Schatzberg, A. F. (2010). Social phobia and depression: Prevalence and comorbidity. *Journal of Psychosomatic Research*, 68(3), 235–243.
- Peleg-Popko, O., & Dar, R. (2001). Marital Quality, Family Patterns, and Children's Fears and Social Anxiety. *Contemporary Family Therapy: An International Journal*, 23(4), 465–487.
- Proost, D. M. (2011). *The relational context of social anxiety: An examination of the adolescent Latino perspective*. Neobjavljena 3449571, Indiana University, United States – Indiana.
- Puklek Levpušček, M. (2003). Psihosocialne značilnosti mladostnikov z različnim profilom osamosvajanja v odnosu do staršev. *Psihološka obzorja*, 12(4), 72–89.
- Rapee, R. M., & Spence, S. H. (2004). The etiology of social phobia: empirical evidence and an initial model. *Clinical Psychology Review*, 24(7), 737–767.
- Repič, T. (2006). Avtonomija in intimnost v družini kot dejavnika tveganja za spolno zlorabo [Autonomy and intimacy in the family as risk factors for sexual abuse]. *Psihološka obzorja*, 15(1), 111–125.

- Safren, S. A., Turk, C. L., & Heimberg, R. G. (1998). Factor structure of the Social Interaction Anxiety Scale and the Social Phobia Scale. *Behaviour Research and Therapy*, 36(4), 443–453.
- Schore, A. N. (2003). *Affect regulation and the repair of the self*. New York: W. W. Norton & Company.
- Searight, H. R., Thomas, S. L., Manley, C. M., & Ketterson, T. U. (1995). *Self-disclosure in adolescents: a family systems perspective*. Ontario: Cambridge University Press
- Stark, K. D., Humphrey, L. L., Laurent, J., Livingston, R., & Christopher, J. (1993). *Cognitive, behavioral, and family factors in the differentiation of depressive and anxiety disorders during childhood* (Vol. 61).
- Stein, M. B., Chartier, M. J., Hazen, A. L., Kozak, M. V., Tancer, M. E., Lander, S. et al. (1998). A direct-interview family study of generalized social phobia. *The American Journal of Psychiatry*, 155(1), 90–97.
- Stein, M. B., & Kean, Y. M. (2000). Disability and quality of life in social phobia: Epidemiologic findings. *The American Journal of Psychiatry*, 157(10), 1606–1613.
- Steinberg, L. (1999). *Adolescence* (5th edition). New York: McGraw-Hill.
- Turner, S. M., Beidel, D. C., & Epstein, L. H. (1991). Vulnerability and risk for anxiety disorders. *Journal of Anxiety Disorders*, 5(2), 151–166.
- Vertue, F. M. (2003). From Adaptive Emotion to Dysfunction: An Attachment Perspective on Social Anxiety Disorder. *Personality and Social Psychology Review*, 7(2), 170–191.
- Voncken, M. J., & Dijk, K. F. L. (2012). Socially Anxious Individuals Get a Second Chance After Being Disliked at First Sight: The Role of Self-Disclosure in the Development of Likeability in Sequential Social Contact. *Cognitive Therapy and Research*, 1–11.
- Whitton, S. W., Waldinger, R. J., Schulz, M. S., Allen, J. P., Crowell, J. A., & Hauser, S. T. (2008). Prospective associations from family-of-origin interactions to adult marital interactions and relationship adjustment. *Journal of Family Psychology*, 22(2), 274–286.
- Winnicott, D. W. (1988). *Human nature*. London: Free Association Books.
- Wittchen, H. U., & Fehm, L. (2001). Epidemiology, patterns of comorbidity, and associated disabilities of social phobia. *Psychiatric Clinics of North America*, 24(4), 617–641.

Pripravljalni razred kot podporni mehanizem priseljenim učencem: stališča slovenskih učiteljev do uvedbe in pomena pripravljalnega razreda

Ivana Čančar

Povzetek

Pri vključevanju priseljenih učencev v šolo imajo učitelji nemalokrat težave. Ker učenci ne poznajo jezika, nove kulture in se znajdejo v povsem novem položaju, se to odraža tudi pri učnem uspehu. Pri uspešnejšem vključevanju priseljenih učencev v šolo imata veliko vlogo senzibilen učitelj in formalna ureditev šolskega sistema. Sistemska ureditev v nekaterih državah priseljenim učencem ponuja več podpore. Švedska je ena izmed držav, ki priseljencem ponuja veliko podpornih mehanizmov; glede na raziskave je vključevanju priseljencev v šolo (od vseh raziskovanih držav) najbolj naklonjena. Slovenski šolski sistem (še) nima izdelanih ustreznih tovrstnih podpornih rešitev, zato so nekatere šole, na katerih je delež učencev s priseljenim ozadjem višji, začele uvajanje lastnih (neformalnih) rešitev, ki pa so večinoma del preverjenih praks iz tujine. V prispevku so predstavljeni rezultati raziskave, opravljene med slovenskimi in švedskimi učitelji, glede stališč učiteljev do pripravljalnega razreda. To je eden izmed prepoznanih podpornih mehanizmov za priseljene učence, do katerega pa slovenski učitelji izražajo pozitivna stališča.

Gljučne besede: priseljeni učenci, učenje tujega jezika, interkulturalna pedagogika, pripravljalni razred, izobraževanje učiteljev

Uvod

Slovenija je z vstopom v Evropsko unijo postala privlačna za različne skupine priseljencev. S starši se pogosto priselijo tudi njihovi otroci in tako postanejo pomemben del vzgojno-izobraževalnega sistema. Tako se je po podatkih Ministrstva RS za izobraževanje znanost, kulturo in šport v letu 2008/09 v osnovnošolsko izobraževanje vključilo 886 učencev, kar je predstavljalo 1 % osnovnošolske populacije (Krek in Metljak, 2011). Pojav globalizacije in širitev Evropske unije v interkulturalno pedagogiko prinašata nove dimenzije in zahtevo po raziskovanju na tem področju (Ftičar, 2006). Vključevanje priseljenega učenca v razred predstavlja za učitelja velik izziv. Zaradi šolskega sistema, ki ne omogoča zadostne podpore pri učenju novega jezika, pa lahko učenec doživlja neuspehe. Po rezultatih mednarodne raziskave PISA (Programme for International Student Assessment) 2003 in 2009 se v večini držav kažejo pomembne razlike v dosežkih med priseljenimi učenci in tistimi brez priseljenkega ozadja (PISA Results, 2003, 2009). Ravno v državah z velikimi razlikami v rezultatih priseljenih in učencev brez priseljenkega ozadja se podpora pri poučevanju novega jezika kaže kot manj sistematična (Christensen in Stanat, 2007). Izobraževanje

priseljanih učencev zahteva oblikovanje ustrezne zakonodaje ter učinkovite mehanizme za lažje vključevanje v novo kulturno in jezikovno okolje. Eden izmed takih ukrepov, ki se pojavlja, je pripravljalna faza – pripravljalni razred.

Trenutne rešitve v Sloveniji na področju vključevanja priseljanih učencev

Ko se na novo priseljeni učenec vključi v slovensko osnovnošolsko izobraževanje, je njegova vključenost odvisna predvsem od senzibilnosti učitelja. Slovenski šolski sistem namreč ni zasnovan po merilih, ki bi nudili pomoč pri učinkovitem vključevanju priseljanih učencev. Sistem sicer priseljencem omogoči osnovnošolsko izobraževanje, pojavi pa se vprašanje, kako so učenci jezikovno sploh pripravljani aktivno slediti pouku, saj je prva težava, s katero se sreča priseljeni učenec, prav sporazumevalno sredstvo, tj. jezik. V Sloveniji za priseljane učence ne poznamo »pripravljalne faze« oz. priprave na vstop v šolo, v kateri sta kulturno in jezikovno okolje drugačna; se pa ta včasih udejanja skozi iniciative posameznih šol. Možnosti učenja slovenščine za otroke, katerih materni jezik ni slovenščina, so sicer zakonsko predvidene na osnovi različnih dokumentov, vendar se obseg in oblika učenja slovenščine v posameznih zakonih zelo razlikujeta. Priseljane učence glede na Resolucijo o migracijski politiki (1999) delimo v več skupin (ekonomski priseljenci, otroci beguncev, otroci prosilcev za azil, priseljenci s slovenskim državljanstvom). Na podlagi delitve v skupine imajo zakonsko predviden različen obseg pomoči.

Zakoni, ki priseljencem zagotavljajo možnost učenja slovenščine, so: *Zakon o javni rabi slovenščine* (13. člen, 2004), *Zakon o tujcih* (106. člen, 2011), *Zakon o osnovi šoli* ([1996] 2006). Obseg ur do pravice dodatnega učenja slovenščine se razlikuje glede na skupino, v katero priseljenec sodi. Dejansko število izvajanja ur dodatnega pouka slovenščine je za vse skupine učencev do ene ure tedensko oz. do 35 ur letno (gl. tudi Strategijo, 2007). Ure financira ministrstvo, pristojno za šolstvo, in v nekaterih primerih ministrstvo za notranje zadeve. Za financiranje dodatne strokovne pomoči priseljenim učencem je od leta 2007 do leta 2009 zaprosilo okoli 200 šol; v tem obdobju je bilo v šolo vpisanih 2.156 učencev; ministrstvo je odobrilo 29.405 ur, kar je povprečno 13,6 ure na učenca (Vižintin, 2010).

Ko se učitelji znajdejo v vlogi izvajalcev dodatnih ur slovenščine, nimajo na voljo ne gradiv ne smernic za poučevanje slovenščine učencev, katerih slovenščina ni materni jezik. Na osnovi podatka, da je dejansko izvajanje pouka slovenščine v obsegu 13,5 ure na učenca, pa lahko brez dvoma sklenemo, da je to bistveno premalo za učinkovito obvladovanje slovenščine, ki se predpostavlja pri šolanju ljudi v javnih osnovnih šolah. Kot je navedeno v Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju v RS (Krek in Metljak, 2011), »... se zakonodajna določila v praksi uresničujejo na zelo različne načine ... Zato je v zvezi s tem nujno ponuditi ustrezno sistemsko rešitev in v njej natančno opredeliti: obseg dodatnega pouka, njegove oblike in vsebine ter kdo so lahko izvajalci dodatnega pouka in kakšna bo njihova strokovna usposobljenost« (Krek in Metljak, 2011, str. 138).

V šolah dodatne ure izvajajo učitelji in pedagogi, ki pa niso usposobljeni za poučevanje slovenščine kot drugega/tujega jezika. Opozoriti pa velja, da učitelji na področju interkulture pedagogike niso ustrezno izobraženi. V številnih raziskavah (npr. Peček, Čuk in Lesar, 2006; Skubic Ermenc, 2007; Strategija ..., 2007; Krek in Metljak, 2011 ...) je bilo ugotovljeno, da učitelji s svojimi stališči izražajo slabše poznavanje načel interkulture pedagogike, zahtevajo asimilacijo in zavračajo kulturno heterogenost v razredih. Ftičar (2006, str. 286) trdi, da morajo učitelji »... vedeti, kaj je večkulturnost, večkulturna družba, večkulturna pedagogika ... omenjeno splošno znanje bi morali pridobiti že med študijem«; tako učitelje postavi kot odgovorne za ustvarjanje enakih možnosti vključevanja pri vseh učencih. Ftičar pa pozabi na vlogo sistema, ki učiteljem ne ponudi ne izobraževanja v sklopu študija ne podpore pri vključevanju učenca, pa čeprav sistem poziva k inkluziji.

Številni avtorji opozarjajo na problematiko in posledice trenutno oblikovane šolske zakonodaje (Peček, 2005; Skubic Ermenc, 2007; Lesar 2009a, 2009b). Za priseljene otroke in tudi za otroke slovenskih državljanov, katerih materni jezik ni slovenščina, pogosto zakonsko predpisano št. ur ni dovolj. Zato se v praksi dogaja, da si šola zagotovi dodatna sredstva za poučevanje takšnega učenca, s tem da ga usmeri kot učenca s posebnimi potrebami, kar pa je v popolnem nasprotju z zakonodajo o učencih s posebnimi potrebami, saj ta ne vključuje učencev, ki se spopadajo z jezikovnimi ovirami (Peček, Čuk in Lesar 2006). Dejstvo je, da je za priseljene otroke slovenski jezik drugi/tuji jezik. Pri učencih se namreč pojavljajo splošne učne težave, ki so povezane z večjezičnostjo in multikulturnostjo, saj sporazumevalno raven učnega jezika obvladajo le površinsko, ne pa na globlji, spoznavno-akademski ravni, ki je osnova šolskega učenja (Pulec Lah in Velikonja, 2011). Hočevnar in Urank (1998) na primeru beguncev iz BiH ugotavljata, da je ravno nerazumevanje jezika tisto, ki v 54 % ovira celotno delo v šoli. Da nastajajo težave pri prilagajanju na novo okolje, pa navaja le 18 % slovenskih šol.

Pripravljalna faza

Sprejemi priseljenih učencev v osnovno šolo se po državah razlikujejo glede na posamezne rešitve v šolskih sistemih. Nekatere države (npr. Švedska, Norveška, Finska, Kanada, Avstralija, Francija, Avstrija) v podporo priseljenim učencem ponudijo pripravljialno fazo. Na Finskem pripravljialni pouk traja v obsegu 450–500 ur. V Kanadi faza poteka v treh »podfazah«: 1) sprejemna faza, 2) prehodna faza in 3) vključitvena faza (Christensen in Stanat, 2007).

Strnjeni uvodni tečajji so že prepoznani kot smiselno učenje novega jezika, za katerega izkušnje kažejo, da povečuje možnosti za uspeh, hitrejšo vključitev in napredovanje (Krek in Metljak, 2011). Na Švedskem pripravljialna faza, ki je namenjena učencem, ki so se pravkar priselili na Švedsko, poteka v obliki pripravljialnega razreda in po potrebi traja do enega leta, saj je odvisna od učenčevega znanja in jezikovnih spretnosti. Namenjena je učenju švedščine pod vodstvom učitelja, ki je usposobljen za poučevanje švedščine kot drugega jezika; pri tem

je pristop namenjen učencem različnih okolij in ravni; učenci dobijo učno pomoč v maternem jeziku, odpravljajo pomanjkljivosti pri različnih vsebinah predmetov, izvedo, kako deluje švedski šolski sistem, z njim pa se posredno srečajo tudi starši. Ob tem dobijo slovarje, delovne zvezke, prilagojene njihovem jeziku, knjigo za učenje švedščine, ki je napisana v njihovi materinščini, preproste pravljice v švedščini ... Velik poudarek dajejo ohranjanju dvojezičnosti in ohranjanju delčka lastne kulture. Medvešek (2006, str. 129) navaja, »da morajo imeti otroci v procesu vzgoje in izobraževanja enake možnosti za napredovanje, imeti morajo možnost ohranjanja svojega jezika, kulture in možnost izobraževanja brez občutkov diskriminacije«.

Na Švedskem velja mnenje, da ima materni jezik ključno vlogo v razvoju otroške identitete in samozavesti ter samospoštovanja. Poleg tega pa je osnova za učenčevo sposobnost učenja, saj se je učencu bistveno lažje naučiti tujega jezika in ostalih šolskih predmetov na ta način. Dvo- ali večjezičnost (ne samo v stroki, ampak tudi v praksi) na Švedskem prepoznavajo kot prednost in dodano vrednost družbi (www.modersmal.skolverket.se). V okviru švedskega zavoda za šolstvo (Skolverket) obstaja spletna stran, imenovana »Tema Materni jezik« (šve. Tema Modersmal). Na strani, ki je organizirana v 45 različnih jezikih in jo urejajo učitelji posameznega jezika, si lahko učitelji, učenci in starši izmenjujejo svoje ideje in izkušnje.

V Sloveniji 10. člen Zakona o šolstvu sicer izraža potrebo po organizaciji poučevanja maternega jezika, vendar se ta udejanji le, če država, iz katere prihajajo učenci, in Slovenija podpišeta poseben protokol za izvajanje tovrstnega pouka. Takšno dopolnilno učenje jezika po navadi poteka enkrat tedensko v obsegu 3–5 ur, toda večinoma ne v okviru rednih šol. Inicijativo za pouk dajo najrazličnejša društva ali veleposlaništva¹ (Lesar, 2009a).

Rešitve za možnosti poučevanja maternega jezika naših državljanov (potomcev priseljencev) so se pojavile v obliki razpisa Sofinanciranje dopolnilnega pouka maternih jezikov in kultur za otroke priseljencev, na katerega se lahko prijavijo šole, če bodo sredstva za izvajanje dopolnilnega pouka zagotavljali MIZKŠ in država ali države, katerih jezik se poučuje, oziroma starši učencev ali dijakov, ki bodo pouk obiskovali (več na <http://www.eurydice.si/>).

Christensen in Stanat (2007) omenjata pet različnih programov v smislu dvojezične podpore priseljenim učencem:

1. Ni specifične podpore pri učenju jezika: učenci so umeščeni v učilnice, v katerih se srečajo z jezikom okolja.

¹ Po Zakonu o osnovni šoli, 10. člen (1996), imajo otroci, ki so tuji državljani oziroma osebe brez državljanstva in prebivajo v Republiki Sloveniji, pravico do obveznega osnovnošolskega izobraževanja pod enakimi pogoji kot državljani Republike Slovenije; zanje se organizira pouk maternega jezika in kulture skladno z mednarodnimi pogodbami. Inicijativo za pouk so dala najrazličnejša društva (Makedoncev, Albancev in Arabcev) ter makedonsko in hrvaško veleposlaništvo v Sloveniji (Lesar, 2009a).

2. Sistematična podpora pri učenju jezika: učenci so umeščeni v redne oddelke, vendar neko obdobje (v učnem jeziku, tj. jeziku države gostiteljice) prejemajo še dodatno pomoč pri obvladovanju jezika.
3. Podpora s pripravljalnno fazo: pred prehodom v redni oddelek se učenci udeležijo pripravljalne faze.
4. Prehodna dvojezična podpora: učenci najprej dobijo podporo v svojem maternem jeziku. Postopoma prehajajo v učenje v učnem jeziku države gostiteljice.
5. Vzdrževanje dvojezičnosti: učenci so večinoma poučevani v njihovem maternem jeziku. Takšen program si prizadeva razviti dvojezičnost pri učencih – obvladanje maternega in drugega jezika.

V Sloveniji pripravljalne faze formalno sploh ne poznamo, torej bi bili umeščeni v 1. program podpore – neka podpora v obsegu do 35 ur učenja slovenščine obstaja, vendar ta ni sistematična in ne poteka v maternem jeziku učenca. V zadnjem času se (neformalno) nekatere vrste programov pomoči pojavljajo na posameznih šolah, na katerih je odstotek priseljenjskih učencev višji. Na OŠ Koper, Lucija, Sečovlje, Livade Izola, Cirila Kosmača Piran so leta 2010 izvedli »pripravljalnico«, ki sta jo sestavljali »uvajalnica« in »nadaljevalnica« (Baloh (ur.), 2010). Pripravljalnica se začne izvajati pred začetkom šolskega leta; namenjena je pomoči pri kulturnem in jezikovnem vključevanju v novo okolje.

Pripravljalnica, ki se začne z omenjeno »uvajalnico«, se izvaja v zadnjem tednu avgusta, saj je namenjena predvsem sprejemu učencev in njihovih staršev v novo okolje. Spoznajo se s kulturno dediščino države gostiteljice, z jezikom ter vsebinami državljske in domovinske vzgoje. Poleg tega lahko drugim predstavijo tudi svoj jezik in kulturo, se spoznajo z učitelji in tudi nasprotno – učitelji se srečajo s starši (Jelen Madruša, 2010). Tako se poveča verjetnost, da se bo sodelovanje s starši ohranilo skozi vse leto. V nadaljevanju se jim približa učne in dnevne vsebine, ki bodo del njihovega življenja v novem okolju (šola in življenje v šoli, potrebščine, predmeti ...). Tako se predpostavlja, da učenci v šolo pridejo manj prestrašeni, se počutijo varnejše in sprejetejše, še pred začetkom šolanja pa se seznanijo tudi z novim jezikom. Učenci nadaljujejo v nadaljevalnici, ki poteka med šolskim letom (prav tam).

Pripravljalnico so v letu 2011/12 prvič izvedli tudi v OŠ Livada v Ljubljani in so jo izvedli tudi v letu 2012/13. Pripravljalna faza ima v tem smislu precej pozitiven vpliv na učenčevo vključevanje. Ravno tako ima pozitiven učinek na učiteljevo delo v razredu. Učitelju tako ni treba začeti intenzivnega uvajanja, saj učenec že pozna nekatere sošolce, učitelje, je seznanjen z načinom dela in s prostori šole.

Nekateri opozarjajo na slabosti pripravljalnega razreda – predvsem če ta traja predlogo. Na Švedskem se npr. s takim načinom uvajanja priseljencev v šolstvo ne strinja nekdanja švedska ministrica za integracijo in zdajšnja ministrica za enakost spolov Nyamko Sabuni, kritizira ga tudi švedski inšpektorat za šolstvo, ki še posebej izpostavlja problema

heterogenosti učencev v njihovi ravni znanja in trajanja pripravljalne faze. Meni, da je treba priseljenim učencem ponuditi boljše možnosti in se izogibati pripravljalnemu razredom, saj tako učence izoliramo od drugih, tj. švedsko govorečih učencev (www.thelocal.se). Ta problem so nekatere šole delno rešile (npr. občina Halmstad). Pripravljalni razred so locirale neposredno ob osnovni šoli. Tako se učenci, ki obiskujejo pripravljalni razred, že prej srečajo z učenci, ki obiskujejo redni pouk, in skupaj obiskujejo tudi interesne dejavnosti. Prav s tega vidika je pomembno eno izmed načel interkulture pedagogike: »Interkulture pedagogika naj usmerja svojo pozornost in ideje na celotno populacijo (ne le na manjšine)«. To je skladno z vrednotami demokratičnega sveta, ki pri svojem delovanju izhaja iz človekovih pravic. Ideje in pozornosti interkulture pedagogike moramo prenesti na celotno populacijo, še vedno pa moramo tudi priseljenim pomagati pri realizaciji specifičnih potreb, drugače ne bodo mogli dosegati uspehov (Zidarić, 1994, v Skubic Ermenc, 2003a). V Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju (Krek in Metljak, 2011) se je stroka izognila segregaciji priseljenih učencev in je kot rešitev predlagala ravno omenjeni strnjeni program slovenščine, v katerem bi se učenci v določenem deležu udeleževali tudi rednega pouka skupaj s sošolci. Za program bi se oblikoval posebni učni načrt za slovenščino kot drugi/tuji jezik. V predlaganih rešitvah poudarijo tudi učenje maternega jezika² in kulture, kar pa bi se organiziralo samostojno ali v sodelovanju z drugimi šolami, in sicer v obsegu ene ure tedensko za skupino (Krek in Metljak, 2011).

Empirični del

V prispevku so predstavljeni nekateri izsledki raziskave, ki je bila izvedena na vzorcu slovenskih in švedskih učiteljev v letih 2010 in 2011. S pomočjo vprašalnika smo želeli dobiti vpogled v to, kakšna so stališča slovenskih in švedskih učiteljev do pripravljalnega razreda za priseljene učence.

V okviru raziskave smo iskali odgovore na naslednji raziskovalni vprašanji:

- 1) Ali slovenski učitelji izražajo potrebo po pripravljalnem razredu za priseljene učence?
- 2) Kakšna so stališča slovenskih in švedskih učiteljev do pripravljalnega razreda?

Uporabljena je bila deskriptivna in kavzalno-eksperimentalna metoda pedagoškega raziskovanja (Sagadin, 1991). Anketni vprašalnik je poleg splošnih podatkov anketirancev (država, v kateri poučuje, delovna doba, odstotek (novo) priseljenih učencev v šoli, v kateri poučuje) vseboval vprašanja odprtega in zaprtega tipa z enkratno in večkratno izbiro ter s stopnjevalnimi in prostimi odgovori. Za namene tega članka bodo analizirani le podatki, ki nam bodo omogočali odgovoriti na izpostavljeni raziskovalni vprašanji.

² Rezultati raziskave v okviru Bele knjige o vzgoji in izobraževanju v RS (2011), prikazujejo, da učitelji in starši izražajo negativna stališča do dodatnega pouka za učenje materniščine učencev, katerih slovenščina ni materniščina. S postavko o uvedbi, se strinjajo večina ravnateljev (59,6 %).

Zbiranje podatkov je na Švedskem potekalo v mesecu novembru 2010 in v Sloveniji v februarju 2011. Pri izpolnjevanju anketnega vprašalnika je sodelovalo 60 slovenskih učiteljev, od katerih jih 36 (60,0 %) poučuje v osnovnih šolah z do 30-odstotnim deležem priseljenih učencev, 24 (40,0 %) pa v osnovnih šolah z več kot 30-odstotnim deležem priseljenih učencev. Švedskih učiteljev, ki so izpolnjevali anketni vprašalnik, je bilo 33; od teh jih 9 (27,3 %) poučuje v osnovnih šolah z do 30-odstotnim deležem priseljenih učencev, 24 (72,7 %) pa v osnovnih šolah z več kot 30-odstotnim deležem priseljenih učencev. Vzorec je priložnostni. Obdelava podatkov je potekala na ravni deskriptivne statistike, pri kateri smo uporabili prikaz atributivnih spremenljivk s frekvencami in z odstotki ter osnovno deskriptivno statistiko numeričnih spremenljivk. Pri preizkušanju razlik smo uporabili hi-kvadrat preizkus. Obdelava je bila izvedena s pomočjo programa SPSS (Statistical Package for the Social Sciences). Rezultati so prikazani tabelarično.

Rezultati z interpretacijo

V okviru prvega raziskovalnega vprašanja nas je zanimalo, ali slovenski učitelji menijo, da bi za priseljene učence moral obstajati pripravljalni razred.

Tabela 1. *Frekvence in odstotki slovenskih učiteljev, ki prikazujejo stališča o obstoju pripravljalnega razreda*

		Za novopriseljene učence bi moral obstajati pripravljalni razred; tam bi se seznanili z jezikom in s kulturo		
		NE	DA	SKUPAJ
SLOVENIJA	f	7	53	60
	f (%)	11,7 %	88,3 %	100,0 %

Iz tabele 1 je razvidno, da večina (88,3 %) slovenskih učiteljev meni, da bi za novopriseljene učence moral obstajati pripravljalni razred, kamor bi se učenci vključili najprej in se seznanili z novim jezikom in s kulturo. Glede na to, da slovenski učitelji za delo z novopriseljenimi učenci nimajo posebne podpore šolskega sistema, je bil takšen delež učiteljev, ki si tega želijo, pričakovan. Vzpostavitev pripravljalnih razredov pred začetkom pouka na ravni občin (oz. z združevanjem več šol) bi omogočila učenje slovenskega jezika v skupini. Upoštevajoč očitke, da pripravljalni razred predstavlja neke vrste segregacijo, je bolj smiselna ideja o uvajalnem tečaju pred začetkom/ob začetku novega šolskega leta – v smislu »uvajalnice«. Vzporedno s šolskim letom pa bi lahko potekal pouk, namenjen učenju slovenščine kot tujega jezika in seznanjanju s slovensko kulturo. Takšen pouk bi se lahko izvajal po pouku, in sicer eno šolsko uro. Izvajal bi ga kompetenten učitelj, ki pa bi imel navezo tudi z razredniki učencev, ki bi se ur udeleževali. Kot naslednja faza bi se lahko uvedlo tudi neke vrste »medvrstniško tutorstvo«, ki je preverjena praksa glede reševanja učnih težav, pri kateri starejši učenec, ki ima težave, poučuje mlajšega učenca s podobnimi učnimi težavami, torej

splošnimi, ki so posledica neznanja jezika. Pomembno je, da je materni jezik za oba učenca enak. To je edina oblika vrstniškega tutorstva, ki se dogaja zunaj razreda, katere cilj starejšega učenca je, da se nauči poučevanja, dobre in sistematične razlage snovi, mlajšega pa, da dobi določeno znanje ali učno spretnost, oba pa pridobita na boljšem medsebojnem odnosu (Kalkowski, 2001).

V okviru drugega raziskovalnega vprašanja nas je zanimalo, kakšna so stališča slovenskih in švedskih učiteljev do pripravljalnega razreda.

Tabela 2. *Frekvence in deleži slovenskih in švedskih učiteljev, ki menijo, da pripravljalni razred učitelju olajša poučevanje novopriseljenega učenca*

			Pripravljalni razred je pomemben za učitelja, ker mu olajša poučevanje na novo priseljenega učenca.		
			NE	DA	Skupaj
DRŽAVA UČITELJA	SLOVENIJA	f	27	33	60
		f (%)	45 %	55 %	100 %
	ŠVEDSKA	f	26	5	31
		f (%)	83,9 %	16,1 %	100,0 %
Skupaj		f	53	38	91
		f (%)	58,2 %	41,8 %	100,0 %

Več kot polovica (55 %) slovenskih učiteljev meni, da je pripravljalni razred pomemben, ker učitelju olajša poučevanje. Vključevanje prek pripravljalne faze bi potekalo postopoma in s pomočjo strokovno usposobljenega pedagoškega kadra. To bi olajšalo poučevanje učiteljem, ki pri vključevanju priseljenih učencev v razred niso samoiniciativni, in tudi vključevanju učencev. Zanimivo je, da se kar 45 % učiteljev s to trditvijo ni strinjalo, torej pripravljalni razred za skoraj polovico anketiranih učiteljev s tega vidika ni pomemben.

S hi-kvadrat preizkusom smo ugotovili, da med odgovori učiteljev iz obeh držav obstajajo statistično pomembne razlike ($P = 0,000$). Švedski učitelji so se bolj nagibali k odgovoru, da pripravljalni razred ni pomemben za učitelja, ker bi olajšal poučevanje učitelju, medtem ko se je večina slovenskih učiteljev odločila za vlogo pripravljalnega razreda kot pomoč učitelju. Med slovenskimi in švedskimi učitelji so razlike pričakovane, saj so izpostavljeni drugačnemu okolju. Švedski učitelji imajo s pripravljalnim razredom izkušnjo in poleg druge podpore sistema, ki jo imajo, pripravljalni razred vidijo kot pomoč učencu (gl. tabelo 3). Dejstvo, da je učenec dvojezičen, na Švedskem pomeni, da je treba dvojezičnost negovati. Torej tudi če je možnost pripravljalnega razreda, je potrebnih veliko prilagoditev. Slovenski učitelji pa s pripravljalnim razredom nimajo izkušenj, ne s kakršno koli drugo pripravljalno fazo, ki bi bila del sistema. Lesar, Jug Došler in Čančar (2012) navajajo prilagoditve, ki jih učitelji izvajajo pri svojem delu s priseljenimi učenci: 41,4 % anketiranih učiteljev ob vključitvi priseljenega učenca v razred ne prilagaja delovnih listov, 41,3 % jim ne nudi pomoči po koncu pouka, 53

% ne sledi nižjim učnim ciljem in ne prilagaja ocenjevanja, čeprav slovenskim učiteljem takšno prilagajanje narekuje 19. člen Pravilnika o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli (2008)³.

Tabela 3. *Frekvence in deleži slovenskih učiteljev, ki menijo, da pripravljalni razred učencu omogoča lažje sledenje pouku*

	Pripravljalni razred je pomemben za učenca, ker potem lažje sledi pouku.		
	NE	DA	Skupaj
SLOVENIJA	10 16,7 %	50 83,3 %	60 100,0 %

83,3 % slovenskih učiteljev meni, da bi bil pripravljalni razred pomemben za učenca, ker bi potem lažje sledil pouku. 16,7 % učiteljev se s trditvijo ne strinja. V pripravljalnem razredu se učenci seznanijo z jezikom, kulturno pa tudi z novim načinom dela. Poudarek pa je tudi na akulturaciji v novo okolje.

Tabela 4. *Frekvence in deleži slovenskih učiteljev, ki menijo, da pripravljalni razred vpliva na boljšo pripravljenost in manjšo zmedenost učenca*

	Pripravljalni razred je pomemben, ker so po vključitvi v redni pouk bolj pripravljeni na novo okolje in manj zmedeni.		
	NE	DA	SKUPAJ
SLOVENIJA	18 30 %	42 70 %	60 100 %

70 % učiteljev, ki poučujejo v Sloveniji, meni, da bi bil pripravljalni razred pomemben, ker so po vključitvi v redni pouk učenci bolj pripravljeni in manj zmedeni. 30 % pa jih meni, da pripravljalni razred s tega vidika ni pomemben.

Slovenski učitelji so izrazili pozitivna stališča do pripravljalnega razreda, ker menijo, da bi ta moral obstajati za novopriseljene učence. Zanimivi so izsledki raziskave, ki sta jo izvedli M. Peček in I. Lesar (2006). S trditvijo, da bi učenci pred vstopom v šolo morali opraviti tečaj slovenskega jezika, se strinja le 28,7 % razrednih učiteljev.

Slovenskim učiteljem smo pri tem vprašanju ponudili še dva dodatna odgovora:

- pripravljalni razred ni pomemben. Učenci oziroma starši učencev morajo poskrbeti za pripravo pred vključitvijo v razred.
- Pripravljalni razred bi le zaviral proces vključevanja v novo okolje.

³ Gl. Lesar, Jug Drošler in Čančar (2012).

Tabela 5. *Frekvence in deleži slovenskih učiteljev, ki menijo, da pripravljalni razred ni pomemben. (Učenci oz. starši morajo poskrbeti za pripravo pred vključitvijo v razred.)*

	DA	NE	SKUPAJ
Pripravljalni razred ni pomemben. Učenci oziroma starši učencev morajo poskrbeti za pripravo pred vključitvijo v razred.	3 5,0 %	57 95,0 %	60 100 %

Da pripravljalni razred ni pomemben in da morajo za pripravo pred vključitvijo v razred poskrbeti starši, se strinja le 5 % anketiranih učiteljev, 95 % jih trditev zavrača.

Tabela 6. *Frekvence in deleži slovenskih učiteljev, ki menijo, da bi pripravljalni razred le zaviral proces vključevanja v novo okolje*

	DA	NE	SKUPAJ
Pripravljalni razred bi le zaviral proces vključevanja v novo okolje.	3 5,0 %	57 95,0 %	60 100 %

Le 5 % učiteljev meni, da bi pripravljalni razred le zaviral proces vključevanja v novo okolje. 95 % učiteljev se s trditvijo ne strinja.

Sklep

Glede na pregled zakonodaje slovenskega šolskega sistema in aktualnih mehanizmov ugotavljamo, da ti priseljenim učencem ne zagotavljajo ustreznih pogojev. Ravno tako pri delu s priseljenimi učenci podpore niso deležni učitelji. Vsa podpora, ki jo učitelj dejansko dobi, je do 35 ur dodatne strokovne pomoči za učenje slovenskega jezika. Nekatere evropske države priseljenim učencem nudijo pripravljalni razred, učenje jezika države gostiteljice, učno pomoč v maternem jeziku, učenje materinščine, pravico do prevajalca, pravico do upoštevanja značilnosti lastne kulture. V Sloveniji imajo priseljeni učenci možnosti učenja materinščine le v nekaterih šolah, prav tako ni primerne podpore pri učenju slovenščine, ki je v formalnih rešitvah sicer izražena, vendar brez dvoma glede na obseg in strokovno izvedbo nezadostna. Upoštevajoč kritiko pripravljalnega razreda, pa je mogoče bolj smiselno pozdraviti idejo »uvajalnice« ter ure slovenskega jezika in kulture med šolskim letom. Ob tej problematiki je vredno omeniti tudi sodelovanje z lokalno skupnostjo in drugimi šolami v posamezni občini ter organizirati tudi ure maternega jezika. Povezovanje z lokalno skupnostjo pa je pomembno tudi z vidika vključevanja priseljenih občanov v socialni prostor. V mestih se pojavlja pojav, imenovan kulturni apartheid, po katerem so druge kulture načelno priznane, a hkrati ograjene, v getih, tj. kot kulture, ki so ločene in ne komunicirajo (Milan, 2006), zato je vloga lokalne skupnosti organizirati dejavnosti za vključevanje celotnih družin v okolje in jim omogočiti, da zapustijo družbeno obrobje. Tema vključevanja priseljenih učencev v šolo je zaradi številčnosti priseljevanj zelo aktualna, zato bi šolski sistem potreboval temeljit pretres trenutnih formalnih in strokovnih rešitev. Pri tem bi se

veljalo zgledeovati po urejenosti tega področja v državah, ki so se s priseljevanji srečevale že prej in imajo v okvirih šolskega sistema različne prakse, ki so pri vključevanju v novo kulturno in jezikovno okolje v pomoč učencem in tudi učiteljem. Pripravljalni razred se je v Sloveniji pojavil kot neformalna praksa na šolah, na katerih je odstotek priseljenih učencev višji. Ob tem se ugotavlja, da bi pripravljali razred lahko postal del formalne oblike vključevanja priseljenih učencev, pozitivna stališča do omenjene rešitve pa izražajo tudi slovenski učitelji, saj raziskava jasno prikazuje, da je večina anketiranih tovrstni rešitvi naklonjena.

Literatura

- Christensen, S., & Stanat, G. (2007). *Language policies and practices For helping immigrants and Second-generation students Succeed*. Washington: MPI & Bertelsmann Stiftung.
- Ftičar, Š. (2006) Načrtovanje dejavnosti v večkulturni vzgoji šole in vrtca. *Sodobna pedagogika*, 57(posebna izdaja), 282–288.
- Hanuš, B. (2010). Jezikovne in kulturne ovire, ki vplivajo na opismenjevanje učencev priseljencev. *Sodobna pedagogika*, (1), 122–135.
- Hočevar, A., & Urank, M. (1998). Izobraževanje beguncev iz Bosne in Hercegovine v RS. V M. Pagon & A. Mikuš Kos (ur.), *Begunci v Sloveniji – zbornik razprav* (str. 125–129). Ljubljana: Ministrstvo za delo, družino in socialno varstvo
- Jelen Madruša, M. (2010). Novost pri vključevanju učencev migrantov. V Baloh, A. (ur.), *Uvajanje rešitev s področja vključevanja migrantov v izvedbene kurikule* (str. 69–74). Koper: Osnovna šola Koper.
- Krek, J., & Metljak, M. (ur.) (2011). *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Lesar, I. (2009a). Ali formalne rešitve na področju šolanja marginaliziranih omogočajo uresničevanje ideje inkluzije? *Sodobna pedagogika*, 60(1), 334–348.
- Lesar, I. (2009b) *Šola za vse? Ideja inkluzije v šolskih sistemih*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Lesar, I., Jug Drošler, A., & Čančar, I. (2012) Učitelji iz Slovenije in Švedske o poučevanju (novo) priseljenih učencev. *Dve domovini/Two homelands* (v tisku).
- Milan, G. (2006). Medkulturnost izziva svet vzgoje. *Sodobna pedagogika*, 57(posebna izdaja), 168–180.
- MIPEX – *Migrant Integration Policy Index* (2011). British Council.
- OECD. (2009). *PISA: Results: Overcoming Social Background: Equity in Learning Opportunities and Outcomes—volume II (2010)*. Pridobljeno april 2012 s http://www.oecd.org/document/61/0,3343,en_2649_35845621_46567613_1_1_1_1,0.html
- Peček, M., & Lesar, I. (2006). *Pravičnost slovenske šole: mit ali realnost*. Ljubljana: Sophia (zbirka *Sodobna družba*, 15).
- Pulec Lah, S., & Velikonja, M. (2011). *Učenci z učnimi težavami: izbrane teme*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Resolucija o migracijski politiki Republike Slovenije. *Uradni list RS*, št. 40/99. Pridobljeno maj 2012 s <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=2002106&stevilka=5265>

- Sagadin, J. (1991). *Razprave iz pedagoške metodologije*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Skubic Ermenc, K. (2007) Slovenščina ni materinščina vseh učencev: beseda strokovnjakinje. *Delo*, 49(290, 17. dec.), 12.
- Sofinanciranje dopolnilnega pouka maternih jezikov in kultur za otroke priseljencev v šolskem letu 2012/13. Pridobljeno september 2012 s http://www.eurydice.si/index.php?option=com_content&view=article&id=6140:sofinanciranje-dopolnilnega-pouka-maternih-jezikov-in-kultur-za-otroke-priseljencev-v-olskem-letu-201213-&catid=96:zadnje-novice&Itemid=342
- Strategija vključevanja otrok, učencev in dijakov migrantov v sistem vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji* (2007). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport Republike Slovenije.
- The Local (2011) Pridobljeno junij 2012 s <http://www.thelocal.se/33968/20110524/>
- Vižintin, M. A. (2010). Pouk maternega jezika in kulture pri učencih priseljencih: temelj za medkulturni dialog v slovenski osnovni šoli? *Sodobna pedagogika*, (1), 104–120.
- Zakon o osnovni šoli* (2006). Pridobljeno april 2011 s <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200681&stevilka=3535>
- Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o javni rabi slovenščine (ZJRS-A)* (2010). Pridobljeno s http://zakonodaja.gov.si/rpsi/r04/predpis_ZAKO3924.html
- Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli* (2011) Pridobljeno junij 2012 s <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=201187&stevilka=3727>
- Zakon o tujcih v Republiki Sloveniji* (2008). Pridobljeno april 2011 s <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200871&stevilka=3101>

Spodbujanje okoljskega ozaveščanja z medpredmetnim povezovanjem s poudarkom na naravoslovju in likovni umetnosti

Rock Finale

Povzetek

K okoljskemu ozaveščanju lahko veliko prispeva tudi okoljska umetnost, ki za ustvarjanje uporablja odpadne snovi. V tujini je tovrstno ustvarjanje znano pod nazivom »Environmental Art«, okoljska umetnost. Umetniška dela in instalacije združujejo informacije, promovirajo nove poglede na iste objekte, se dotaknejo človekovih čustev in v nekaterih primerih celo povečujejo smeti. V prispevku predstavljamo rezultate pilotske raziskave, ki je bila izvedena v četrtem razredu osnovne šole, in sicer v šolskem letu 2012/13, v kateri je bil izveden inovativni didaktični pristop poučevanja naravoslovja z umetnostjo. Okoljske vsebine so bile podane interdisciplinarno z medpredmetnim povezovanjem s poudarkom na naravoslovju in likovni umetnosti. Z namenom ugotoviti vpliv inovativnega didaktičnega pristopa poučevanja naravoslovja z umetnostjo je bila izvedena anketa pred izvedbo pristopa in po njem. Pridobljeni podatki so bili analizirani za potrebe ugotavljanja sprememb v okoljski ozaveščenosti učencev. S χ^2 -preizkusom pred uvedeno intervencijo in po njej ter z anketo pridobljenih odgovorov je bilo ugotovljeno, da je večina učencev pozitivno spremenila svoj odnos do okolja.

Gljučne besede: okoljsko ozaveščanje, trajnostni razvoj, likovna umetnost, okoljska umetnost, inovativni didaktični pristop, poučevanje naravoslovja z umetnostjo

Uvod

Razvijanje kritičnega mišljenja prispeva k spremembi odnosa učencev in omogoča, da si ustvarijo različna mnenja in mišljenja tudi do okoljske problematike (Chung, 2007). Odnos do okoljskih tem je vse pomembnejši, saj nas mediji dnevno zasipajo s problemi, ki so vse bolj prisotni in vse bolj pereči. Prav tako pa kaže, da so okoljske spremembe dokaz globalnih podnebnih sprememb. Uničevanje habitatov, zmanjševanje biotske pestrosti, onesnaževanje zraka, vode in tal so le najbolj izpostavljeni problemi. Chambers in Desai (2007) sta zapisala, da so to kritični časi za izobraževanje umetnosti in tudi naravoslovja.

Ravno na področju okoljskega ozaveščanja imajo umetniki veliko možnosti, da ustvarjajo dogodke, instalacije in posamezna likovna dela ter organizirajo delavnice, s katerimi poskušajo opozarjati na možnost posameznika za aktivnejše udeleževanje pri reševanju okoljskih problemov in poskušajo pokazati možnosti do sonaravnega in trajnostnega življenja (Inwood, 2010). Vizualni umetniki Joseph Beuys, Mierle Laderman - Ukeles, Mel Chin, Vik Muniz, Matej A. Vogrinčič in veliko drugih s svojimi deli nenehno kažejo predanost do umetnosti in možnosti za izboljšanje odnosa do okolja. S svojimi deli opozarjajo na

prekomerno onesnaževanje potrošniške družbe, pa naj bo z oblačenjem hiše v stara odvržena oblačila ali slike iz odpadkov.

»Pri širjenju prostora ozaveščenosti o vprašanih trajnostnega razvoja vidim velik pomen filozofije in tudi umetnostne vzgoje. Prva v izobraževalnem procesu mladega človeka izziva k poglobljenemu razmisleku o najrazličnejših vidikih življenja in doživljanja v spremenjenih ekološko-socialnih okoliščinah, druga pa ga usmerja k empatiji, čustvenemu doživljanju resničnosti in izražanju človeškega bitja, sposobnosti in pripravljenosti na realnost pogledati z zornega kota drugih. Tako lahko postanejo etične premise trajnostnega razvoja vrednota za vse življenje. Izobraževalni proces tako v konceptu trajnostnega razvoja prevzema velik delež odgovornosti: z multidisciplinarnim pristopom povezuje spoznavno, čustveno vrednostno in akcijsko raven. Ob tem je treba tudi poudariti, da so vzgojitelji predšolskih otrok in učitelji tisti konkretni nosilci trajnostnega razvoja, s katerimi otroci vsakodnevno prihajajo v stik« (Kavčič, 2011, str. 10). Hkrati Kavčič (2011) pravi, da mora družba danes okrepiti celovitost svojega delovanja in da ima ravno umetnostna vzgoja velik motivacijski pečat za radovednost, raziskovanje sveta in življenja, za življenje skladno s smernicami trajnostnega, sonaravnega in vzdržnostnega življenja.

Filmi, kot je *Waste Land* (Walker, 2010), zelo jasno prikazujejo stanje potrošništva, ki z odpadki 300.000 prebivalcev dnevno polni največje brazilsko odlagališče Jardim Garmacho pri Sao Paulu, ki je hkrati tudi največje odlagališče na svetu. Hkrati film prikazuje brazilskega umetnika Vika Muniza, ki na odlagališču ustvarja slike iz odpadkov. Likovna dela ustvarja skupaj z delavci smetišča. Vik Muniz kot predstavnik umetnikov »Trash Art« z razstavljanjem svojih del deluje tudi kot pedagog, saj obiskovalcem razstav ponuja nov pogled na odpadke kot materiale za likovno ustvarjanje.

»Trash Art« ali umetnost iz odpadkov je smer, ki se je prvič pojavila z delom Pabla Picassa »Still Life with Chair Caning« (1912), ko je na platno natisnil realistično sedišče stola, nato pa v tehniki kolaž dodal kubistične elemente limone in časopisa. Sicer pa iz razstavljenih del izhaja, da gre za sekundarno uporabo odvrženih stvari, ki so svojemu prvotnemu namenu odslužile. Novejših predstavnikov ekosmeri je vedno več, med vidnejšimi, ki v galerijo dobesedno preneseta kup smeti, a ga subtilno dodelata tako, da ima senca na steni želeno formo, sta Tim Nobel in Sue Webster. Bernard Pras, Sarah-Jane van der Westhuizen, David Mach, Mark Langan in Hal Schult so le nekateri predstavniki gibanja, ki s svojimi instalacijami in slikami svetu vzbujajo slabo vest glede onesnaževanja.

Interdisciplinarno poučevanje naravoslovja

Z interdisciplinarnim pristopom poučevanja katerega koli predmeta, še posebej pa naravoslovja, je sicer za učitelje več priprav na učne ure, a imajo od takega pristopa veliko več učenci, učitelji pa na račun povezovanja z drugimi predmeti lahko pridobijo določeno število ur za naravoslovne predmete. Osnovnošolski učitelji lahko z interdisciplinarnim/

integrativnim pristopom učencem pokažejo večjo mero razumevanja povezav med različnimi disciplinami in predmeti ter hkrati razlike med njimi (Akins in Akerson, 2007). Koncept interdisciplinarnega poučevanja naravoslovja se z leti v Združenih državah Amerike širi, kot pravita Akinsova in Akersonova (2007). Eno izmed prvih raziskav, ki je potekala kar osem let, je izvedel Education Assotiation in je pokazala, da so učenci, ki so vključeni v interdisciplinarne programe poučevanja, boljši v standardiziranih preizkusih znanja kot njihovi vrstniki v tradicionalnem programu (Aiken, 1942). Poznejše raziskave in priporočila, ki jih je pripravil National Council of Mathematics (NCTM, 1994), so pokazali, da učenci potrebujejo kurikulum, organiziran okrog vprašanj, tem, problemov ali projektov, ki jasno kažejo povezave med posameznimi predmeti in ki so odslikava realnega življenja. Raziskave so celo pokazale, da je interdisciplinarni pristop, ne glede na osnovni predmet poučevanja, koristen za učence z bralnimi težavami (Gaskins in Guthrie, 1994) pa tudi za nadarjene (Vars in Rakow, 1992) in povprečne učence. Akinsonova (2007) je pred začetkom raziskave s preizkusi ugotovila, da ima devet učencev (35 %) njenega petega razreda povprečne bralne in pisalne rezultate, kar petnajst učencev (57 %) pa podpovprečne. Odločila se je povezati tri predmete, in sicer naravoslovje (fiziko), materni jezik in sociologijo, pri čemer so začetni rezultati raziskave pokazali, da učenci vidijo povezave med fiziko in maternim jezikom ter sociologijo in maternim jezikom, nikakor pa niso videli povezave med fiziko in sociologijo, še več, 95 % učencev je mislilo, da je to isti predmet. Po koncu raziskave je delež učencev, ki niso razumeli razlike med fiziko in sociologijo, padel na le 15 %. Nikitina (2006) pri interdisciplinarnem izobraževanju postavlja tri pristope, in sicer kontekst, koncept in reševanje problemov. Kontekstualizacijo razlaga kot vključevanje znanj zgodovine, kulture, filozofskih vprašanj in osebne izkušnje kot prototip generiranja znanja v humanistiki. Konceptualizacija je povezovalna strategija med matematičnim in znanstvenim razmišljanjem prek podatkov in teorij. Primarni pristopi so: linearnost, sprememba in lestvica, ki se pojavljajo predvsem pri geometriji, fiziki, matematiki in pri biologiji ter kažejo »skrite« povezave odnosov. Reševanje problemov je osredinjeno na vsakdanje življenje. S povezovanjem vseh treh pristopov pri izobraževanju so učenci v položaju, ko so primorani uporabiti vsa svoja znanja za reševanje nalog in problemov ter jih povezati z realnim vsakdanjikom.

Vključevanje okoljskih vsebin v učne ure

Učitelji premalo vključujejo okoljske vsebine v svoje poučevanje, zato so bile izvedene različne raziskave, ki so preučevale razloge, zakaj učitelji ne vključujejo okoljske vsebine v svoje poučevanje pogosteje. Raziskovalci Univerze Maryland (UMSRC, 2000) so ugotovili, da je glavni vzrok predvsem v neustreznosti kurikuluma in preveč drugih vsebin, ki jih je treba obravnavati glede na učni načrt. Učni načrt in obseg vsebine sta glavni oviri učiteljev, da okolje dojemajo predvsem kot prostor za izvajanje aktivnosti, ne pa kot povezovalni element (Lane in Wilke, 1994). Simmons (1989) pojasnjuje, da učitelji okolje dojemajo kot primeren prostor predvsem za poučevanje naravoslovnih predmetov in rekreacijo. To kaže na pomanjkanje ozaveščenosti o potencialu uporabe lokalnega okolja kot sredstva za

pridobivanje vsakodnevnih življenjskih izkušenj. Zaradi pomanjkanja interdisciplinarnih učbenikov učitelji pogosto vlagajo veliko časa in truda v izvajanje aktivnejših oblik dela, zbiranje gradiva in v načrtovanje učnih vsebin za okoljsko ozaveščanje (Wade, 1996). Kljub omenjenim oviram obstajajo učitelji, ki kot osnovo za poučevanje naravoslovja uporabljajo okoljsko izobraževanje. V Sloveniji, podobno kot v ZDA, za namene naravoslovnega izobraževanja namenjajo naravoslovne dneve, projektne tedne in šole v naravi. Ravno šole v naravi so pogost primer dobre prakse interdisciplinarnega poučevanja naravoslovja.

Likovna umetnost kot osnova trajnostnega in okoljskega ozaveščanja

Likovno ustvarjanje kot ena najstarejših človekovih dejavnosti je bila v zgodovini prevečkrat prezrta, čeprav ima veliko komunikacijsko moč, saj s pomočjo umetnosti lažje vplivamo na ljudi, jih izobražujemo in izzivamo. Še iz časov življenja v jamah je vidno, kako pomembno vlogo je imelo okolje za človeka, saj so že takrat po stenah risali svoj življenjski prostor, predvsem živali in lov nanje. Okolje je od nekdaj predmet človekovega občudovanja in zato tudi tema številnih slik, fotografij in filmov. Zgodovinsko gledano, je imela slika vedno večji vpliv kot beseda, saj vsaj do renesanse večina prebivalstva ni bila bralno pismena. Cerkveni in posvetni vladarji so za lepšanje stanovanj in pripovedovanje biblijskih besed uporabili moč slik (freske), ki so pogostokrat prikazovale tudi krajine, torej okolje, v katerem so ljudje prebivali ali skozi nje potovali.

»Kultura, umetnost in izobraževanje so naravnani trajnostno, saj so usmerjeni na ohranjanje dobrih izkušenj iz preteklosti. Umetnost kot pomemben del kulture sicer tudi temelji na ohranjanju dobrih izkušenj, predvsem pa odkriva in predlaga nove, alternativne poglede na svet in življenje. Likovno izobraževanje omogoča mladim eksperimentiranje s prostorom in si prizadeva pretvarjati vedenje v vedenje. Ta mala razlika v naglasu je tista, ki je aktualna tudi pri razpravah o trajnostnem razvoju: ko je vedenje o naših vplivih na okolje že precejšnje, a še ni prave volje (filozofije, zgledov) za temu ustrezno vedenje« (Frelj, 2011, str. 43). Likovna dejavnost je v vrtcu in osnovni šoli priprava na človekovo delovanje v prostoru, z njo si gradimo paralelni svet, v katerem je vse mogoče in v katerem lahko preizkušamo svoje zamisli. Ravno ta paralelni svet, domišljija, nam da nastavke konceptnega razmišljanja, predvidevanja, predstavljanja in načrtovanja dejanj v realnosti.

Likovna vzgoja otrokom omogoča, da si v domišljiji, nato pa na papirju, z glino in drugimi materiali sadijo svoj ekološki vrt. Gre za metaforo, ki pa se kmalu pokaže za realno, še posebno, če otroke na njihovo ustvarjanje pripravimo s pogovorom, z ogledom risanege filma, branjem zgodbe o smeteh, torej o ekologiji in ekološkem sonaravnem delovanju človeka. Pozneje pri likovnem pouku otroci iz zbranih odpadnih surovin izdelajo svoje domišljijske živali, rastline in igrače. V tem pogledu gre torej za okoljsko-umetniško delovanje, za ekoumetnost ali likovno reciklažo, ki združuje likovno dejavnost z okoljskim izobraževanjem v smislu ekološkega ozaveščanja, ohranjanja narave in trajnostnega,

sonaravnega delovanja človeka. Likovna vzgoja ponuja dinamičen način povečanja pomena okoljskih vsebin (Inwood, 2007).

Problem raziskave in raziskovalna vprašanja

Okoljskemu izobraževanju se v slovenskem osnovnošolskem sistemu ne posveča večje pozornosti; okoljskih vsebin je znotraj naravoslovnih premalo. Predvsem preobsežni učni načrti in faktografsko učenje ter slabo poznavanje okoljskih vsebin učiteljev so dodatni in hkrati glavni razlogi, zakaj se okoljske vsebine kljub porastu števila ekošol slabo prenašajo na mlajše generacije. Po pregledu učnih načrtov slovenske devetletke, s posebnim poudarkom na učnih načrtih kemije, biologije, fizike, naravoslovja, naravoslovja s tehniko in geografije, je bilo ugotovljeno, da so okoljske vsebine v prvi triadi osnovne šole v učnem načrtu predmeta spoznavanje okolja (Kolar et al., 2011). Največ okoljskih vsebin je v učnem načrtu naravoslovja in tehnike (Vodopivec et al., 2011) v četrtem razredu, medtem ko v učnem načrtu naravoslovja (Skvarč et al., 2011) v višjih razredih okoljskih vsebin skoraj ni zaznati. Pri predmetu likovna umetnost (Kocjančič et al., 2011) se okoljske vsebine v prvi triadi omenjajo le kot možnost uporabe recikliranih in naravnih materialov za kiparsko izražanje. V drugih dveh triadah o okoljski umetnosti ni nikakršnega zapisa več. Okoljske vsebine so v zadnji triadi ponujene le še kot izbirni predmet.

Na osnovi ugotovitev je bilo v pilotni raziskavi zastavljeno naslednje vprašanje: Ali lahko z razvitim inovativnim didaktičnim pristopom poučevanja naravoslovja z likovno umetnostjo (v nadaljevanju: IDPPNU) vplivamo na večjo zmožnost učencev samostojno prepoznati okoljsko umetnost in na njihovo boljšo okoljsko ozaveščenost?

Metoda

Raziskovalni pristop je bil kvantitativen s kavzalno-eksperimentalno metodo. S pomočjo analize učnih načrtov je bila primarno ugotovljena pogostnost pojavljanja okoljskih vsebin in kakšne so predvidene aktivnosti za dosego ciljev, povezanih z njimi. V raziskavi je bilo analizirano delo skupin in med udeleženci izveden enak anketni vprašalnik, pred izvedenim pristopom in po njem. Preučena je bila učinkovitost oblikovanega pristopa.

Vzorec

V pilotno raziskavo je bilo vključenih 52 deklic (52 %) in 49 dečkov (48 %) četrtega in petega razreda, skupaj 101 udeleženec.

Instrument

Podatki so bili zbrani z vprašalnikom, ki je vseboval dvaindvajset vprašanj izbirnega tipa, razdeljenih v tri sklope. Prvi sklop je bil namenjen ugotavljanju okoljskega vedenja doma in v šoli (ločeno zbiranje odpadkov, kompostiranje, sodelovanje v ekoakcijah). Drugi sklop je vseboval vprašanja o prepoznavanju likovne dejavnosti (slikarstva, kiparstva, lutkovnih

predstav in filmov) kot okoljske dejavnosti. V tretjem sklopu pa smo s predstavljenimi fotografijami okoljske umetnosti (ang. *Environmental art*) želeli izvedeti, ali učenci vidijo v tovrstnih delih samo umetnost, kot okoljsko dejavnost, kot kombinacijo umetnosti in smeti ali vidijo samo smeti.

Potek raziskave

Natisnjeni vprašalniki so bili razdeljeni med učence četrtega razreda, posebej pred izvedbo IDPPNU in po njej. Poudarjeno je bilo, da gre za anonimno reševanje vprašalnikov, katerih podatki bodo uporabljeni izključno za namen te raziskave.

Pred izvedbo IDPPNU je bilo predpisano, na kakšen način bodo učitelji podali okoljske vsebine ter katere pojme in gradivo je treba v določenem časovnem obdobju 40 ur obdelati.

Najprej je bila izvedena učna ura, namenjena poučevanju naravoslovnih in likovnih vsebin, pri kateri je učitelj ob predvajanju fotografij razložil človekov razvoj v smislu prebivanja, potovanja, trgovanja, embaliranja in tudi vpliva na okolje, »ekolucijo«, vse do potrošniškega človeka današnje dobe ter vmes prepletal geografske, sociološke, arhitekturne, likovne in okoljske elemente. Po učni uri je sledila ura pogovora o vsebini prejšnje ure, temu pa napoved naslednje faze eksperimenta. Kot naslednji korak smo učencem predvajali film *Waste Land* (Walker, 2010). Ker učenci niso imeli dovolj dobrega znanja angleškega jezika, jim je bila vsebina prevajana. Po predvajanju je sledila razprava, v kateri so učenci pridobivali nova znanja iz geografije, matematike, biologije, kemije, naravoslovja ter tudi sociologije in s področja likovne umetnosti. Nato so učenci prebrali prozno delo s seznama ekobralne značke, in sicer novo delo Vinka Möderendorferja *Smetiščno gledališče*. O prebranem so se učenci z učiteljico pogovorili. Temu delu je sledilo dvotedensko zbiranje odpadne plastične in kartonske embalaže ter drugih odvrženih stvari, iz katerih so učenci pri likovni umetnosti izdelali lutke. Predelano Möderendorferjevo *Smetiščno gledališče* so na koncu učenci uprizorili kot lutkovno predstavo za učence razredne stopnje.

Z interdisciplinarnim pristopom poučevanja so bili prepleteni materinščina, angleški jezik, matematika, naravoslovje in tehnika ter likovna umetnost, s čimer je bil učencem podan del snovi učnega načrta.

Rezultati

V prvem delu raziskave so bili pridobljeni demografski podatki učencev, ki so sodelovali v raziskavi. V raziskavo je bilo vključenih 52 deklic (52 %) in 49 dečkov (48 %) četrtega in petega razreda osnovne šole, povprečna starost učencev ob anketiranju pa je bila 10,56 leta. Prvi del vprašalnika, ki se po izvedenem IDPP ni ponovno izvajal, je naslednji: 82 % učencev živi v enodružinski hiši, 15 % učencev v večstanovanjski hiši, le 3 % učencev živijo v bloku. Pri 52 % družin imajo doma koš za ločeno zbiranje odpadkov, 12 % družin nima koša za ločeno zbiranje odpadkov in kar v 36 % družin, čeprav nimajo koša za ločevanje odpadkov, te vseeno

ločujejo. Zanimivo je, da se 99 % učencem zdi ločevanje odpadkov pomembno, 1 % pa na to vprašanje ni odgovoril. V 53 % so se doma skupaj z vso družino dogovorili, da bodo odpadke ločeno zbirali; v četrtini družin je bil pobudnik mama. Glede strukture ločeno zbranih odpadkov so podatki naslednji: 91 % družin ločuje vse pomembne frakcije odpadkov, v 6 % ločujejo samo papir, preostali 4 % pa so se odločili le za ločevanje nevarnih odpadkov. 41 % učencev se udeležuje širših ekoloških akcij in enak odstotek šolske akcije zbiranja papirja.

V drugem delu raziskave, ki se je z vprašalnikom ponovil po izvedenem IDPPNU, so bili pridobljeni podatki vpliva izvedenega inovativnega pristopa na ravnanja učencev. Odgovori po izvedenem IDPPNU so bili primerjani z odgovori pred izvedbo IDPPNU.

Pred izvedbo IDPPNU so bili odgovori na vprašanja naslednji: na vprašanje, ali so že kdaj ponovno uporabili odvržene stvari, je 51 % učencev odgovorilo, da ne, 49 % pa, da so. Po izvedenem izobraževanju pa so vsi učenci (N = 101, 100 %) odgovorili, da so sami že ponovno uporabili odpadke. Na vprašanje, kaj je ekologija, so pred izvedbo pilotne raziskave učenci podali pravilen odgovor v 39,6 %, medtem ko jih je po izvedenem pristopu pravilno odgovorilo 95 %. S χ^2 -preizkusom smo ugotovili, da se odgovori učencev med prvim in drugim merjenjem ne razlikujejo statistično pomembno ($\chi^2 = 6,074$, g = 4, P = 0,352), kar predpisujemo predvsem majhnemu vzorcu sodelujočih v pilotni raziskavi.

Analizirani odgovori glede vprašanja, kaj pomeni, če rečemo, da recikliramo, so učenci pred izvedbo IDPPNU v 46,5 % odgovorili, da odpadke po uporabi ločeno zberejo, nato jih predelajo v podobne izdelke, po izvedenem pristopu pa je bilo 93,1 % učencev prepričanih, da je zadnji odgovor pravi. Med odgovori učencev na prvem in drugem preverjanju so se pojavile statistično pomembne razlike ($\chi^2 = 9,212$, g = 1, P = 0,011).

Še zanimivejši so bili odgovori tretjega dela raziskave, v katerem je bilo preverjeno, ali lahko učenci povezujejo okoljsko tematiko tudi s filmi, z risanimi filmi, lutkovnimi predstavami, s slikarstvom in kiparstvom. Pred izvedbo programa je 44,7 % učencev menilo, da je čisto mogoče, da so filmi ekološki, 16 % je možnosti povezovanja pritrdilo, 39,4 % pa zanikalo. Po izvedenem programu se je strinjalo 91 učencev (96,8 %), da so lahko vsa omenjena dela tudi okoljsko naravnana. S χ^2 -preizkusom smo ugotovili, da se odgovori pred izvedbo pristopa in po izvedbi pristopa sicer ne razlikujejo statistično pomembno ($\chi^2 = 4,709$, g = 4, P = 0,403), kljub temu pa je opazna precejšnja razlika v razmišljanju učencev.

Zanimivi so tudi odgovori glede vprašanja, ali sta lahko slikanje in kiparstvo ekološka dejavnost, saj je pred izvedbo pristopa le 29 učencev (29,3 %) na to vprašanje odgovorilo pritrdilno, 23 učencev (23,2 %) je odgovorilo, da to ni mogoče, kar 47 učencev (47,5 %) pa je bilo neopredeljenih, po uporabljenem pristopu pa jih je kar 96 na to vprašanje odgovorilo pritrdilno. Vrednost hi-kvadrat preizkusa sicer ni statistično pomembna ($\chi^2 = 3,375$, g = 2, P = 0,285).

V nadaljevanju smo preverjali, kaj učenci prepoznajo na posamezni fotografiji: umetnost, smeti ali kombinacijo obojega. Ugotovili smo, da so ob fotografijah okoljske umetnosti (ang. *Environmental Art*) odgovori odvisni od fotografije. Če je bila na fotografiji instalacija s kupom smeti, se je za odgovor, da so na sliki smeti, odločilo 38 % učencev, da je na fotografiji umetnost, se je odločilo 34 % učencev, in da je na fotografiji narava, se je odločilo 28 % učencev. Da gre na fotografiji za okoljsko umetnost, torej združena odgovora narava in umetnost, se ni odločil nihče. Po izvedenem pristopu je bilo 98 % učencem jasno, da gre za okoljsko umetnost. Podatke smo analizirali s χ^2 -preizkusom in dobili naslednje rezultate, ki so razvidni iz spodnje preglednice.

Preglednica 1. *Razlike med pravilnimi odgovori učencev pred in po izvedbi pristopa*

Kaj so učenci prepoznali na fotografiji pred izvedenim učnim pristopom in po njem?					
Fotografija	Delež pravilnih odgovorov pred izvedbo pristopa	Delež pravilnih odgovorov po izvedbi pristopa	Vrednost hi-kvadrat preizkusa	g	P
Prva fotografija	0 %	95,90 %	4,67	1	0,178
Druga fotografija	0 %	94,80 %	4,372	2	0,168
Tretja fotografija	1 %	94 %	1,888	3	0,109
Četrta fotografija	0 %	94,90 %	1,119	2	0,108
Peta fotografija	0 %	97 %	0,513	2	0,061
Šesta fotografija	0 %	93,90 %	0,097	1	0,031

Iz predstavljenih podatkov lahko sklenemo, da se je delež pravilnih odgovorov, ki so jih podali učenci, po izvedenem učnem pristopu bistveno povečal.

Sklepi in razprava

Rezultati raziskave so pokazali, da so učenci slabo okoljsko ozaveščeni in da so z IDPPNU v interdisciplinarnem pristopu usvojili več znanj. Razlike med stanjem pred uvedbo pristopa in po njem so očitne. Čeprav se likovni pedagogi, kot je bilo razvidno iz učnega načrta za likovno umetnost, poslužujejo določenih segmentov okoljskega ozaveščanja z uporabo recikliranih materialov pri kiparjenju, je to očitno premalo. Veliko je odvisno tudi od posameznega učitelja, ali se bo odločil za interdisciplinaren način poučevanja naravoslovnih vsebin ali ne. Kot smo lahko opazili, učenci pa tudi vodstvo šol zna prepoznati drugačne in zanimivejše pristope podajanja učne snovi. S prepletom različnih učnih predmetov, predvsem pa z likovno umetnostjo in okoljskim ozaveščanjem, je bilo uspešno doseženo, da znajo učenci

samostojno in kritično prepoznati okoljsko umetnost (ang. *Environmental Art*), samozavestno povedati, da so okoljsko bolj ozaveščeni kot njihovi vrstniki, predvsem pa znajo samostojno povezovati vsa do tedaj usvojena znanja. Sposobni so samostojnega in timskega dela ter tudi – zaradi izvedenega IDPPNU – znajo vplivati na vrstnike, starše in okolico, da se vedejo bolj okoljsko in trajnostno, saj so jim za zgled.

Mogoče je zanimivo tudi to, da so učenci v vprašalniku pogrešali vprašanja o odnosu do porabe vode in električne energije, ki pa so bila namenoma izpuščena, saj se pojavljajo v vsakem ekokvizu.

Za nadaljnje raziskovalno delo se načrtuje povečanje števila sodelujočih učencev, preoblikovanje vprašalnika na zaprte odgovore s petstopenjsko Likertovo lestvico ter izvedbo polstrukturiranih intervjujev z naključno izbranimi sodelujočimi učenci in nekaterimi učitelji. Polstrukturirani intervjuji lahko dodajo globino in širino k že zbranim podatkom iz anketnih odgovorov.

Literatura

- Aiken, W. (1942). *The Story of the Eight Year Study*. New York: Harper.
- Akins, A., & Akerson, V. L. (2007). Connecting Science, Social Studies and Language arts: an interdisciplinary approach. *Educational Action Research*, 10, 479–497.
- Chambers, G., & Desai, D. (2007). Notes for a dialogue on art education in critical times. *Art Education*, 60(5), 6–12.
- Chung, S. K. (2007). An exploration of media violence in the junior high school art classroom. *International Journal of Education through Art*, 3(1), 57–68.
- Frelj, Č. (2011). Trajnostna načela likovnega izobraževanja. V M. Tratnik Volasko (ur.), *Trajnostni razvoj kot načelo vzgoje in izobraževanja pri likovni in glasbeni vzgoji ter filozofiji*. Zbornik referatov in razprav, št. 3, (str. 43–57). Ljubljana: Državni svet RS.
- Gaskins, I. W., & Guthrie, J. T. (1994). Integrating Instruction of Science, Reading and Writing: goals, teacher development, and assessment. *Journal of Research in Science Teaching*, 31, 1039–1056.
- Inwood, H. (24. 6 2007). *Artistic Approaches to Ecological Literacy: Developing eco-art education in elementary classrooms*. Doktorska disertacija. Toronto, Canada: Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto.
- Inwood, H. (2010). Shades of Green: Growing Environmentalism through Art Education. *Art Education*, 11, 33–38. Pridobljeno 16. 11 2011 s Nature-art-education: <http://www.naturearteducation.org/Resources.htm>
- Kavčič, B. (2011). Pomen filozofije in umetnostne vzgoje pri ozaveščanju o pomenu trajnostnega razvoja. V M. Tratnik Volasko (ur.), *Trajnostni razvoj kot načelo vzgoje in izobraževanja pri likovni in glasbeni vzgoji ter filozofiji*. Zbornik referatov in razprav, št. 3 (str. 9–11). Ljubljana: Državni svet RS.

- Kocjančič, N. F. et al. (2011). Likovna vzgoja. *Učni načrt*. Ministrstvo RS za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo.
- Kolar, M. et al. (2011). Spoznavanje okolja. *Učni načrt*. Ministrstvo RS za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo.
- Lane, J., & Wilke, R. (1994). Environmental education in Wisconsin: A teacher survey. *Journal of Environmental Education*, 24(4), 9–14.
- NCTM. (1994). *Curriculum and Evaluation Standards for School Mathematics*. Washington DC: National Council of Teachers of Mathematics.
- Nikitina, S. (2006). Three strategies for interdisciplinary teaching: contextualizing, conceptualizing, and problem-centring. *Journal of Curriculum Studies*, 38(3), 251–271.
- Simmons, D. (1989). More infusion confusion: A look at environmental education curriculum materials. *The Journal of Environmental Education*, 19(29), 35–42.
- Skvarč, M. et al. (2011). Naravoslovje. *Učni načrt*. Ministrstvo RS za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo.
- UMSRC. (2000). *Environmental studies in the K-12 classroom: A teacher's view*. College Park: University of Maryland.
- Vars, G. F., & Rakow, S. R. (1992). Making Connections: integrative curriculum and the gifted student. *Roepr Review*, 16(1), 48–53.
- Vodopivec, I. et al. (2011). Naravoslovje in tehnika. *Učni načrt*. Ministrstvo RS za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo.
- Wade, K. (1996). EE teacher in-service education: The need for new perspectives. *The Journal of Environmental Education*, 27(2), 11–17.
- Walker, L. (Režiser). (2010). *Waste Land* [Film]. Brazil, United Kingdom.

Vključevanje otrok z motnjami avtističnega spektra v šolo

Irena Fišter

Povzetek

V Sloveniji narašča število oseb z motnjami avtističnega spektra, zato narašča tudi problematika pomoči takim osebam. Nekateri se izobražujejo v rednih osnovnih šolah, veliko pa je takih, ki zaradi pomanjkljivosti v sistemu nimajo urejenega statusa. Starši otrok z motnjami avtističnega spektra so pogosto nemočni. Svojim otrokom ne znajo pomagati in ne vedo, kam naj se po pomoč obrnejo. To je bil eden izmed bistvenih razlogov, da so se v nekaterih regijah organizirali v društva, centre in v združenja. Povezovati so se začeli zaradi potrebe po medsebojni pomoči in seznanjanju širše javnosti s specifično problematiko. Po vzoru nekaterih tujih držav smo tudi v Sloveniji pripravili spremembe pravilnikov in nekaterih zakonskih aktov, tako da zdaj vključujejo otroke z motnjami avtističnega spektra v posebno skupino otrok s posebnimi potrebami. Na izvedbeni ravni pa se marsikatera težava pojavi tudi zato, ker učitelji in vzgojitelji nimajo znanj in izkušenj za delo s takimi otroki. Namen prispevka je predstaviti značilnosti otrok z MAS in utemeljiti potrebo po inkluzivno naravnani šoli za uspešno vključevanje otrok z MAS v šolski sistem. Za doseg našega namena smo analizirali domačo in tujo strokovno literaturo s tega področja. V prispevku predstavljamo tudi nekatere uspešne primere dela z otroki z MAS.

Ključne besede: motnje avtističnega spektra, otroci s posebnimi potrebami, vključevanje otrok z motnjami avtističnega spektra, izobraževanje učiteljev

Uvod

Otroci z motnjami avtističnega spektra (v nadaljevanju: MAS) imajo kompleksne razvojne motnje, ki se niti pri dveh otrocih z isto diagnozo ne pojavljajo enako in so običajno poimenovane triada primanjkljajev. Kažejo se kot težave v socialni komunikaciji, težave v socialni interakciji in težave v fleksibilnosti mišljenja. Pogosto imajo pridruženo senzorno preobčutljivost. MAS so razvojne motnje in trajajo vse življenje, zato otroci s to motnjo potrebujejo posebne oblike pomoči.

Slovenski strokovni delavci se od osamosvojitve države naprej srečujejo z vse večjim številom otrok z MAS. Učitelji in vzgojitelji v Sloveniji premalo vedo o tej razvojni motnji in oblikah dela, ki so primerne za take otroke. Za to populacijo velja, da le redki zaživijo samostojno življenje, tudi zato, ker še vedno ne dobijo ustreznih oblik pomoči. V današnji družbi pogosto predstavljajo nezaposljivo skupino oseb. Odvisni so od podpore bližnjih, ki organizirajo društva, centre, združenja in skupine za avtizem, v katera se glede na interese vključujejo starši z otroki in strokovnjaki različnih smeri.

Strokovna javnost si ni edina pri prevajanju terminologije s področja MAS iz tujih jezikov in oblikovanju slovenske terminologije. Zato različni strokovnjaki isto motnjo, ki se loči po intenziteti, imenujejo klasični avtizem oziroma avtizem, Aspergerjev sindrom (AS), visokofunkcionalni avtizem, spektroavtistične motnje (SAM), motnje avtističnega spektra (MAS) in pervazivne razvojne motnje. Tudi znanje in pomoč osebam z omenjenimi motnjami sta razdrobljena, ponudba oblik pomoči pa se močno razlikuje glede na zemljepisno območje v državi.

Za uspešno vključenost otrok z MAS v šolski sistem in nadaljnje izobraževanje so nujno potrebne informacije o otrokovem funkcioniranju in mogočih oblikah pomoči ter pravočasna diagnostika že pred vstopom v šolo. Najprimernejše obdobje za nudenje učinkovite pomoči je predšolsko obdobje, ko še obstaja možnost, da se nekateri razvojni primanjkljaji zmanjšajo. Umeščanje otrok z MAS v šolo postane lažje in manj stresno za vse vključene.

Značilnosti otrok z MAS

Avtizem je nevrobiološka razvojna motnja, ki sta jo prva opisala Kanner (1943) in Asperger (1944). Od njunih začetnih opisov sta prepoznavanje in klasifikacija te razvojne motnje dosegla številne spremembe in dopolnitve različnih avtorjev. V isto skupino sodijo tudi številni otroci z Aspergerjevim sindromom (AS), za katerega je Attwood (2007), ki je specializiran za področje AS, ugotovil, da je to pervazivna razvojna motnja, ki vpliva na razvoj številnih spretnosti. Kot navaja Milačičeva (2006), ki je uvedla skupinsko obravnavo za otroke z AS ter delo z brati in s sestrami otrok s pervazivnimi razvojnimi motnjami, je izraz Aspergerjev sindrom leta 1981 prva uporabila Wingova. Izdelala je seznam diagnostičnih kriterijev, s katerim je opisala sposobnejše avtistične otroke. Seznam je temeljil na Aspergerjevem opisu, ki se je razlikoval od Kannerjevega. »Spektroavtistične motnje (SAM) ali motnje avtističnega spektra (MAS) so najhitreje naraščajoča razvojna motnja s podobno pogostnostjo v svetu in Sloveniji« (Macedoni - Lukšič idr., 2009, str. 11).

Značilnosti avtističnih otrok, kot jih je opisal Kanner (1943), so motnje v socialnem funkcioniranju, motnje v komunikaciji in razvoju govora, navezanost na predmete in stereotipna igra, odpor do sprememb – vztrajanje v istosti (v ponavljanju), nesinhronizirano intelektualno funkcioniranje in primanjkljaj kognitivnih potencialov ter motnje v zaznavanju, tudi motnje spanja, motnje prehranjevanja in druge. Z raziskovanjem avtizma se je etiologija spreminjala. V zadnjem času so oblikovane različne psihogeno-organske teorije, ki zatrjujejo, da avtizem ni posledica vzgoje in čustveno hladne matere, socialnih okoliščin ali pa krivda osebe, ki avtizem ima. Vzrok za avtizem je v kombinaciji genetskih in okoljskih dejavnikov, ki povzročijo spremembe v razvoju možganov. Zdravila ni. Obstajajo različne metode in pristopi za izboljšanje kakovosti življenja oseb z MAS; glede na teorijo pristopa so se oblikovale različne obravnave otrok z MAS. Izvajajo se na področjih komunikacije, vedenja in prehrane.

Starši otrok z MAS in različni strokovnjaki v Sloveniji so organizirani v centre in društva, kar jim omogoča izmenjavo izkušenj ter dostop do strokovnih srečanj in izobraževanj. Pri nas se diagnostični postopek najpogosteje začne na pobudo staršev, ki opazijo razvojne zaostanke. Poiščejo pomoč zdravnika, lahko pa tudi različnih drugih strokovnjakov, kar je odvisno od vrste težav, ki so jih zaznali. Postopek za pridobitev diagnoze, ki uvrsti otroka z MAS v ustrezen program, pogosto traja več kot eno leto. To je velik problem, saj zaradi dolgotrajnega diagnostičnega postopka otrok z MAS pozneje dobi pomoč. Patterson (2009) v svojem vodniku za starše navaja pozitivne izkušnje s spopadanjem pri simptomih MAS s farmakoterapijo oziroma z biokemičnim modelom obravnave. Na tem modelu temelji tudi slovensko društvo za avtizem DAN. Preostale oblike pomoči otrokom z MAS in njihovim staršem so različne strategije, kot so na primer: učenje z metodo TEACCH, sistem komunikacije s slikami PECS, intenzivna vedenjska terapija IVP, vedenjska terapija ABA, pristop DIR Floortime in pristop HANDLE. Pri nas posamezni strokovnjaki uporabljajo metode, ki so v tujini preizkušene in niso univerzalne za vse skupine otrok, ki imajo MAS.

Problematika razvrščanja otrok z MAS

V Evropi in drugod po svetu se uporablja sistem razvrščanja po mednarodni klasifikaciji bolezni ICD-10, v kateri so navedeni podobni kriteriji kot v pristopu, ki je opisan v diagnostičnem in statističnem priročniku duševnih motenj DSMV-IV. Obe klasifikaciji vključujeta naslednje značilnosti otrok z MAS: 1) nenormalni ali upočasnjen razvoj pred starostjo treh let v receptivnem ali ekspresivnem jeziku, socialni interakciji in funkcionalni ali simbolni igri; 2) kakovostna oslabitev v socialni interakciji; 3) kakovostna oslabitev v komunikacijskih veščinah; 4) omejene, ponavljajoče se vzorce obnašanja. Attwood (2007) je poleg dveh omenjenih predstavil še kriterij Petra Szatmarija in kanadskih kolegov ter kriterij Christopherja in Corine Gillberg iz Švedske, za katera meni, da sta manj restriktivna diagnostična kriterija. Avtor uporablja diagnostični kriterij švedskih zdravnikov, ki je po njegovem mnenju jasn, natančen in temeljit; navaja, da se vsak strokovnjak sam odloča, kateri kriterij bo uporabil. Znanje za postavitev diagnoze imajo predvsem strokovnjaki z medicinskega področja.

Po predvidevanjih in priporočilih je najprimernejši čas, ko naj bi bili otroci diagnosticirani, do tretjega leta starosti. To je tudi najprimernejše obdobje za ukrepanje in pomoč (Barton in Harn, 2012).

Avtorji Smernic za razviti del Evrope in ZDA navajajo hitro rastoče zvišanje števila otrok s SAM, ki je 6/1.000, pri čemer je dečkov štirikrat več kot deklic. Pojasnjujejo, da za Slovenijo ni podatkov pogostnosti, saj je veliko oseb s SAM nediagnosticiranih. Pri nas se organizirana in sistematična interdisciplinarna obravnava, ki vključuje zdravstveno, izobraževalno in socialno skrb za osebe s SAM, šele začenja (Macedoni - Lukšič idr., 2009). Barton (v Barton in Harn, 2012) napoveduje, da bo napovedana prevalenca avtizma 1 na 88 otrok.

MAS se lahko pridružijo številne druge nevrorazvojne in psihiatrične motnje, kot so: duševna manjrazvitost in učne težave, ki so lahko dejavnik tveganja za razvoj vedenjskih motenj, težave s pozornostjo, bralno-napisovalne težave. Večja je verjetnost epilepsije in več je psihiatričnih motenj kot pri preostalih otrocih. Nekatere osebe z MAS lahko živijo samostojno življenje, se izučijo za poklic, ustvarijo družino in se zaposlijo, nekateri postanejo znanstveniki in raziskovalci (Milačić, 2006). Otroci z MAS, ki imajo več pridruženih motenj, potrebujejo vseživljenjsko pomoč ali institucionalizacijo.

Jurišičeva (1991) je zapisala, da se psihoanalitični model obravnave avtističnih otrok v zgodovini ni izkazal kot najprimernejši. Imel je celo vrsto nasprotnikov iz stroke. »Behavioristični model obravnave je prenesel obravnave otrok z MAS iz psihiatričnih ustanov v izobraževalne ustanove in jim s tem omogočil sprejemljivejšo in bolj celostno obravnavo. Sodobniki so behavioristični model nadgradili v multidisciplinarni pristop, ki vključuje terapijo, edukacijo in modifikacijo vedenja, logopedsko obravnavo in farmakoterapijo. Starši pa so v obravnavi enakovreden član tima in vsi elementi multidisciplinarnega pristopa imajo skupen cilj, maksimalni kognitivni, emocionalni in socialni razvoj« (Jurišič, 1991, str. 59–61).

Ugotovitve na osnovi prakse v Sloveniji (Macedoni - Lukšič idr., 2009; Werdonig idr., 2009; Kolenec idr., 2010) in v drugih državah kažejo, da je najprimernejše obdobje za učinkovito obravnavo otrok z MAS pred vstopom v šolo, kar potrjujejo tudi tuji strokovnjaki (Bryson, Rogers in Fombonne, 2003; Barton in Harn, 2012).

Pregled vzgojno-izobraževalne prakse otrok z MAS v Sloveniji (Macedoni - Lukšič idr., 2009; Werdonig idr., 2009; Kolenec idr., 2010) je pokazal, da so predšolski otroci z MAS vključeni v oddelke za otroke z MAS ali pa v oddelke z drugimi otroki ter da strokovnjaki poudarjajo multidisciplinarni pristop in timsko delo. Temeljita analiza programov in oblik pomoči za otroke v predšolskem obdobju je pokazala, da niso zagotovljeni enaki pogoji vsem otrokom. Komisija, ki je opravljala analizo vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami v Sloveniji, je zapisala, da glede na poznano stanje v državi vemo, da številni učitelji nimajo ustreznih in potrebnih znanj za še dodatno izvajanje prilagoditev. Kader je maloštevilen in premalo usposobljen. V sklepih analize komisija opozarja, da so vzroki pomanjkljivosti za nudenje pomoči otrokom s posebnimi potrebami v pomanjkanju ustreznega kadra in da učitelji potrebujejo dodatno usposabljanje (Opara idr., 2010).

Člani področne skupine za izobraževanje pedagoških delavcev, ki je delovala v okviru priprave Bele knjige o vzgoji in izobraževanju v RS (2011), so opravili raziskavo, s katero so ugotavljali mnenja in izkušnje pedagoških delavcev, ki so zaposleni v šolah, o obstoječem sistemu izobraževanja pedagoških delavcev. Zanimalo jih je, na katerih področjih dela bi si pedagoški delavci želeli pridobiti dodatno znanje. Ugotovili so, da so učitelji na drugo mesto postavili potrebo po dodatnih znanjih na področju poučevanja otrok s posebnimi potrebami (Valenčič Zuljan, Vogrinc, Cotič, Fošnarič in Peklaj, 2011).

Inkluzija

Kavklerjeva (v Kavkler, Clement Morrison, Košak Babuder, Pulec in Viola, 2008) pojasnjuje, da inkluzivna vzgoja in izobraževanje predstavljata neodtujljivo pravico otrok do ustreznega in učinkovitega izobraževanja v vzgojno-izobraževalnih ustanovah. Na deklarativni ravni se vsi strinjamo, da imajo tudi otroci s posebnimi potrebami pravico do inkluzivnega izobraževanja. V praksi pa se pri uresničevanju teh pravic pojavljajo številne ovire. Kavklerjeva (prav tam) pojasnjuje, da je inkluzija izpeljana iz idej o multikulturnosti in interkulturnosti, sožitju, tolerantnosti, sobivanju, strpnosti itn., in meni, da se inkluzija ne sme razvijati izolirano, kot nekaj posebnega. Predstavljati mora enega izmed pristopov celotnega šolskega sistema, ki odpravlja izključevanje vseh otrok, zlasti še otrok s posebnimi potrebami, in predstavlja pomembno spremembo šolske politike in prakse. Inkluzija vpliva na razvoj vzgojnega in izobraževalnega sistema v celoti in mora voditi v spreminjanje stališč udeležencev v vzgojno-izobraževalnem procesu ter v spreminjanje okolja za realizacijo posebnih vzgojno-izobraževalnih potreb otrok. Omogoča oblikovanje takega vzgojno-izobraževalnega sistema, ki bo odpravljal ovire, ki ovirajo optimalen razvoj zmožnosti vseh otrok. Poudarja upoštevanje otrokovih individualnih potreb, partnerstvo z otrokom in njegovimi starši ter dejavno vključevanje učiteljev v razvoj inkluzivnega procesa. Inkluzija torej spodbuja spreminjanje šole in širšega okolja, tako da so upoštewane potrebe vseh otrok in da se ceni drugačnost pri vseh otrocih. V inkluzivni šoli ima vsakdo priložnost, da je prisoten v razredu skupaj z vrstniki. S tem dobi možnost, da po svojih močeh prispeva k boljšim dosežkom skupine in da je lahko uspešen. Potrebna je sprememba stališč, da poiščemo možnosti, ki bodo posamezniku omogočale uspešno vključevanje namesto poudarjanja primanjkljajev, ki mu onemogočajo vključevanje v šolo. Vedno lahko posamezniku ponudimo nalogo, ki jo zmore. To pa terja prilagoditve, včasih tudi kurikuluma, prilagojene učne in tehnične pripomočke, saj ne morejo vsi učenci reševati enakih nalog na enak način z enakimi učnimi pripomočki in v enakem časovnem obdobju. Uspešna inkluzija je odvisna predvsem od stališč vsakega posameznika in celotne družbe do vključevanja rizičnih skupin učencev v čim manj izključujoče šolsko in socialno okolje.

Kakovostno inkluzivno izobraževanje je odvisno od uspešnosti šolskega dela otrok s posebnimi potrebami, torej tudi otrok z MAS. Po svetu so začeli inkluzivno vzgojo in izobraževanje na različne načine (Lesar, 2009). V Sloveniji je inkluzija dobila najprej zakonsko podlago, šele nato se je kot projekt uvajala na izbranih šolah v državi s pomočjo inkluzivnih timov. Člani inkluzivnih timov so učitelje, ki so bili vključeni v projekt, izobraževali in jim približali vizijo inkluzije prek dela z izbranim otrokom. Vključeni učitelji so pri delu sodelovali. Preostali učitelji, ki niso bili vključeni v projekt oz. se niso imeli možnosti vključiti v kakšno drugo obliko izobraževanja s tega področja, zaradi pomanjkanja teoretičnega znanja in praktičnih izkušenj pogosto niso pripravljeni na inkluzivno izobraževanje. Na osnovi sodelovanja slovenskih avtoric in avtorjev iz ZDA (Kavkler, Clement Morrison, Košak Babuder, Pulec in Viola, 2008) je nastalo gradivo za pomoč šolskim timom. Omogoča jim dostop do

temeljnih vsebin, ki predstavljajo uresničevanje inkluzivne prakse v Sloveniji. Gradivo temelji na že utečeni inkluzivni praksi v ZDA in je prirejeno za slovenski prostor.

Clement Morrisonova (v Kavkler, Clement Morrison, Košak Babuder, Pulec in Viola, 2008) opisuje inkluzivno izobraževanje v ZDA kot držo in sistemsko prepričanje, da je treba vključiti vse učence. Pomeni način življenja, vključitev v skupno življenje, kjer se ceni vsakega posameznika, ki je del tega življenja. Predstavlja pravico, da pripadaš in da nisi izključen samo zato, ker imaš posebne potrebe. Pomembno je, da te sprejmejo, da nekam pripadaš in da si član skupnosti. Je prepričanje, da sta skupno življenje in učenje boljši izobraževalni način, ki prinaša prednosti učencem in strokovnim delavcem. Inkluzija predstavlja učinkovit način izobraževanja otrok s posebnimi potrebami. V ZDA je to kombinacija rednega in posebnega izobraževalnega procesa, v katerem redni in specialni pedagogi sodelujejo in med seboj razvijajo partnerski odnos. Skupaj razvijajo strategije izobraževanja otrok s posebnimi potrebami in drugih otrok. V inkluzivnih šolah izhajajo iz prepričanja, da se lahko vsi otroci učijo. Vrednotijo in nagrajujejo se različnosti, kot so: različni učni stili, različni jeziki, nadarjeni učenci, učenci s posebnimi potrebami itn. To pomeni skupno učenje učencev, strokovnih delavcev, staršev in članov širše skupnosti. Strokovnjaki in starši, ki so prepričani, da je inkluzivno izobraževanje dobro za vse otroke, razvijajo boljše modele poučevanja in učenja, ki jih je potem mogoče uporabiti pri vseh učencih.

Viola (v Kavkler, Clement Morrison, Košak Babuder, Pulec in Viola, 2008) je prepričan, da imajo učenci z motnjami, ovirami in s primanjkljaji enake socialne in čustvene potrebe kot drugi učenci, toda njihove potrebe so pogosto večje. Če nam ne uspe razumeti njihovih potreb ali če jih ne zadovoljimo, so učenci s posebnimi izobraževalnimi potrebami socialno izolirani ali celo depresivni. Trdi, da pravilno izvedena inkluzija lahko pozitivno učinkuje na socialne in čustvene potrebe učencev s posebnimi potrebami. Zatrjuje, da le fizično vključevanje otroka s posebnimi potrebami v razred še ne zagotavlja zadovoljevanja čustvenih potreb in socialne sprejemljivosti. Poudarja pomen organizacije razreda, v katerem se ustvarja zaupanje. Vsi vključeni v proces se morajo zavedati, da se učenci na svojo motnjo, oviro ali prikrajšanost odzivajo čustveno. Treba je poznati in razumeti faze različnih čustvenih odzivov, ki spremljajo stopnjo sprejemanja motnje od učenca. Pri vključevanju otrok je treba zmanjšati strah in poskrbeti, da čutijo, da so sprejeti in spoštovani. Za učence s posebnimi potrebami je Viola (prav tam) zapisal specifične strategije spodbujanja za delo in učenje, s katerimi bi jih učitelji motivirali, da bi postali aktivni udeleženci v učnem procesu. Med spretnosti poučevanja je zapisal učenje strategij za zmanjševanje stresa, učenje odgovornosti in socialnih spretnosti, učenje spretnosti vzpostavitve odnosov in učenje samozagovorništva. Predstavil je področje, ki je v inkluzivni praksi pomembno pri umeščanju otroka s posebnimi potrebami v razred in ki ga hkrati pripravlja na delovanje zunaj razreda.

Inkluzija v slovenskem prostoru in drugod

V Sloveniji v osnovnošolski kurikulum uvajamo koncept dela, ki zajema področje opredelitve in prepoznavanja učnih težav, strategije in ukrepe pomoči ter projekt pomoči učencu z učnimi težavami. Projekt pomoči učencu z učnimi težavami je oblikovan po petstopenjskem modelu. V njem je predstavljena pomoč za učence od manj do bolj intenzivnih oblik pomoči, pomoč učitelja pri pouku, vključevanje svetovalne službe, šolskih ali mobilnih specialnih pedagogov. Predvideni sta organizacija individualne ali skupinske učne pomoči in pomoč zunanje specializirane ustanove, šele potem lahko učenca, ki mu nudene oblike pomoči niso zadostovale, Komisija za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami (KUOPP) usmeri v ustrezen izobraževalni program.

Zdaj so v šolskem programu vzgoje in izobraževanja glede na kriterije in pojavnost motenj lahko otroci z MAS usmerjeni v program s prilagojenim izvajanjem in z dodatno strokovno pomočjo ali v prilagojen program z nižjim izobraževalnim standardom ali v posebne programe vzgoje in izobraževanja. Po obstoječi zakonodaji so otroci z MAS opredeljeni v skupini otrok s posebnimi potrebami kot dolgotrajno bolni, kot otroci z zmerno govorno-jezikovno motnjo ali tudi z eno izmed duševnih motenj. 1. 9. 2013 je stopil v veljavo Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1), ki samo omenja otroke z avtističnimi motnjami znotraj skupine otrok s posebnimi potrebami.

Delmolino in Harris (2011) pišeta, da šole v ZDA zagotavljajo različne strokovnjake za izobraževanje otrok z MAS. Starši se pri umeščanju otroka odločajo za vpis v tisto šolo, ki omogoča optimalne pogoje za njegovo šolanje. Oboji, družina in vodstvo šole, se trudijo otroku poiskati najustreznejše mesto. To pa je tisto, ki zadovolji širok nabor potreb otroka z MAS in ki vključuje združljivost otrokovih značilnosti v družinskem kontekstu z vrednotami družine in šole. Načelo, da ima vsak otrok pravico do primerne izobrazbe, je izhodišče za vse. Pri tem se starši ravna po svojih željah in potrebah otroka ter izbirajo šolo, ki zagotavlja strokovnjake z znanji, ki bodo njihovemu otroku nudili največ. Ko starši izbirajo med šolami glede na ponujene možnosti, se poskuša tudi šola maksimalno približati njihovim željam s čim ustreznejšo ponudbo. V ZDA so starši enakovredno vključeni v izbiro pogojev in vsi vpleteni morajo doseči soglasje stroke in pričakovanja staršev ter mnenja o tem, kaj je najboljše za njihovega otroka.

Končna cilja izobraževanja vseh otrok v ZDA sta osebna neodvisnost in družbena odgovornost. Načini in poti do končnih rezultatov se razlikujejo v ideologiji, ki vpliva na družinsko ali strokovno stališče o tem, kaj je mogoče ali kaj je najboljše za njihovega otroka. Nekateri terapevtski pristopi, kot je na primer ABA, skušajo pomagati osebam z MAS, da se čim manj razlikujejo od vrstnikov. Pristop TEACCH pa spodbuja upoštevanje in sprejemanje »kulture avtizma«. Take razlike so v ideologiji bistvene in vplivajo na osnovne cilje terapevtskih pristopov. Kljub temeljnim in ideološkimi razlikam imajo pristopi pogosto lahko

delež skupnih vrednot in ciljev. Za pristopa ABA in TEACCH je na primer skupno, da sta oba usmerjena v funkcionalno uporabne spretnosti.

V Avstraliji so uvedli poklicne standarde, ki od vseh učiteljev zahtevajo, da so sposobni pouk diferencirati glede na sposobnosti učencev. V pouk morajo vnašati inkluzivne strategije za spodbujanje in podporo otrokom. Avtorice Oakley, Howitt, Garwood in Durack (2013) so opisale dva študijska primera uporabe informacijske in komunikacijske tehnologije (IKT) pri nudenju pomoči otrokom z MAS v razredu. Ta inovativni pristop je otrokom nudil multisenzorno podporo. Pomoč so v okviru praktičnega usposabljanja deset dni izvajali učitelji zadnjega letnika študija kot del večjega projekta. Pristop je bil oblikovan z namenom, da identificira specifične učne potrebe pri manjših otrocih ter uvaja in izvaja ciljno načrtovane ukrepe. V tem segmentu projekta so želeli prikazati uspešnost vključevanja mlajših otrok z MAS in učenje opismenjevanja s pomočjo IKT. Kot učni pripomoček so pri petletnikih uporabili iPad, pri osemletnikih pa prenosni računalnik. To so bile povsem običajne naprave, nobena izmed naprav pa ni bila posebej namenjena učencem z avtizmom. V obeh uporabljenih primerih je bil IKT uspešno izveden. Za petletnike so za podporo pri opismenjevanju uporabili besedilo z multisenzornim pristopom. Pri osemletnikih pa so za razvijanje njihove zavzetosti in odnosa do branja uporabili PPS za dopolnjevanje besedila. Izkazalo se je, da sta bila oba načina učinkovita tudi zato, ker sta bila usmerjena v otroka. Na osnovi otrokovih osnovnih posebnosti so oblikovali individualno podporo. V individualnem pristopu so učenci pokazali izboljšanje močnih področij in interesov. Z uporabo IKT kot obliko učne pomoči so se preoblikovale metode prenosa znanja in učenja. Ta projekt je tudi prikaz uspešnega sodelovanja med učiteljem in učiteljem v praktičnem usposabljanju.

Tudi v našem prostoru preučujejo uporabo IKT pri pouku v nižjih razredih osnovne šole. V strokovnem prispevku Krnel (2008) povzema mnenje evropskih učiteljev, da raba IKT pri pouku učence motivira. Učenci lahko delajo v njihovem lastnem učnem stilu in tukaj omenjajo tudi pozitiven učinek za učence s posebnimi potrebami. To zanje je pomembno zato, ker jim IKT omogoča, da tako hitreje postanejo samostojnejši in odgovornejši za svoje delo in učenje, hkrati pa jim omogoča drugačno raven komunikacijskih spretnosti. Uporaba e-pošte, e-učilnice in klepetalnic krepi medvrstniško sodelovanje, dostopnost e-gradiv jim približa gradiva za samostojno učenje in poučevanje. Zaradi svojega načina prikaza jim približa učne vsebine.

Delo z otroki z MAS v Sloveniji

Svojo izkušnjo dela z otroki z MAS v slovenski osnovni šoli sta objavili Bezjak Završnik in Vidovič (2013), ki delata na šoli, na kateri so trije učenci z MAS. Za delo z njimi sta se poleg izkušenj, pridobljenih s prvim primerom učenca z MAS na njihovi šoli, dodatno pripravljali z iskanjem razpoložljive literature in informacij po spletu ter z obiskovanjem seminarjev. Spoznali sta, da je za otroke z MAS šola stresna še posebej zato, ker naš princip poučevanja temelji predvsem na uporabi jezika. Vloga učitelja je, da otroku omogoči komunikacijski

sistem, ki ga otrok razume, in ga nauči veščin, potrebnih za življenje. Posebej sta poudarili sodelovanje s starši, ki je pogoj za uspešno delo. Spoznali sta, da je lastna motivacija otroka z AS za pouk zelo nizka. Poudarjata, da je takega otroka treba razumeti in graditi na njegovih močnih področjih in mu pustiti, da je drugačen. Predstavili sta primer dečka, ki se je rad igral sam in se je pogosto sredi igre spremenil v jeznega in kričečega otroka. Z njim sta se seznanili, ko je bil že vključen v osnovno šolo in ko še ni imel diagnoze AS. Izkazalo se je, da je bil eden izmed številnih vzrokov za težave dečka v šoli nestrukturiran glavni odmor, ki je bil poln različnih dejavnosti in nepredvidljivih situacij. Drugi problem je predstavljala učilnica, ki je bila obrnjena na prometno cesto in na dovoz k šoli z dostavnimi vozili. Ugotovili sta, da je bil izbor učilnice slab, ker je na tega otroka negativno vplival, saj so dodatni in nepredvidljivi dražljaji še hudo obremenjevali njegovo sensoriko. Na moteče dražljaje se je odzival s kričanjem. Spoznali sta, da je izbira učilnice pomembna, da mora imeti tak učenec v razredu ustrezno stalno mesto, kamor se lahko umakne. Vsako dodatno spremembo v učilnici zunaj ustaljenega ritma je pri otroku s tovrstno motnjo treba načrtovati skupaj z njim. Tudi delo v skupinah je bilo za tega otroka stresno, če ni bilo dobro načrtovano in vodeno. Težave so se namreč pokazale tudi pri pouku športne vzgoje, ki je potekal v večjem prostoru v več skupinah hkrati. To je povzročalo veliko hrupa. Ugotovili sta, da je otrok potreboval umik iz skupine, zato sta načrtovali izvajanje dodatne strokovne pomoči po glavnem odmoru ali pozneje.

Njune izkušnje potrjujejo znana dejstva, da se otroci z AS pogosto ne zavedajo, da je posredovana snov namenjena tudi njim, zato se umaknejo v opazovanje podrobnosti. Prav tako ne znajo poiskati in oblikovati bistva. Zato bi morali učitelji pri delu z otroki s takimi težavami poleg teoretičnih znanj upoštevati tudi v praksi pridobljena spoznanja.

Ena izmed temeljnih ugotovitev avtoric je, da se delo z otrokom z AS na razredni in predmetni stopnji razlikuje. Njune izkušnje so pokazale, da so učiteljice na razredni stopnji ob timski podpori lažje uporabljale dogovorjene prilagoditve ter upoštevale različne metode in oblike dela pri pouku, kot so: podaljšan čas, zamenjava urnika, vključevanje otrokovih močnih področij pri pouku ter pri preverjanju in ocenjevanju znanja. Pri pouku na predmetni stopnji vseh prilagoditev ni mogoče uspešno zagotavljati zaradi sistemsko določenega načina dela. Njune ugotovitve kažejo na to, da je za uspešno umestitev v delo na predmetni stopnji treba prehod z razredne na predmetno stopnjo načrtovati premišljeno. Pri prenosu informacij in oblikovanju dogovorov je potrebno timsko delo.

Zaključki

Naš namen je bil, da v prispevku opozorimo na neurejene razmere na področju dela z osebami z MAS v Sloveniji. Predvsem se to nanaša na neustrezno klasifikacijo in pomanjkljivo interdisciplinarno sodelovanje pri delu z otroki z MAS, na razlike v terminologiji glede na področje dela v zdravstvu, vzgoji, izobraževanju in drugje. Problem vidimo tudi v nedoslednem izvajanju zakonsko zagotovljenih pravic uporabnikov in obveznosti vseh drugih

vpletenih v proces. Vse to so razlogi, da je veliko oseb z MAS prezrtih in zanje ni ustrezno poskrbljeno. Tudi ko so starejši, skrb zanje ostane njihovim najbližjim.

Ugotavljamo, da se tudi v našem prostoru srečujemo s hitro naraščajočo marginalno skupino, za katero nimamo števila in ima pri nas veliko različnih poimenovanj. Hitri razvoj informacijske tehnologije nam omogoča dostop do svetovne literature v vsakem trenutku, s tem pa tudi dostop do najnovejših spoznanj in rezultatov raziskav v svetu na področju predstavljene literature. Na osnovi vseh navedb ugotavljamo, da se načini nudenja pomoči osebam z omenjenimi motnjami od države do države razlikujejo. Več dodatnih strokovnjakov in različnih mogočih oblik pomoči smo našli v tuji literaturi. Iz tega sklepamo, da imajo več možnosti za dobro organizirano izobraževanje strokovnega kadra. V prihodnje je nujno poenotiti doktrino, ki bi omogočala zgodnejšo detekcijo in diagnostiko ter narekovala obravnavo. Otrokova močna področja naj bi bila osnova in sestavni del nudenja pomoči, načina dela in opredelitev področja delovanja. Interdisciplinarna pomoč bi bila učinkovitejša, osebe z omenjenimi motnjami bi tako pripravljali na samostojnejše življenje v družbi. Poenoteno poimenovanje motenj bi predstavljalo izhodišče za urejen sistem nadzora na ravni države. Na ravni države bi morali vzpostaviti centralni register oseb z omenjenimi motnjami in centralni register ustreznih strokovnjakov. Pristop dela naj bi temeljil na interdisciplinarni obravnavi otrok z MAS od zgodnje detekcije dalje. Vsi vpleteni v procesu nudenja pomoči tem osebam bi morali biti izkušeni strokovnjaki, ki bi med seboj aktivno sodelovali. Sistem pa bi jim moral omogočiti in nuditi kakovostno supervizijo kot podporo pri zahtevnem delu.

Literatura

- Asperger, H. (1944). Die »Autistischen Psychopathen« im Kindesalter. *Archiv für psychiatrie und nervenkrankheiten*, 117, 76–136.
- Attwood, T. (2007). *Aspergerjev sindrom: priročnik za starše in strokovne delavce*. Radomlje: Megaton.
- Barton, E. E., & Harn, B. (2012). *Educating Young Children With Autism Spectrum Disorders*. Thousand Oaks, California: The National Association of School Psychologists (NASP).
- Bezjak Završnik, J., & Vidovič, N. (2013). Delo z učenci z aspergerjevim sindromom v osnovni šoli. *Trajnostni razvoj v šoli in vrtcu*, 7(1–2), 52–54.
- Bryson, S. E., Rogers, S. J., & Fombonne, E. (2003). Autism Spectrum Disorders: Early Detection, Intervention, Education, and Psychopharmacological Management. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 48(8), 506–516.
- Delmolino, L., & Harris, S. L. (2011). Matching Children on the Autism Spectrum to Classrooms: A Guide for Parents and Professionals. *Journal of Autism Developmental Disorders*, 42, 1197–1204.
- Jurišić, B. D. (1991). *Avtizem*. Ljubljana: ZRSŠ.
- Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child*, 2, 217–250.

- Kavkler, M., Clement Morrison, A., Košak Babuder, M., Pulec, S. in Viola, S. (2008). *Razvoj inkluzivne vzgoje in izobraževanja – izbrana poglavja v pomoč šolskim timom*. Ljubljana: ZRSŠ.
- Kolenec, F. M. et al. (2010). *Končno poročilo o projektu Oblikovanje in delovanje oddelkov za predšolske otroke s posebnimi potrebami z avtističnimi razvojnimi motnjami*. Ljubljana: ZRSŠ.
- Krnel, D. (2008). Uporaba informacijsko-komunikacijske tehnologije(IKT) pri pouku v nižjih razredih osnovne šole. *Naravoslovna solnica*, 13(1), 6–9.
- Lesar, I. (2009). *Šola za vse? Ideja inkluzije v šolskih sistemih*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta
- Milačić, I. (2006). *Aspergerjev sindrom ali visokofunkcionalni avtizem*. Ljubljana: Center Društvo za avtizem.
- Macedoni - Lukšič, M. et al. (2009). *Smernice za celostno obravnavo oseb s spektroatističnimi motnjami*. Ljubljana: Ministrstvo za zdravje RS.
- Oakley, G., Howitt, C., Garwood, R., & Durack, A.-R. (2013). Becoming multimodal authors: Pre-service teachers' interventions to support young children with autism. *Australasian Journal of Early Childhood*, 38(3), 86–96.
- Opara, B. et al. (2010). *Analiza vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami*. Ljubljana: JRZ Pedagoški inštitut.
- Patterson, D. (2009). *Avtizem: Kako najti pot iz tega blodnjaka*. Ljubljana: Modrijan založba, d. o. o.
- Prior, M., & Roberts, J. M. (2006). *A review of the research to identify the most effective models of practice in early intervention of children with autism spectrum disorders*. Australia: Australian Government Department of Health and Ageing, Australia.
- Valenčič Zuljan, M., Vogrinc, J., Cotič, M., Fošnarič, S., & Peklaj, C. (2011). *Sistemski vidiki izobraževanja pedagoških delavcev*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Werdonig, A. et al. (2009). *Smernice za delo v oddelkih za predšolske otroke z motnjami avtističnega spektra – MAS*. Ljubljana: ZRSŠ.

Osebna pojmovanja in prepričanja dijakov in študentov programa predšolska vzgoja o timskem delu v vrtcu

Jana Hafner

Povzetek

V prispevku obravnavamo načelo timskega načrtovanja in izvajanja predšolske vzgoje, zapisano v Kurikulumu za vrtce, pri čemer se usmerjamo na timsko delo strokovnega osebja znotraj oddelka. Pozornost namenimo definiciji timskega dela in jo umestimo v kontekst predšolske vzgoje v Sloveniji. V prispevku predstavljamo timsko delo kot eno izmed področij zagotavljanja kakovosti v vrtcu ter se nanj usmerimo z vidika formalnopravne opredelitve delovnih mest vzgojitelja in pomočnika vzgojitelja. Ob tem predstavimo sistemsko ureditev timskega dela v vrtcu z vidika nekaterih dokumentov, ki so v preteklosti vzpostavili formalni okvir predšolske vzgoje v Sloveniji in s tem tudi opredelili formalni odnos med vzgojiteljem in pomočnikom vzgojitelja (zadnjega smo pred letom 1996 poimenovali varuh). V empiričnem delu predstavimo osebna pojmovanja ter prepričanja dijakov in študentov programa predšolska vzgoja o timskem delu v vrtcu, njihova prepričanja o lastnem občutku kompetentnosti za timsko delo, mnenja o spretnostih, potrebnih za učinkovito timsko delo, pozornost raziskave pa usmerimo tudi na analizo delitve dela in delovnih nalog med vzgojiteljem in pomočnikom vzgojitelja v oddelku vrtca. Raziskava pokaže na pozitiven odnos dijakov in študentov programa predšolska vzgoja do timskega dela, razkrije, da se dijakom in študentom timsko delo v vrtcu zdi potrebno ter da se oboji počutijo dovolj kompetentne oz. usposobljene za timsko delo v vrtcu.

Ključne besede: vrtec, Kurikulum za vrtce, timsko delo, pomočnik vzgojitelja, vzgojitelj, delitev dela, delovne naloge

Uvod

Timsko delo vzgojitelja in pomočnika vzgojitelja¹ v vrtcu oz. ožje v oddelku vrtca je raziskovalno zanimivo, ker gre za pedagoški pristop, ki je izjemno povezan z medsebojnimi odnosi in v Sloveniji na področju predšolske vzgoje tudi zakonsko predpisan. Čeprav je že Zakon o vrtcih iz leta 1996 med delovno obveznost pomočnika vzgojitelja prišteval »/.../ sodelovanje z vzgojiteljem pri načrtovanju, izvajanju in pripravi vzgojnega dela v oddelku /.../« (Zakon o vrtcih 1996, 41. člen), se je sistematično spodbujanje timskega dela med vzgojiteljem in pomočnikom vzgojitelja začelo šele s sprejetjem Kurikuluma za vrtce leta 1999, ko je timsko delo postalo eno izmed načel tega dokumenta. Zapisano načelo zajema vidike timskega načrtovanja in izvajanja predšolske vzgoje strokovnega osebja znotraj oddelka, med oddelki vrtca, znotraj vrtca kot samostojne ustanove, med različnimi vrtci ter

¹ Moško obliko uporabljamo nevtrarno za oba spola.

tudi vidik timskega načrtovanja in izvajanja predšolske vzgoje v vrtcu z drugimi ustanovami – z vzgojno-izobraževalnimi, s strokovnimi ali z drugimi (Kurikulum za vrtce, 1999, str. 8).

Poleg opredelitve timskega dela v vrtcu, kot jo zasledimo v formalnopравnih dokumentih, je timsko delo opredeljeno tudi kot eden izmed kazalnikov kakovosti v slovenskem modelu ugotavljanja kakovosti, ki so ga leta 2002 definirale L. Marjanovič Umek, U. Fekonja, T. Kavčič in A. Poljanšek. Omenjeni model vključuje ugotavljanje kakovosti na treh ravneh, in sicer na strukturni ravni, posredni ravni ter procesni ravni. Strukturna raven vključuje t. i. vhodne kazalnike kakovosti – materialne pogoje in možnosti, v katerih se izvaja predšolska vzgoja v vrtcih ter organizacija dela in življenja v vrtcu; posredna raven se navezuje na subjektivne pogoje in možnosti, v katerih poteka predšolska vzgoja (medsebojno sodelovanje kadra v vrtcu, sodelovanje s starši, z zunanjimi ustanovami ter profesionalni razvoj in zadovoljstvo zaposlenih); procesna raven pa ugotavlja kakovost s kazalniki, ki opisujejo načrtovani in izvedbeni kurikulum ali širše pojmovano vzgojni proces v vrtcu (Marjanovič Umek idr., 2002; Marjanovič Umek, 2011). Timskega dela v vrtcu torej ne moremo pojmovati samo kot obvezen, predpisan pristop dela v vrtcu, ampak ga moramo videti tudi oz. predvsem kot element zagotavljanja in vzpostavljanja kakovostne predšolske vzgoje v vrtcu.

Definicija timskega dela v kontekstu predšolske vzgoje

Na področju vzgoje in izobraževanja se strokovne definicije timskega dela največkrat nanašajo na sodelovanje med učitelji z vsebinsko opredelitvijo, da je to dogajanje ali organizacija dela/pouka, ki zajema dve ali več oseb, ki se z namenom doseganja istih pedagoških ciljev hkrati s sodelovanjem usmerjajo k istim učencem. A. Polak time splošno definira kot »/.../ že oblikovane socialne skupine s skupnimi cilji in že vzpostavljeno pozitivno soodvisnostjo /.../« (Polak, 1999, str. 7), timsko delo pa kot »/.../ tisto dogajanje, ko se dva ali več pedagoških delavcev z vzgojno-izobraževalnimi nameni (cilji) hkrati usmerjata ali usmerjajo na iste učence v okviru posamezne pedagoške dejavnosti /.../« (Polak, 2009, str. 10). Bell timsko delo opredeli kot skupino ljudi, ki dela skupaj na predpostavkah skupnih zaznavanj, skupnega smotra, dogovorjenega pristopa oz. metode, zavzetosti/predanosti, sodelovanja in odkritega reševanja nesoglasij (Bell, 1997, str. 120). Avtor tudi opozori, da se timsko delo ne vzpostavi avtomatično (prav tam). Podobno tudi Villa definira, da gre pri timskem poučevanju za delitev odgovornosti za učenje učencev v istem oddelku, ki zajema porazdelitev odgovornosti za načrtovanje, izvajanje in za evalvacijo (Villa, 2008, str. 3). A. Kobolt kot dober tim opredeli »/.../ tisti tim, kjer posamezniki prispevajo različne vloge, se v njih konstruktivno dopolnjujejo, tako da dosega sinergični učinek skupnega dela /.../« (Kobolt, 2012, str. 9).

Če se osredinimo na vzgojitelja in pomočnika vzgojitelja v oddelku vrtca, se zdijo zapisane definicije preširoke, tj. v smislu, da se ne upošteva nekaterih formalnopравnih določil, s katerimi sta opredeljena delovno mesto vzgojitelja in delovno mesto pomočnika vzgojitelja v vrtcu. V Sloveniji imamo v oddelku vrtca namreč zaposlena dva strokovna delavca, katerih

zakonsko predpisane naloge in odgovornosti formalno določajo način in obseg njunega medsebojnega sodelovanja. Kljub spremembam, ki so se v zadnjem desetletju in pol zgodile², priporočilom ter načelu o timskem načrtovanju in izvajanju predšolske vzgoje, zapisanem v Kurikulumu za vrtce (1999), ki je strokovna podlaga za delo v javnih vrtcih v Sloveniji, izhaja odnos med vzgojiteljem in pomočnikom vzgojitelja v oddelku vrtca iz formalne neenakopravnosti. Kot tak predstavlja izziv pri vzpostavljanju timskega dela v oddelku vrtca, kot ga definirajo strokovnjaki (npr. omenjeni Bell, Polak, Villa).

Da je zaznavanje neenakopravnega položaja med vzgojiteljem in pomočnikom vzgojitelja ovira pri delu v tandemu v vrtcu, navajajo tudi udeleženke in udeleženci XV. Strokovnega posveta Skupnosti vrtcev Slovenije, ki je leta 2005 potekal v Portorožu. Iz povzetka delavnice z naslovom Avtonomija tandem, ki je potekala na posvetu, je razvidno, da vzgojitelji in tudi pomočniki vzgojiteljev opažajo, da težave pri delu v tandemu (oz. pri avtonomiji tandem) izhajajo iz različne stopnje izobrazbe, različne odgovornosti pri delu, neenakovrednih možnostih strokovnega izpopolnjevanja, razlike v plačilu, različnega delovnega časa in tudi iz pomanjkanja časa za skupno načrtovanje (Skupnost vrtcev Slovenije, 2005).

Upamo predpostavljati,³ da si pri vsakodnevem timskem delu v vrtcih prizadevajo za večjo enakopravnost strokovnih delavcev v oddelkih, sodelovanje, skupno načrtovanje, izvajanje in za evalviranje dela. Kljub prizadevanjem posameznikov – članov tima – pa trenutno veljavna zakonodaja in predpisi ne sledijo tem prizadevanjem ter tako še vedno ne pripomorejo k formalnemu priznavanju pomembnosti dela pomočnika vzgojitelja in torej tudi ne pripomorejo k večanju psihološkega občutka enakovrednosti med vzgojiteljem in pomočnikom vzgojitelja.

Analiza formalnih dokumentov v vrtcu, ki posegajo na področje timskega dela

V zadnjih tridesetih letih se je na področju timskega dela v vrtcu oz. oddelku vrtca zgodilo veliko kakovostnih premikov in prav pregled nekaterih formalnih dokumentov s področja predšolske vzgoje pokaže napredek, ki je bil v tem času narejen. Pomen pregleda preteklih dokumentov vidimo v tem, da lahko samo s pomočjo zgodovinskega diskurza razumemo in interpretiramo sodobnost ter predvidimo spremembe oz. nadaljnjo pot v prihodnosti (Devjak idr., 2012). Pri analizi dokumentov, ki se vsebinsko dotikajo timskega dela v vrtcu, se bomo navezovali na definicijo A. Polak, ki timsko delo opredeli kot tisto dogajanje, pri katerem se dva ali več strokovnih delavcev z istimi cilji hkrati usmerjata/usmerjajo na iste otroke znotraj posamezne dejavnosti. Timsko delo poteka kot timsko načrtovanje, timsko

² Izid Bele knjige o vzgoji in izobraževanju leta 1995, sprememba zakonodaje leta 1996 in s tem sprememba izobrazbenih pogojev, delovnih nalog, nastanek nove Bele knjige o vzgoji in izobraževanju v letu 2011, če naštejemo samo nekatere.

³ Predpostavka temelji na podlagi osebnih izkušenj s timskih delom v oddelku vrtca, pogovorov z nekaterimi strokovnimi delavci v vrtcih ter na podlagi zapisov realizacije letnih delovnih načrtov posameznih vrtcev, npr. vrtec Borovnica, Kranjski vrtci.

izvajanje in timska evalvacija, pri čemer avtorica dodaja, da sta za timsko delo nujno potrebni pozitivna soodvisnost članov tima in želja po doseganju skupnih ciljev, ki sicer ne bi bili dosegljivi (Polak, 2012, str. 17).

Zakon o vzgoji in varstvu predšolskih otrok

Zakon o vzgoji in varstvu predšolskih otrok (Ur. l. SRS, št. 5/80) je v začetku osemdesetih let prejšnjega stoletja urejal področje predšolske vzgoje v takratni Socialistični republiki Sloveniji. Ta zakon je med delavce, ki opravljajo oz. sodelujejo pri opravljanju vzgojno-varstvenega dela, vključeval vzgojitelje in varuhe (prav tam, 36. člen). V delitvi delovnih nalog in obveznosti so bile velike razlike med obveznostmi varuha (danes bi to poimenovanje ustrezalo delovnemu mestu pomočnik vzgojitelja) in vzgojitelja. Vsebina dokumenta poudarja predvsem delo in odgovornosti vzgojitelja. Ta naj se pripravlja na vzgojno-varstveno delo, naj vodi oddelek oz. skupino in izvaja vzgojno-varstveno delo po vzgojnem programu (prav tam, 50. člen). Podrobnejši opis delovnih nalog vzgojitelja predpisuje delo v vzgojiteljskem zboru, sodelovanje s starši, strokovno spopolnjevanje, spremljanje otrokovega razvoja, urejanje didaktičnih pripomočkov, sodelovanje z okoljem in s strokovnimi delavci, mentorstvo študentom, organiziranje prireditev in letovanje ter mentorstvo varuhu pri negi in varstvu otrok (prav tam, 51. člen). Zapisane delovne naloge oz. obveznosti varuha so manj obsežne, in sicer zajemajo sodelovanje pri vzgojnem delu in samostojno izvajanje določenih oblik varstva otrok (prav tam, 40. člen). Iz zapisanega se torej lahko opazi takratna stroga delitev dela in delovnih obveznosti na vzgojno delo, za katero je zadolžen vzgojitelj, ter nego in varstvo, za kar je – samo v določeni meri samostojno – zadolžen varuh. Če vsebino Zakona o vzgoji in varstvu predšolskih otrok primerjamo z definicijo timskega dela, kot jo poda A. Polak (2012), ugotovimo, da v tem dokumentu etape timskega dela, ki naj bi sestavljale timsko delo strokovnih delavcev v vrtcu, niso omenjene, ni omenjeno timsko načrtovanje, prav tako ni omenjena timska evalvacija, pri določenih dejavnostih najdemo samo zametke timskega izvajanja. V Zakonu o vzgoji in varstvu predšolskih otrok iz leta 1980 torej timsko delo kot pedagoški pristop ni eksplicitno omenjeno.

Vzgojni program za vzgojo in varstvo predšolskih otrok

Naslednji dokument, ki ga nameravamo analizirati, je Vzgojni program za vzgojo in varstvo predšolskih otrok iz leta 1979, ki je bil prvi nacionalni program za vrtce (Krek in Metljak, 2011). Vzgojni program za vzgojo in varstvo predšolskih otrok je z vidika sodelovanja in delitve dela ter obveznosti strokovnih delavcev naravnano precej individualistično in direktivno. V programu sta omenjena samo vzgojitelj in njegova vloga pri izvajanju dejavnosti. Varuh in/ali njegova samostojna vloga pri delu s predšolskimi otroki nista omenjena. Prav tako v dokumentu tudi ni eksplicitno omenjeno sodelovanje med vzgojiteljem in varuhom.

Da sta Zakon o vzgoji in varstvu predšolskih otrok ter Vzgojni program za vzgojo in varstvo predšolskih otrok pomembno definirala in oblikovala področje predšolske vzgoje na območju

Slovenije, je razvidno iz zapisov o izvajanju predšolske vzgoje v vrtcih (v tistem času so bili vrtci poimenovani vzgojno-varstvene organizacije) v času po uveljavitvi obeh dokumentov. V Zborniku referatov in prispevkov o predšolski vzgoji leta 1990 (torej desetletje po uveljavitvi obeh dokumentov) zasledimo prispevek dveh takratnih vzgojiteljic, ki predstavljata nove oblike načrtovanja priprav v vzgojno-varstveni organizaciji. V prispevku predstavljata timsko načrtovanje v odnosu vzgojitelj – vzgojitelj, in sicer kot novost oz. inovativni pristop k delu v vzgojno-varstveni organizaciji (Kovač in Čas, 1990). Avtorici timskega načrtovanja, timskega izvajanja ali timske evalvacije na ravni oddelka, torej med vzgojiteljem in varuhom, ne omenjata.

Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (1995)

Po sistemskih in družbenih spremembah, ki so se zgodile v devetdesetih letih prejšnjega stoletja (oblikovanje samostojne države, večstrankarski politični sistem, ustava ...), sta se pojavili težnja in zahteva po spremembah tudi v sistemu vzgoje in izobraževanja. Konceptualne rešitve sistema vzgoje in izobraževanja ter znotraj tega tudi predšolske vzgoje so bile leta 1995 predstavljene v Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (Bela knjiga, 1995). Bela knjiga je med predlaganimi rešitvami predstavila številne elemente, ki so se z zakonodajo vpeljali v prakso in veljajo še danes. Med predlaganimi rešitvami najdemo definiranje Kurikuluma za vrtce kot strokovne podlage za delo v vrtcu, opredelitev in trajanje različnih programov, oblikovanje normativov za oddelke, pogoje glede zahtevane izobrazbe in kadra (prav tam). Čeprav v Beli knjigi o delovnih nalogah, odgovornosti posameznega strokovnega delavca v vrtcu, sodelovanju in o podobnem ni zapisov, je bila prav ta podlaga za nastanek zakonodajnih dokumentov leta 1996 (npr. Zakon o vrtcih, 1996), v katerih je na prej omenjenih področjih opazen napredek v primerjavi z Zakonom o vzgoji in varstvu predšolskih otrok.

Zakon o vrtcih

Zakon o vrtcih je bil sprejet v začetku leta 1996 (Ur. l., št. 12/1996) in je od takrat doživel že nekaj vsebinskih sprememb (Ur. l. RS, št. 44/2000, 78/2003, 113/2003-UPB 1, 72/2005, 100/2005-UPB 2, 25/2008, 98/2009-ZIUZGK, 36/2010, 62/2010-ZUPJS, 94/2010-ZIU, 40/2012-ZUIJF). Nastal je na podlagi priporočil in predlogov Bele knjige (1995) in je v primerjavi z Zakonom o vzgoji in varstvu predšolskih otrok vsebinsko natančneje definiriral sodelovanje in delovne obveznosti vzgojitelja in pomočnika vzgojitelja predšolskih otrok. S tem je Zakon o vrtcih vzpostavil formalnopравни okvir izvajanja predšolske vzgoje, v katerem si oba strokovna delavca delita delovne obveznosti in odgovornost. Zakon o vrtcih namreč v 17. členu določa, da dnevni, poldnevni in krajši program izvajata oba strokovna delavca v oddelku,⁴ pri čemer mora biti pri dnevnem in poldnevem programu vsaj 6 ur (v 1. starostnem obdobju) oz. 4 ure (v 2. starostnem obdobju) hkratne prisotnosti obeh strokovnih delavcev v oddelku. Zakon kot delovno obveznost vzgojitelja določa pripravo,

⁴ V prvotnem besedilu zakona je bil za izvajanje krajšega programa določen vzgojitelj, a je s spremembo zakona v letu 2008 to odgovornost dobil tudi pomočnik vzgojitelja.

načrtovanje in izvajanje vzgojnega dela, sodelovanje oz. delo s starši ter sodelovanje pri organizaciji življenja in dela v vrtcu. Glede delovne obveznosti pomočnika vzgojitelja predpiše sodelovanje z vzgojiteljem pri pripravi, načrtovanju in pri izvajanju vzgojnega dela ter opravljanje drugih nalog, povezanih z dejavnostjo vrtca (prav tam, 41. člen). Podrobnejše opredelitve delovnih nalog in vsebine hkratne prisotnosti zakon sicer res ne daje, a kljub vsemu lahko predvidevamo, da se je na tej formalni osnovi pomočnik vzgojitelja lahko bolj vključeval v vzgojno delo. Zakon timskega dela eksplicitno ne omenja, vendar lahko trdimo, da ga posredno nakazuje.

Kurikulum za vrtce

Kurikulum za vrtce (1999) je dokument, ki je nasledil Vzgojni program za vzgojo in varstvo predšolskih otrok (1979); je hkrati eden izmed prvih dokumentov, ki je določil pomembno mesto timskega sodelovanju med vzgojiteljem in pomočnikom vzgojitelja. Eno izmed šestnajstih načel uresničevanja ciljev Kurikuluma za vrtce je tudi načelo timskega načrtovanja in izvajanja predšolske vzgoje ter strokovnega izpopolnjevanja, v katerem je podrobneje vsebinsko določeno, da načrtovanje in izvajanje poteka znotraj oddelka (torej med vzgojiteljem in pomočnikom vzgojitelja v oddelku), med oddelki in znotraj vrtca (Kurikulum za vrtce, 1999). Čeprav je to velik napredek glede na prejšnje dokumente (Vzgojni program, 1979; Zakon o vzgoji in varstvu predšolskih otrok, 1980; Zakon o vrtcih, 1996), bi lahko dejali, da tudi tu še vedno ni podana formalna podlaga, ki bi zajela vse elemente definicije timskega dela v vrtcu. Glede na etape timskega dela,⁵ ki so: timsko načrtovanje, timsko izvajanje in timska evalvacija, namreč ravno zadnja zapisana etapa, tj. timska evalvacija, ni eksplicitno omenjena v tem načelu. Kot individualno načelo v Kurikulumu za vrtce sicer zasledimo načelo kritičnega vrednotenja (evalvacije), ki ga vsebinsko lahko navežemo tudi na timsko delo v oddelku vrtca.

Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (2011) in nadaljnji izzivi

Zadnji dokument, ki je vsebinsko prevetril področje vzgoje in izobraževanja v Sloveniji, je bila Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju iz leta 2011. Ta na področju predšolske vzgoje ni prinesla takšnih bistvenih sprememb, kot jih je prinesla Bela knjiga leta 1995. Tudi v zadnji Beli knjigi namreč ne zasledimo zapisov oz. predlogov glede delovnih nalog, odgovornosti posameznih strokovnih delavcev v vrtcu, sodelovanja med vzgojiteljem in pomočnikom vzgojitelja ter o podobnem (Krek in Metljak, 2011). Mogoče je vzrok za samo manjše predlagane spremembe v tem, da je bil sistem predšolske vzgoje v Sloveniji prepoznan kot precej dober, stabilen in torej v tistem trenutku ni nakazoval potrebe po velikih spremembah.

Področju timskega dela v oddelku vrtca se je od uveljavitve Kurikuluma za vrtce leta 1999 posvečalo vse več strokovne pozornosti. Kot eden izmed kazalnikov kakovosti na posredni ravni je bilo timsko delo pogosto vsebinsko vključeno v raziskave na področju predšolske

⁵ Več v Polak, A. (2012). Razvijanje in reflektiranje timskega dela v vrtcu: priročnik. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

vzgoje, izdelani so bili merski instrumenti, ki so vključevali tudi vprašanja glede odnosov v vrtcu, sodelovanja (Lepičnik Vodopivec, 2006; Marjanovič Umek idr., 2002; Marjanovič Umek idr., 2008; Skupnost vrtcev Slovenije, 2005). Čeprav raziskave kažejo na pozitiven odnos strokovnih delavcev do timskega dela v oddelku vrtca, lahko njihovo prepričanje, da v oddelku načrtujejo in izvajajo predšolsko vzgojo timsko,⁶ navežemo na ugotovitev J. Lepičnik Vodopivec, ki pravi, »/.../ da gre v vseh primerih za težnjo po sprejemanju timskega dela v vrtcu, ki pa na konkretni oz. izvedbeni ravni velikokrat ni izpeljana tako, kot je bila zamišljena« (Lepičnik Vodopivec, 2006, str. 65). Menimo, da se v oddelkih vrtcev še vedno pojavljajo izzivi pri vzpostavljanju timskega dela med vzgojiteljem in pomočnikom vzgojitelja. Predpostavljamo, da so izzivi, s katerimi se srečujemo dandanes, v določeni meri ostanki preteklosti, ko je bila določena stroga delitev dela in odgovornosti vzgojitelja ter varuha. Verjamemo, da se bo izzive rešilo s časom, z željo in voljo po strokovni rasti posameznika z odkrito medosebno komunikacijo in s pozitivnimi izkušnjami strokovnih delavcev s timskim delom. Premagovanju ovir in reševanju problemov na tem področju pa vsekakor pomaga tudi sistem nadaljnega izobraževanja in usposabljanja, ki deluje kot vzvod strokovnega razvoja. Ta kot oblika vseživljenjskega izobraževanja daje strokovnim delavcem /.../ možnost za obnavljanje, razširjanje in poglobljanje znanja ter seznanjanja z novostmi stroke /.../ (Devjak, 2012, str. 15) ter kot tako skrbi za profesionalni razvoj strokovnih delavcev, hkrati pa povečuje kakovost in učinkovitost celotnega sistema (prav tam).

Namen raziskave

Namen preučevanja je raziskati osebna pojmovanja dijakov in študentov programa predšolska vzgoja o timskem delu v vrtcu ter njihova prepričanja o delitvi delovnih nalog med vzgojiteljem in pomočnikom vzgojitelja v oddelku vrtca. Zanima nas, ali se osebna pojmovanja in prepričanja dijakov, ki se na srednješolski stopnji izobražujejo za poklic pomočnik vzgojitelja predšolskih otrok, razlikujejo od osebnih pojmovanj in prepričanj študentov, ki se na visokošolski stopnji izobražujejo za poklic vzgojitelj predšolskih otrok.

V nadaljevanju bomo predstavili ugotovitve skladno z naslednjimi raziskovalnimi vprašanji:

- 1) Kako dijaki in študentje pojmujejo timsko delo v vrtcu?
- 2) Kakšna so njihova prepričanja o timskem delu v vrtcu?
- 3) Ali se dijaki in študentje programa predšolska vzgoja počutijo dovolj usposobljene za timsko delo na svojem prihodnjem delovnem mestu?
- 4) Kako dijaki in študentje ocenjujejo spretnosti, potrebne za učinkovito timsko delo?
- 5) Kateremu strokovnemu delavcu v timu dijaki in študentje na podlagi dozdajšnjih izkušenj pripisujejo opravljanje določene delovne naloge in obveznosti? Kakšna so njihova osebna prepričanja glede opravljanja teh delovnih nalog in obveznosti?

⁶ Evalvacija po navadi ni predmet raziskav, čeprav je enako pomembna kot preostali etapi.

Metodologija

Raziskovalni instrument, postopek zbiranja podatkov in njihova obdelava

Tehnika zbiranja podatkov je bila anketa, instrument vprašalnik. Vprašalnik je bil oblikovan v sodelovanju z dr. Tatjano Devjak in dr. Alenko Polak; vseboval je vprašanja izbirnega tipa, lestvice prepričanj in odprta vprašanja. Vprašalnik za dijake se je od vprašalnika za študente razlikoval v vprašanjih, potrebnih za opis vzorca. Vsebinski del vprašalnika je bil za oba vzorca enak. Anketiranje je bilo izvedeno v maju in juniju 2013. V prispevku so predstavljeni rezultati, ki se vsebinsko navezujejo na predstavljena raziskovalna vprašanja.

Za statistično obdelavo podatkov smo uporabili program za statistično obdelavo SPSS, različica 20. Uporabili smo frekvenčne porazdelitve (f in $f\%$), χ^2 -preizkus hipoteze neodvisnosti, Kullbackov $2\hat{I}$ preizkus (kjer niso bili izpolnjeni pogoji za χ^2 -preizkus) in t -preizkus. Podatki so prikazani tabelarično.

Dobljeni podatki prikazujejo osebna pojmovanja in prepričanja dijakov in študentov programa predšolska vzgoja. Pri interpretaciji rezultatov smo upoštevali vse anketne vprašalnike. Nepopolno rešenih anketnih vprašalnikov nismo izločali iz statistične obdelave. Posameznih vprašanj oz. delov vprašanj, na katera anketiranci niso odgovorili, tako nismo zajeli v statistično obdelavo, zato se število odgovorov pri posameznih vprašanjih lahko razlikuje.

Opis vzorca

Vzorec je bil neslučajnostni priložnostni in je zajemal dijake 4. letnika Srednje vzgojiteljske šole in gimnazije Ljubljana, smer predšolska vzgoja, in študente 3. letnika Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani, smer predšolska vzgoja. Zavedamo se, da vzorec zaradi načina izbora ni reprezentativen in da podatkov ne moremo posploševati na celotno populacijo. Rezultati predstavljajo osebna pojmovanja in prepričanja 80 dijakov in 66 študentov iz večine statističnih regij Slovenije. Predvidevamo, da smo v raziskavo zajeli 121 prihodnjih strokovnih delavcev v vrtcih, saj je samo 25 dijakov (30,9 %) odgovorilo, da svojega izobraževanja ne bodo nadaljevali na visokošolskem strokovnem programu predšolska vzgoja. Da nameravajo izobraževanje nadaljevati na visokošolskem študijskem programu predšolska vzgoja, odgovarja 51 dijakov (63,0 %), 4 dijaki (4,9 %) se bodo po končani srednji šoli zaposlili v vrtcu na delovnem mestu pomočnika vzgojitelja.

Raziskovalna metoda

Uporabili smo kvantitativno empirično raziskavo, in sicer deskriptivno ter kavzalno-neeksperimentalno metodo pedagoškega raziskovanja.

Rezultati in interpretacija

Osebna pojmovanja timskega dela in prepričanja o timskem delu

Odprte odgovore dijakov in študentov smo vrednotili glede na definicijo A. Polak, ki timsko delo opredeli kot tisto dogajanje, pri katerem se dva ali več strokovnih delavcev z istimi cilji hkrati usmerjata/usmerjajo na iste otroke znotraj posamezne dejavnosti. Timsko delo lahko poteka kot timsko načrtovanje, timsko izvajanje in timska evalvacija. Za timsko delo sta potrebni tudi pozitivna soodvisnost članov tima in želja po doseganju skupnih ciljev, ki sicer ne bi bili dosegljivi (Polak, 2009, str. 10). Kategorizirali smo jih v dve kategoriji, in sicer na odgovore, pri katerih je bilo osebno pojmovanje skladno z definicijo timskega dela, in odgovore, pri katerih osebno pojmovanje ni bilo skladno z definicijo. Osebna pojmovanja dijakov in študentov o timskem delu, ki niso bila skladna z definicijo (skupaj jih je bilo kar 107 oz. 73,3 %), se v večji meri nanašajo na področje samo sodelovanja med strokovnima delavcema v oddelku vrtca, na področje medsebojne pomoči pri delu in vključujejo trditve, da je timsko delo pomembno oz. del vsakdanjika v vrtcu. Odgovori dijakov in študentov so predstavljeni v tabeli 1.

Tabela 1. Kategorizirana osebna pojmovanja dijakov in študentov glede timskega dela v vrtcu

		Osebna pojmovanja timskega dela v vrtcu			
		Ni odgovora	Pojmovanje, ki ni skladno z definicijo timskega dela	Pojmovanje, ki je skladno z definicijo timskega dela	Skupaj
Študentje	f	2	47	17	66
	f %	3,0 %	71,2 %	25,8 %	100,0 %
Dijaki	f	3	60	17	80
	f %	3,7 %	75,0 %	21,3 %	100,0 %
Skupaj	f	5	107	34	146
	f %	3,4 %	73,3 %	23,3 %	100,0 %

Presenetljivo je, da ima tako majhen odstotek dijakov in študentov osebna pojmovanja o timskem delu v vrtcu, ki se skladajo z definicijo timskega dela. Pričakovali bi, da bi bil zaradi njihovih izkušenj s praktičnim usposabljanjem v vrtcu⁷ ta odstotek višji. Na vprašanje, ali se jim zdi timsko delo v vrtcu potrebno, pa so vsi (146 oz. 100 %) odgovorili pritrdilno. Glede na izkušnje, ki jih imajo anketiranci s praktičnim usposabljanjem v vrtcu, to ni presenetljivo. Glede na to, da večina osebnih pojmovanj ni skladna s strokovno definicijo A. Polak (2009), so zanimivi odgovori dijakov in študentov na trditev »Imam dovolj teoretičnega znanja v zvezi s timskim delom v vrtcu.« Velika večina dijakov (49 oz. 61,3 %) meni, da ima dovolj teoretičnega znanja za timsko delo, medtem ko so študentje pri tej trditvi previdnejši, saj se jih 28 (42,4 %) ne more opredeliti, 13 (19,7 %) pa se jih s trditvijo ne strinja. Odgovori dijakov in študentov se statistično pomembno razlikujejo ($\chi^2 = 13,322$, $g = 4$, $P = 0,010$).

⁷ Skladno s predmetnikom srednjega strokovnega izobraževanja predšolska vzgoja in predmetnikom visokošolskega študijskega programa predšolska vzgoja.

Čeprav predstavljeni rezultati dijakov in študentov o osebnih pojmovanjih timskega dela v vrtcu niso bili pričakovani, pa odgovori dijakov in študentov ob že zapisanih trditvah o učinkih timskega dela prikažejo bolj pričakovane rezultate. Tabela 2 prikazuje povprečne ocene dijakov in študentov pri posameznih trditvah o učinkih timskega dela. Učinke so ocenjevali na petstopenjski ocenjevalni lestvici, pri čemer je ocena 1 pomenila, da se s trditvijo nikakor ne strinjajo, ocena 5 pa, da se s trditvijo popolnoma strinjajo.

Tabela 2. *Prepričanja dijakov in študentov o učinkih timskega dela*

	Vzorec	f	Pov. oc.	St. od.	t	g	P																																																																																																																				
Timsko delo omogoča kakovostno izvedbo dejavnosti v vrtcu.	Študentje	66	4,91	,290	1,410	113,926	,161																																																																																																																				
	Dijaki	79	4,80	,628				Timsko delo omogoča razvijanje močnih področij posameznika v timu.	Študentje	66	4,76	,466	2,305	131,500	,023	Dijaki	79	4,52	,766	Timsko delo vzpostavlja občutek povezanosti med posamezniki v timu.	Študentje	66	4,91	,290	1,187	130,816	,237	Dijaki	78	4,83	,468	Timsko delo vzpostavlja občutek zaupanja med posamezniki v timu.	Študentje	66	4,79	,481	,333	143	,740	Dijaki	79	4,76	,536	Timsko delo omogoča soočanje različnih idej.	Študentje	66	4,71	,489	,629	143	,531	Dijaki	79	4,65	,734	Timsko delo omogoča sprejemanje različnih idej.	Študentje	66	4,71	,489	,164	143	,870	Dijaki	79	4,70	,648	Timsko delo omogoča, da se odgovornost za izvedbo dejavnosti porazdeli.	Študentje	65	4,54	,772	-1,424	142	,156	Dijaki	79	4,71	,663	Timsko delo olajša izvedbo načrtovanih dejavnosti.	Študentje	66	4,71	,548	,307	143	,759	Dijaki	79	4,68	,567	Timsko delo omogoča odprto izražanje nestrinjanj z idejami drugih v timu.	Študentje	66	4,55	,612	-460	143	,646	Dijaki	79	4,59	,670	Timsko delo omogoča večjo diferenciacijo in individualizacijo dela z otroki.	Študentje	66	4,47	,661	1,226	132,754	,222	Dijaki	78	4,29	1,033	Timsko delo nima posebnih učinkov.	Študentje	66	1,62	1,322	-1,379	142,904	,170
Timsko delo omogoča razvijanje močnih področij posameznika v timu.	Študentje	66	4,76	,466	2,305	131,500	,023																																																																																																																				
	Dijaki	79	4,52	,766				Timsko delo vzpostavlja občutek povezanosti med posamezniki v timu.	Študentje	66	4,91	,290	1,187	130,816	,237	Dijaki	78	4,83	,468	Timsko delo vzpostavlja občutek zaupanja med posamezniki v timu.	Študentje	66	4,79	,481	,333	143	,740	Dijaki	79	4,76	,536	Timsko delo omogoča soočanje različnih idej.	Študentje	66	4,71	,489	,629	143	,531	Dijaki	79	4,65	,734	Timsko delo omogoča sprejemanje različnih idej.	Študentje	66	4,71	,489	,164	143	,870	Dijaki	79	4,70	,648	Timsko delo omogoča, da se odgovornost za izvedbo dejavnosti porazdeli.	Študentje	65	4,54	,772	-1,424	142	,156	Dijaki	79	4,71	,663	Timsko delo olajša izvedbo načrtovanih dejavnosti.	Študentje	66	4,71	,548	,307	143	,759	Dijaki	79	4,68	,567	Timsko delo omogoča odprto izražanje nestrinjanj z idejami drugih v timu.	Študentje	66	4,55	,612	-460	143	,646	Dijaki	79	4,59	,670	Timsko delo omogoča večjo diferenciacijo in individualizacijo dela z otroki.	Študentje	66	4,47	,661	1,226	132,754	,222	Dijaki	78	4,29	1,033	Timsko delo nima posebnih učinkov.	Študentje	66	1,62	1,322	-1,379	142,904	,170	Dijaki	79	1,95	1,543								
Timsko delo vzpostavlja občutek povezanosti med posamezniki v timu.	Študentje	66	4,91	,290	1,187	130,816	,237																																																																																																																				
	Dijaki	78	4,83	,468				Timsko delo vzpostavlja občutek zaupanja med posamezniki v timu.	Študentje	66	4,79	,481	,333	143	,740	Dijaki	79	4,76	,536	Timsko delo omogoča soočanje različnih idej.	Študentje	66	4,71	,489	,629	143	,531	Dijaki	79	4,65	,734	Timsko delo omogoča sprejemanje različnih idej.	Študentje	66	4,71	,489	,164	143	,870	Dijaki	79	4,70	,648	Timsko delo omogoča, da se odgovornost za izvedbo dejavnosti porazdeli.	Študentje	65	4,54	,772	-1,424	142	,156	Dijaki	79	4,71	,663	Timsko delo olajša izvedbo načrtovanih dejavnosti.	Študentje	66	4,71	,548	,307	143	,759	Dijaki	79	4,68	,567	Timsko delo omogoča odprto izražanje nestrinjanj z idejami drugih v timu.	Študentje	66	4,55	,612	-460	143	,646	Dijaki	79	4,59	,670	Timsko delo omogoča večjo diferenciacijo in individualizacijo dela z otroki.	Študentje	66	4,47	,661	1,226	132,754	,222	Dijaki	78	4,29	1,033	Timsko delo nima posebnih učinkov.	Študentje	66	1,62	1,322	-1,379	142,904	,170	Dijaki	79	1,95	1,543																				
Timsko delo vzpostavlja občutek zaupanja med posamezniki v timu.	Študentje	66	4,79	,481	,333	143	,740																																																																																																																				
	Dijaki	79	4,76	,536				Timsko delo omogoča soočanje različnih idej.	Študentje	66	4,71	,489	,629	143	,531	Dijaki	79	4,65	,734	Timsko delo omogoča sprejemanje različnih idej.	Študentje	66	4,71	,489	,164	143	,870	Dijaki	79	4,70	,648	Timsko delo omogoča, da se odgovornost za izvedbo dejavnosti porazdeli.	Študentje	65	4,54	,772	-1,424	142	,156	Dijaki	79	4,71	,663	Timsko delo olajša izvedbo načrtovanih dejavnosti.	Študentje	66	4,71	,548	,307	143	,759	Dijaki	79	4,68	,567	Timsko delo omogoča odprto izražanje nestrinjanj z idejami drugih v timu.	Študentje	66	4,55	,612	-460	143	,646	Dijaki	79	4,59	,670	Timsko delo omogoča večjo diferenciacijo in individualizacijo dela z otroki.	Študentje	66	4,47	,661	1,226	132,754	,222	Dijaki	78	4,29	1,033	Timsko delo nima posebnih učinkov.	Študentje	66	1,62	1,322	-1,379	142,904	,170	Dijaki	79	1,95	1,543																																
Timsko delo omogoča soočanje različnih idej.	Študentje	66	4,71	,489	,629	143	,531																																																																																																																				
	Dijaki	79	4,65	,734				Timsko delo omogoča sprejemanje različnih idej.	Študentje	66	4,71	,489	,164	143	,870	Dijaki	79	4,70	,648	Timsko delo omogoča, da se odgovornost za izvedbo dejavnosti porazdeli.	Študentje	65	4,54	,772	-1,424	142	,156	Dijaki	79	4,71	,663	Timsko delo olajša izvedbo načrtovanih dejavnosti.	Študentje	66	4,71	,548	,307	143	,759	Dijaki	79	4,68	,567	Timsko delo omogoča odprto izražanje nestrinjanj z idejami drugih v timu.	Študentje	66	4,55	,612	-460	143	,646	Dijaki	79	4,59	,670	Timsko delo omogoča večjo diferenciacijo in individualizacijo dela z otroki.	Študentje	66	4,47	,661	1,226	132,754	,222	Dijaki	78	4,29	1,033	Timsko delo nima posebnih učinkov.	Študentje	66	1,62	1,322	-1,379	142,904	,170	Dijaki	79	1,95	1,543																																												
Timsko delo omogoča sprejemanje različnih idej.	Študentje	66	4,71	,489	,164	143	,870																																																																																																																				
	Dijaki	79	4,70	,648				Timsko delo omogoča, da se odgovornost za izvedbo dejavnosti porazdeli.	Študentje	65	4,54	,772	-1,424	142	,156	Dijaki	79	4,71	,663	Timsko delo olajša izvedbo načrtovanih dejavnosti.	Študentje	66	4,71	,548	,307	143	,759	Dijaki	79	4,68	,567	Timsko delo omogoča odprto izražanje nestrinjanj z idejami drugih v timu.	Študentje	66	4,55	,612	-460	143	,646	Dijaki	79	4,59	,670	Timsko delo omogoča večjo diferenciacijo in individualizacijo dela z otroki.	Študentje	66	4,47	,661	1,226	132,754	,222	Dijaki	78	4,29	1,033	Timsko delo nima posebnih učinkov.	Študentje	66	1,62	1,322	-1,379	142,904	,170	Dijaki	79	1,95	1,543																																																								
Timsko delo omogoča, da se odgovornost za izvedbo dejavnosti porazdeli.	Študentje	65	4,54	,772	-1,424	142	,156																																																																																																																				
	Dijaki	79	4,71	,663				Timsko delo olajša izvedbo načrtovanih dejavnosti.	Študentje	66	4,71	,548	,307	143	,759	Dijaki	79	4,68	,567	Timsko delo omogoča odprto izražanje nestrinjanj z idejami drugih v timu.	Študentje	66	4,55	,612	-460	143	,646	Dijaki	79	4,59	,670	Timsko delo omogoča večjo diferenciacijo in individualizacijo dela z otroki.	Študentje	66	4,47	,661	1,226	132,754	,222	Dijaki	78	4,29	1,033	Timsko delo nima posebnih učinkov.	Študentje	66	1,62	1,322	-1,379	142,904	,170	Dijaki	79	1,95	1,543																																																																				
Timsko delo olajša izvedbo načrtovanih dejavnosti.	Študentje	66	4,71	,548	,307	143	,759																																																																																																																				
	Dijaki	79	4,68	,567				Timsko delo omogoča odprto izražanje nestrinjanj z idejami drugih v timu.	Študentje	66	4,55	,612	-460	143	,646	Dijaki	79	4,59	,670	Timsko delo omogoča večjo diferenciacijo in individualizacijo dela z otroki.	Študentje	66	4,47	,661	1,226	132,754	,222	Dijaki	78	4,29	1,033	Timsko delo nima posebnih učinkov.	Študentje	66	1,62	1,322	-1,379	142,904	,170	Dijaki	79	1,95	1,543																																																																																
Timsko delo omogoča odprto izražanje nestrinjanj z idejami drugih v timu.	Študentje	66	4,55	,612	-460	143	,646																																																																																																																				
	Dijaki	79	4,59	,670				Timsko delo omogoča večjo diferenciacijo in individualizacijo dela z otroki.	Študentje	66	4,47	,661	1,226	132,754	,222	Dijaki	78	4,29	1,033	Timsko delo nima posebnih učinkov.	Študentje	66	1,62	1,322	-1,379	142,904	,170	Dijaki	79	1,95	1,543																																																																																												
Timsko delo omogoča večjo diferenciacijo in individualizacijo dela z otroki.	Študentje	66	4,47	,661	1,226	132,754	,222																																																																																																																				
	Dijaki	78	4,29	1,033				Timsko delo nima posebnih učinkov.	Študentje	66	1,62	1,322	-1,379	142,904	,170	Dijaki	79	1,95	1,543																																																																																																								
Timsko delo nima posebnih učinkov.	Študentje	66	1,62	1,322	-1,379	142,904	,170																																																																																																																				
	Dijaki	79	1,95	1,543																																																																																																																							

Pri vseh trditvah razen pri eni razlike med odgovori dijakov in študentov niso statistično pomembne. Edina trditev, pri kateri so razlike v aritmetičnih sredinah med odgovori dijakov in študentov statistično pomembne, je trditev »Timsko delo omogoča razvijanje močnih področij posameznika v timu.« ($t = 2,305$, $g = 131,500$, $P = 0,023$).

Iz tabele 2 je razvidno, da so povprečne ocene strinjanja za vse trditve o prednostih timskega dela zelo visoke. Razen zadnje trditve, ki je negativna in zato pričakovano nižja, ni nobena druga povprečna ocena nižja od 4 (delno se strinjam). Iz rezultatov lahko sklepamo, da dijaki in študentje prepoznajo pozitivne učinke timskega dela oz. da imajo do timskega dela pozitivna stališča.

Občutek kompetentnosti in usposobljenosti za timsko delo na prihodnjem delovnem mestu

Občutek kompetentnosti in usposobljenosti za timsko delo na prihodnjem delovnem mestu smo raziskovali s pomočjo ocenjevalne lestvice, na kateri so dijaki in študentje zapisane trditve ocenjevali na petstopenjski ocenjevalni lestvici, pri čemer je ocena 1 pomenila, da se s trditvijo nikakor ne strinjajo, ocena 5 pa, da se s trditvijo popolnoma strinjajo. Rezultati so prikazani v tabeli 3.

Tabela 3. Prepričanja študentov in dijakov glede občutkov kompetentnosti in usposobljenosti za timsko delo na prihodnjem delovnem mestu

		Nikakor se ne strinjam.	Delno se ne strinjam.	Ne morem se opredeliti.	Delno se strinjam.	Popolnoma se strinjam.	Skupaj	
Študentje	Počutim se kompetentnega za timsko delo v vrtcu.	f	1	0	12	39	12	64
		f %	1,6 %	0,0 %	18,8 %	60,9 %	18,8 %	100,0 %
	S timskim delom v vrtcu imam že dovolj izkušenj.	f	3	13	30	19	1	66
		f %	4,5 %	19,7 %	45,5 %	28,8 %	1,5 %	100,0 %
	Timsko delo v vrtcu bo odvisno od usposobljenosti drugega strokovnega delavca v oddelku, ne od mene.	f	32	23	7	3	1	66
		f %	48,5 %	34,8 %	10,6 %	4,5 %	1,5 %	100,0 %
Dijaki	Za delo v vrtcu ne potrebujem znanja ali izkušenj s timskim delom.	f	52	11	2	0	1	66
		f %	78,8 %	16,7 %	3,0 %	0,0 %	1,5 %	100,0 %
	Počutim se kompetentnega za timsko delo v vrtcu.	f	0	4	15	34	25	78
		f %	0,0 %	5,1 %	19,2 %	43,6 %	32,1 %	100,0 %
	S timskim delom v vrtcu imam že dovolj izkušenj.	f	0	15	31	30	4	80
		f %	0,0 %	18,8 %	38,8 %	37,5 %	5,0 %	100,0 %
Dijaki	Timsko delo v vrtcu bo odvisno od usposobljenosti drugega strokovnega delavca v oddelku, ne od mene.	f	44	18	10	5	2	79
		f %	55,7 %	22,8 %	12,7 %	6,3 %	2,5 %	100,0 %
	Za delo v vrtcu ne potrebujem znanja ali izkušenj s timskim delom.	f	71	1	4	2	2	80
	f %	88,8 %	1,2 %	5,0 %	2,5 %	2,5 %	100,0 %	

Na osnovni dobljenih rezultatov lahko ugotovimo, da se dijaki in študentje počutijo precej kompetentne za timsko delo v vrtcu, hkrati pa so pretežno neopredeljeni glede tega, ali imajo s timskim delom v vrtcu dovolj izkušenj, saj se kar 31 dijakov (38,8 %) in 30 študentov (45,5 %) do trditve, da imajo zadostne izkušnje s timskim delom v vrtcu, ne morejo opredeliti. 15 dijakov (18,8 %) in 16 študentov (24,2 %) se z omenjeno trditvijo delno ali nikakor ne strinja. Razlike med odgovori dijakov in študentov pri tej trditvi niso statistično pomembne ($\chi^2 = 7,392$, $g = 4$, $P = 0,117$).

Kljub občutku kompetentnosti se dijaki pa tudi študentje zavedajo, da za delo v vrtcu vsekakor potrebujejo znanje ali izkušnje na področju timskega dela. Temu pritrjuje 71 dijakov (88,8 %) in 52 študentov (78,8 %) (tabela 3). Anketiranci se zavedajo tudi, da je za uspešno timsko delo v vrtcu potrebna strokovna usposobljenost obeh strokovnih delavcev. Tako interpretiramo odgovore 62 dijakov (78,5 %) in 55 študentov (83,3 %), ki na trditev »Timsko delo v vrtcu bo odvisno od usposobljenosti drugega strokovnega delavca v oddelku, ne mene.« odgovarjajo z »Nikakor se ne strinjam.« oz. »Delno se ne strinjam.«. Razlike med dijaki in študenti pri tej trditvi niso statistično pomembne ($\chi^2 = 2,724$, $g = 4$, $P = 0,605$).

V primeru navedenih trditev nismo ugotovili statistično pomembnih razlik med dijaki, ki so se odločili, da bodo izobraževanje nadaljevali na visokošolskem strokovnem študijskem programu predšolska vzgoja, in tistimi, ki so se odločili za kakšen drugi izobraževalni program. Prav tako ni statistično pomembnih razlik med odgovori študentov, ki so predhodno obiskovali program srednješolskega strokovnega izobraževanja predšolska vzgoja, in tistimi, ki ga niso.

Spretnosti za timsko delo

Za ugotavljanje prepričanj o spretnostih za timsko delo smo uporabili lestvico spretnosti A. Polak (2012, str. 59). Za potrebe prispevka smo jo prilagodili anketiranemu vzorcu dijakov in študentov, in sicer smo se osredinili predvsem na njihova osebna pojmovanja in prepričanja. Dijaki in študentje so v anketnem vprašalniku izražali svoja prepričanja o spretnostih, ki naj bi bile potrebne za učinkovito timsko delo. Svoje strinjanje glede trditev so ocenjevali na petstopenjski ocenjevalni lestvici, pri čemer je ocena 1 pomenila, da se s trditvijo nikakor ne strinjajo, ocena 5 pa, da se s trditvijo popolnoma strinjajo. Podatki so prikazani v tabeli 4.

Tabela 4. Prepričanja dijakov in študentov o potrebnih spretnostih za timsko delo

	Skupina	f	Po. oc.	St. od.	t	g	P																																																																																																																																																																																																																																
Na timskih srečanjih imajo člani možnost dajati kritične, vendar smiselne pripombe.	Študentje	66	4,52	,662	1,515	143,489	,132																																																																																																																																																																																																																																
	Dijaki	80	4,33	,854				V timu se delo drugih članov tima spremlja, kaže se zanimanje za njihove ideje.	Študentje	66	4,45	,683	-,171	144	,864	Dijaki	80	4,48	,746	Za dosego skupnega dogovora se je treba v timu prilagajati.	Študentje	65	4,78	,484	,108	143	,914	Dijaki	80	4,78	,573	Člani tima morajo biti pripravljeni zastopati svoje osebno in strokovno mnenje.	Študentje	66	4,70	,554	,221	144	,825	Dijaki	80	4,68	,632	V timu je treba skupne odločitve in dogovore spoštovati in jih dosledno uresničevati.	Študentje	66	4,68	,660	-,238	143	,813	Dijaki	79	4,71	,701	V timu je treba spremljati in analizirati posameznikovo lastno doživljanje in odnose med člani tima.	Študentje	65	4,45	,613	1,618	137,489	,108	Dijaki	80	4,24	,931	Pri odločanju in sprejemanju odgovornosti se je treba prilagajati spremenljivim okoliščinam.	Študentje	66	4,47	,638	,120	143	,905	Dijaki	79	4,46	,748	V timu si je treba prizadevati, da imajo vsi člani tima enake možnosti za uveljavitev svojih idej.	Študentje	66	4,74	,590	,741	144	,460	Dijaki	80	4,66	,693	V timu je treba sproščeno izražati svoje nestrinjanje in/ali nezadovoljstvo.	Študentje	66	4,45	,748	-,668	138,593	,505	Dijaki	80	4,54	,745	V timu si je treba prizadevati za take rešitve skupnih problemov, ki so primerne za vse.	Študentje	66	4,64	,671	-,817	144	,415	Dijaki	80	4,73	,636	V timu morajo vsi člani pri oblikovanju skupnih odločitev prispevati predloge, mnenja, ideje.	Študentje	66	4,44	,767	-,903	144	,368	Dijaki	80	4,55	,710	Napake in/ali neuspehi pri timskem delu naj bi posamezniku predstavljali vir novih spoznanj.	Študentje	66	4,58	,583	,925	144	,356	Dijaki	80	4,46	,841	V timu naj bi si člani pomagali pri izpeljavi idej in/ali zadolžitev.	Študentje	66	4,71	,519	,739	144	,461	Dijaki	80	4,63	,832	V timu mora potekati ustno in/ali pisno izražanje opažanj, povezanih z vsebino dela in/ali odnosi v timu.	Študentje	66	4,50	,639	1,707	144	,090	Dijaki	80	4,28	,900	V timu je treba biti odprt za dobronamerno kritiko in predloge preostalih članov tima.	Študentje	66	4,80	,437	1,158	144	,249	Dijaki	80	4,70	,604	Treba se je nenehno seznanjati s strokovnimi in z znanstvenimi spoznanji s področja timskega dela.	Študentje	66	4,27	,775	,068	144	,946	Dijaki	80	4,26	,990	V timu je treba pokazati, da je delo članov tima opaženo in/ali da so njihove ideje dobre.	Študentje	65	4,48	,589	-1,680	143	,095	Dijaki	80	4,65	,638	V timu je treba ohraniti občutek samostojnosti, čeprav se je treba prilagajati drugim, kadar to zahtevajo okoliščine.	Študentje	66	4,47	,661	-,836	144	,404	Dijaki	80	4,56	,672	Člani tima se morajo podpirati pri izražanju in uveljavljanju idej.	Študentje	66	4,71	,519	,531	144	,596	Dijaki	80	4,66	,594	V timu se moramo zavzemati za sproščeno izražanje različnih – tudi nasprotujočih si mnenj.	Študentje	66	4,59	,607	-1,045	144	,298
V timu se delo drugih članov tima spremlja, kaže se zanimanje za njihove ideje.	Študentje	66	4,45	,683	-,171	144	,864																																																																																																																																																																																																																																
	Dijaki	80	4,48	,746				Za dosego skupnega dogovora se je treba v timu prilagajati.	Študentje	65	4,78	,484	,108	143	,914	Dijaki	80	4,78	,573	Člani tima morajo biti pripravljeni zastopati svoje osebno in strokovno mnenje.	Študentje	66	4,70	,554	,221	144	,825	Dijaki	80	4,68	,632	V timu je treba skupne odločitve in dogovore spoštovati in jih dosledno uresničevati.	Študentje	66	4,68	,660	-,238	143	,813	Dijaki	79	4,71	,701	V timu je treba spremljati in analizirati posameznikovo lastno doživljanje in odnose med člani tima.	Študentje	65	4,45	,613	1,618	137,489	,108	Dijaki	80	4,24	,931	Pri odločanju in sprejemanju odgovornosti se je treba prilagajati spremenljivim okoliščinam.	Študentje	66	4,47	,638	,120	143	,905	Dijaki	79	4,46	,748	V timu si je treba prizadevati, da imajo vsi člani tima enake možnosti za uveljavitev svojih idej.	Študentje	66	4,74	,590	,741	144	,460	Dijaki	80	4,66	,693	V timu je treba sproščeno izražati svoje nestrinjanje in/ali nezadovoljstvo.	Študentje	66	4,45	,748	-,668	138,593	,505	Dijaki	80	4,54	,745	V timu si je treba prizadevati za take rešitve skupnih problemov, ki so primerne za vse.	Študentje	66	4,64	,671	-,817	144	,415	Dijaki	80	4,73	,636	V timu morajo vsi člani pri oblikovanju skupnih odločitev prispevati predloge, mnenja, ideje.	Študentje	66	4,44	,767	-,903	144	,368	Dijaki	80	4,55	,710	Napake in/ali neuspehi pri timskem delu naj bi posamezniku predstavljali vir novih spoznanj.	Študentje	66	4,58	,583	,925	144	,356	Dijaki	80	4,46	,841	V timu naj bi si člani pomagali pri izpeljavi idej in/ali zadolžitev.	Študentje	66	4,71	,519	,739	144	,461	Dijaki	80	4,63	,832	V timu mora potekati ustno in/ali pisno izražanje opažanj, povezanih z vsebino dela in/ali odnosi v timu.	Študentje	66	4,50	,639	1,707	144	,090	Dijaki	80	4,28	,900	V timu je treba biti odprt za dobronamerno kritiko in predloge preostalih članov tima.	Študentje	66	4,80	,437	1,158	144	,249	Dijaki	80	4,70	,604	Treba se je nenehno seznanjati s strokovnimi in z znanstvenimi spoznanji s področja timskega dela.	Študentje	66	4,27	,775	,068	144	,946	Dijaki	80	4,26	,990	V timu je treba pokazati, da je delo članov tima opaženo in/ali da so njihove ideje dobre.	Študentje	65	4,48	,589	-1,680	143	,095	Dijaki	80	4,65	,638	V timu je treba ohraniti občutek samostojnosti, čeprav se je treba prilagajati drugim, kadar to zahtevajo okoliščine.	Študentje	66	4,47	,661	-,836	144	,404	Dijaki	80	4,56	,672	Člani tima se morajo podpirati pri izražanju in uveljavljanju idej.	Študentje	66	4,71	,519	,531	144	,596	Dijaki	80	4,66	,594	V timu se moramo zavzemati za sproščeno izražanje različnih – tudi nasprotujočih si mnenj.	Študentje	66	4,59	,607	-1,045	144	,298	Dijaki	80	4,70	,644								
Za dosego skupnega dogovora se je treba v timu prilagajati.	Študentje	65	4,78	,484	,108	143	,914																																																																																																																																																																																																																																
	Dijaki	80	4,78	,573				Člani tima morajo biti pripravljeni zastopati svoje osebno in strokovno mnenje.	Študentje	66	4,70	,554	,221	144	,825	Dijaki	80	4,68	,632	V timu je treba skupne odločitve in dogovore spoštovati in jih dosledno uresničevati.	Študentje	66	4,68	,660	-,238	143	,813	Dijaki	79	4,71	,701	V timu je treba spremljati in analizirati posameznikovo lastno doživljanje in odnose med člani tima.	Študentje	65	4,45	,613	1,618	137,489	,108	Dijaki	80	4,24	,931	Pri odločanju in sprejemanju odgovornosti se je treba prilagajati spremenljivim okoliščinam.	Študentje	66	4,47	,638	,120	143	,905	Dijaki	79	4,46	,748	V timu si je treba prizadevati, da imajo vsi člani tima enake možnosti za uveljavitev svojih idej.	Študentje	66	4,74	,590	,741	144	,460	Dijaki	80	4,66	,693	V timu je treba sproščeno izražati svoje nestrinjanje in/ali nezadovoljstvo.	Študentje	66	4,45	,748	-,668	138,593	,505	Dijaki	80	4,54	,745	V timu si je treba prizadevati za take rešitve skupnih problemov, ki so primerne za vse.	Študentje	66	4,64	,671	-,817	144	,415	Dijaki	80	4,73	,636	V timu morajo vsi člani pri oblikovanju skupnih odločitev prispevati predloge, mnenja, ideje.	Študentje	66	4,44	,767	-,903	144	,368	Dijaki	80	4,55	,710	Napake in/ali neuspehi pri timskem delu naj bi posamezniku predstavljali vir novih spoznanj.	Študentje	66	4,58	,583	,925	144	,356	Dijaki	80	4,46	,841	V timu naj bi si člani pomagali pri izpeljavi idej in/ali zadolžitev.	Študentje	66	4,71	,519	,739	144	,461	Dijaki	80	4,63	,832	V timu mora potekati ustno in/ali pisno izražanje opažanj, povezanih z vsebino dela in/ali odnosi v timu.	Študentje	66	4,50	,639	1,707	144	,090	Dijaki	80	4,28	,900	V timu je treba biti odprt za dobronamerno kritiko in predloge preostalih članov tima.	Študentje	66	4,80	,437	1,158	144	,249	Dijaki	80	4,70	,604	Treba se je nenehno seznanjati s strokovnimi in z znanstvenimi spoznanji s področja timskega dela.	Študentje	66	4,27	,775	,068	144	,946	Dijaki	80	4,26	,990	V timu je treba pokazati, da je delo članov tima opaženo in/ali da so njihove ideje dobre.	Študentje	65	4,48	,589	-1,680	143	,095	Dijaki	80	4,65	,638	V timu je treba ohraniti občutek samostojnosti, čeprav se je treba prilagajati drugim, kadar to zahtevajo okoliščine.	Študentje	66	4,47	,661	-,836	144	,404	Dijaki	80	4,56	,672	Člani tima se morajo podpirati pri izražanju in uveljavljanju idej.	Študentje	66	4,71	,519	,531	144	,596	Dijaki	80	4,66	,594	V timu se moramo zavzemati za sproščeno izražanje različnih – tudi nasprotujočih si mnenj.	Študentje	66	4,59	,607	-1,045	144	,298	Dijaki	80	4,70	,644																				
Člani tima morajo biti pripravljeni zastopati svoje osebno in strokovno mnenje.	Študentje	66	4,70	,554	,221	144	,825																																																																																																																																																																																																																																
	Dijaki	80	4,68	,632				V timu je treba skupne odločitve in dogovore spoštovati in jih dosledno uresničevati.	Študentje	66	4,68	,660	-,238	143	,813	Dijaki	79	4,71	,701	V timu je treba spremljati in analizirati posameznikovo lastno doživljanje in odnose med člani tima.	Študentje	65	4,45	,613	1,618	137,489	,108	Dijaki	80	4,24	,931	Pri odločanju in sprejemanju odgovornosti se je treba prilagajati spremenljivim okoliščinam.	Študentje	66	4,47	,638	,120	143	,905	Dijaki	79	4,46	,748	V timu si je treba prizadevati, da imajo vsi člani tima enake možnosti za uveljavitev svojih idej.	Študentje	66	4,74	,590	,741	144	,460	Dijaki	80	4,66	,693	V timu je treba sproščeno izražati svoje nestrinjanje in/ali nezadovoljstvo.	Študentje	66	4,45	,748	-,668	138,593	,505	Dijaki	80	4,54	,745	V timu si je treba prizadevati za take rešitve skupnih problemov, ki so primerne za vse.	Študentje	66	4,64	,671	-,817	144	,415	Dijaki	80	4,73	,636	V timu morajo vsi člani pri oblikovanju skupnih odločitev prispevati predloge, mnenja, ideje.	Študentje	66	4,44	,767	-,903	144	,368	Dijaki	80	4,55	,710	Napake in/ali neuspehi pri timskem delu naj bi posamezniku predstavljali vir novih spoznanj.	Študentje	66	4,58	,583	,925	144	,356	Dijaki	80	4,46	,841	V timu naj bi si člani pomagali pri izpeljavi idej in/ali zadolžitev.	Študentje	66	4,71	,519	,739	144	,461	Dijaki	80	4,63	,832	V timu mora potekati ustno in/ali pisno izražanje opažanj, povezanih z vsebino dela in/ali odnosi v timu.	Študentje	66	4,50	,639	1,707	144	,090	Dijaki	80	4,28	,900	V timu je treba biti odprt za dobronamerno kritiko in predloge preostalih članov tima.	Študentje	66	4,80	,437	1,158	144	,249	Dijaki	80	4,70	,604	Treba se je nenehno seznanjati s strokovnimi in z znanstvenimi spoznanji s področja timskega dela.	Študentje	66	4,27	,775	,068	144	,946	Dijaki	80	4,26	,990	V timu je treba pokazati, da je delo članov tima opaženo in/ali da so njihove ideje dobre.	Študentje	65	4,48	,589	-1,680	143	,095	Dijaki	80	4,65	,638	V timu je treba ohraniti občutek samostojnosti, čeprav se je treba prilagajati drugim, kadar to zahtevajo okoliščine.	Študentje	66	4,47	,661	-,836	144	,404	Dijaki	80	4,56	,672	Člani tima se morajo podpirati pri izražanju in uveljavljanju idej.	Študentje	66	4,71	,519	,531	144	,596	Dijaki	80	4,66	,594	V timu se moramo zavzemati za sproščeno izražanje različnih – tudi nasprotujočih si mnenj.	Študentje	66	4,59	,607	-1,045	144	,298	Dijaki	80	4,70	,644																																
V timu je treba skupne odločitve in dogovore spoštovati in jih dosledno uresničevati.	Študentje	66	4,68	,660	-,238	143	,813																																																																																																																																																																																																																																
	Dijaki	79	4,71	,701				V timu je treba spremljati in analizirati posameznikovo lastno doživljanje in odnose med člani tima.	Študentje	65	4,45	,613	1,618	137,489	,108	Dijaki	80	4,24	,931	Pri odločanju in sprejemanju odgovornosti se je treba prilagajati spremenljivim okoliščinam.	Študentje	66	4,47	,638	,120	143	,905	Dijaki	79	4,46	,748	V timu si je treba prizadevati, da imajo vsi člani tima enake možnosti za uveljavitev svojih idej.	Študentje	66	4,74	,590	,741	144	,460	Dijaki	80	4,66	,693	V timu je treba sproščeno izražati svoje nestrinjanje in/ali nezadovoljstvo.	Študentje	66	4,45	,748	-,668	138,593	,505	Dijaki	80	4,54	,745	V timu si je treba prizadevati za take rešitve skupnih problemov, ki so primerne za vse.	Študentje	66	4,64	,671	-,817	144	,415	Dijaki	80	4,73	,636	V timu morajo vsi člani pri oblikovanju skupnih odločitev prispevati predloge, mnenja, ideje.	Študentje	66	4,44	,767	-,903	144	,368	Dijaki	80	4,55	,710	Napake in/ali neuspehi pri timskem delu naj bi posamezniku predstavljali vir novih spoznanj.	Študentje	66	4,58	,583	,925	144	,356	Dijaki	80	4,46	,841	V timu naj bi si člani pomagali pri izpeljavi idej in/ali zadolžitev.	Študentje	66	4,71	,519	,739	144	,461	Dijaki	80	4,63	,832	V timu mora potekati ustno in/ali pisno izražanje opažanj, povezanih z vsebino dela in/ali odnosi v timu.	Študentje	66	4,50	,639	1,707	144	,090	Dijaki	80	4,28	,900	V timu je treba biti odprt za dobronamerno kritiko in predloge preostalih članov tima.	Študentje	66	4,80	,437	1,158	144	,249	Dijaki	80	4,70	,604	Treba se je nenehno seznanjati s strokovnimi in z znanstvenimi spoznanji s področja timskega dela.	Študentje	66	4,27	,775	,068	144	,946	Dijaki	80	4,26	,990	V timu je treba pokazati, da je delo članov tima opaženo in/ali da so njihove ideje dobre.	Študentje	65	4,48	,589	-1,680	143	,095	Dijaki	80	4,65	,638	V timu je treba ohraniti občutek samostojnosti, čeprav se je treba prilagajati drugim, kadar to zahtevajo okoliščine.	Študentje	66	4,47	,661	-,836	144	,404	Dijaki	80	4,56	,672	Člani tima se morajo podpirati pri izražanju in uveljavljanju idej.	Študentje	66	4,71	,519	,531	144	,596	Dijaki	80	4,66	,594	V timu se moramo zavzemati za sproščeno izražanje različnih – tudi nasprotujočih si mnenj.	Študentje	66	4,59	,607	-1,045	144	,298	Dijaki	80	4,70	,644																																												
V timu je treba spremljati in analizirati posameznikovo lastno doživljanje in odnose med člani tima.	Študentje	65	4,45	,613	1,618	137,489	,108																																																																																																																																																																																																																																
	Dijaki	80	4,24	,931				Pri odločanju in sprejemanju odgovornosti se je treba prilagajati spremenljivim okoliščinam.	Študentje	66	4,47	,638	,120	143	,905	Dijaki	79	4,46	,748	V timu si je treba prizadevati, da imajo vsi člani tima enake možnosti za uveljavitev svojih idej.	Študentje	66	4,74	,590	,741	144	,460	Dijaki	80	4,66	,693	V timu je treba sproščeno izražati svoje nestrinjanje in/ali nezadovoljstvo.	Študentje	66	4,45	,748	-,668	138,593	,505	Dijaki	80	4,54	,745	V timu si je treba prizadevati za take rešitve skupnih problemov, ki so primerne za vse.	Študentje	66	4,64	,671	-,817	144	,415	Dijaki	80	4,73	,636	V timu morajo vsi člani pri oblikovanju skupnih odločitev prispevati predloge, mnenja, ideje.	Študentje	66	4,44	,767	-,903	144	,368	Dijaki	80	4,55	,710	Napake in/ali neuspehi pri timskem delu naj bi posamezniku predstavljali vir novih spoznanj.	Študentje	66	4,58	,583	,925	144	,356	Dijaki	80	4,46	,841	V timu naj bi si člani pomagali pri izpeljavi idej in/ali zadolžitev.	Študentje	66	4,71	,519	,739	144	,461	Dijaki	80	4,63	,832	V timu mora potekati ustno in/ali pisno izražanje opažanj, povezanih z vsebino dela in/ali odnosi v timu.	Študentje	66	4,50	,639	1,707	144	,090	Dijaki	80	4,28	,900	V timu je treba biti odprt za dobronamerno kritiko in predloge preostalih članov tima.	Študentje	66	4,80	,437	1,158	144	,249	Dijaki	80	4,70	,604	Treba se je nenehno seznanjati s strokovnimi in z znanstvenimi spoznanji s področja timskega dela.	Študentje	66	4,27	,775	,068	144	,946	Dijaki	80	4,26	,990	V timu je treba pokazati, da je delo članov tima opaženo in/ali da so njihove ideje dobre.	Študentje	65	4,48	,589	-1,680	143	,095	Dijaki	80	4,65	,638	V timu je treba ohraniti občutek samostojnosti, čeprav se je treba prilagajati drugim, kadar to zahtevajo okoliščine.	Študentje	66	4,47	,661	-,836	144	,404	Dijaki	80	4,56	,672	Člani tima se morajo podpirati pri izražanju in uveljavljanju idej.	Študentje	66	4,71	,519	,531	144	,596	Dijaki	80	4,66	,594	V timu se moramo zavzemati za sproščeno izražanje različnih – tudi nasprotujočih si mnenj.	Študentje	66	4,59	,607	-1,045	144	,298	Dijaki	80	4,70	,644																																																								
Pri odločanju in sprejemanju odgovornosti se je treba prilagajati spremenljivim okoliščinam.	Študentje	66	4,47	,638	,120	143	,905																																																																																																																																																																																																																																
	Dijaki	79	4,46	,748				V timu si je treba prizadevati, da imajo vsi člani tima enake možnosti za uveljavitev svojih idej.	Študentje	66	4,74	,590	,741	144	,460	Dijaki	80	4,66	,693	V timu je treba sproščeno izražati svoje nestrinjanje in/ali nezadovoljstvo.	Študentje	66	4,45	,748	-,668	138,593	,505	Dijaki	80	4,54	,745	V timu si je treba prizadevati za take rešitve skupnih problemov, ki so primerne za vse.	Študentje	66	4,64	,671	-,817	144	,415	Dijaki	80	4,73	,636	V timu morajo vsi člani pri oblikovanju skupnih odločitev prispevati predloge, mnenja, ideje.	Študentje	66	4,44	,767	-,903	144	,368	Dijaki	80	4,55	,710	Napake in/ali neuspehi pri timskem delu naj bi posamezniku predstavljali vir novih spoznanj.	Študentje	66	4,58	,583	,925	144	,356	Dijaki	80	4,46	,841	V timu naj bi si člani pomagali pri izpeljavi idej in/ali zadolžitev.	Študentje	66	4,71	,519	,739	144	,461	Dijaki	80	4,63	,832	V timu mora potekati ustno in/ali pisno izražanje opažanj, povezanih z vsebino dela in/ali odnosi v timu.	Študentje	66	4,50	,639	1,707	144	,090	Dijaki	80	4,28	,900	V timu je treba biti odprt za dobronamerno kritiko in predloge preostalih članov tima.	Študentje	66	4,80	,437	1,158	144	,249	Dijaki	80	4,70	,604	Treba se je nenehno seznanjati s strokovnimi in z znanstvenimi spoznanji s področja timskega dela.	Študentje	66	4,27	,775	,068	144	,946	Dijaki	80	4,26	,990	V timu je treba pokazati, da je delo članov tima opaženo in/ali da so njihove ideje dobre.	Študentje	65	4,48	,589	-1,680	143	,095	Dijaki	80	4,65	,638	V timu je treba ohraniti občutek samostojnosti, čeprav se je treba prilagajati drugim, kadar to zahtevajo okoliščine.	Študentje	66	4,47	,661	-,836	144	,404	Dijaki	80	4,56	,672	Člani tima se morajo podpirati pri izražanju in uveljavljanju idej.	Študentje	66	4,71	,519	,531	144	,596	Dijaki	80	4,66	,594	V timu se moramo zavzemati za sproščeno izražanje različnih – tudi nasprotujočih si mnenj.	Študentje	66	4,59	,607	-1,045	144	,298	Dijaki	80	4,70	,644																																																																				
V timu si je treba prizadevati, da imajo vsi člani tima enake možnosti za uveljavitev svojih idej.	Študentje	66	4,74	,590	,741	144	,460																																																																																																																																																																																																																																
	Dijaki	80	4,66	,693				V timu je treba sproščeno izražati svoje nestrinjanje in/ali nezadovoljstvo.	Študentje	66	4,45	,748	-,668	138,593	,505	Dijaki	80	4,54	,745	V timu si je treba prizadevati za take rešitve skupnih problemov, ki so primerne za vse.	Študentje	66	4,64	,671	-,817	144	,415	Dijaki	80	4,73	,636	V timu morajo vsi člani pri oblikovanju skupnih odločitev prispevati predloge, mnenja, ideje.	Študentje	66	4,44	,767	-,903	144	,368	Dijaki	80	4,55	,710	Napake in/ali neuspehi pri timskem delu naj bi posamezniku predstavljali vir novih spoznanj.	Študentje	66	4,58	,583	,925	144	,356	Dijaki	80	4,46	,841	V timu naj bi si člani pomagali pri izpeljavi idej in/ali zadolžitev.	Študentje	66	4,71	,519	,739	144	,461	Dijaki	80	4,63	,832	V timu mora potekati ustno in/ali pisno izražanje opažanj, povezanih z vsebino dela in/ali odnosi v timu.	Študentje	66	4,50	,639	1,707	144	,090	Dijaki	80	4,28	,900	V timu je treba biti odprt za dobronamerno kritiko in predloge preostalih članov tima.	Študentje	66	4,80	,437	1,158	144	,249	Dijaki	80	4,70	,604	Treba se je nenehno seznanjati s strokovnimi in z znanstvenimi spoznanji s področja timskega dela.	Študentje	66	4,27	,775	,068	144	,946	Dijaki	80	4,26	,990	V timu je treba pokazati, da je delo članov tima opaženo in/ali da so njihove ideje dobre.	Študentje	65	4,48	,589	-1,680	143	,095	Dijaki	80	4,65	,638	V timu je treba ohraniti občutek samostojnosti, čeprav se je treba prilagajati drugim, kadar to zahtevajo okoliščine.	Študentje	66	4,47	,661	-,836	144	,404	Dijaki	80	4,56	,672	Člani tima se morajo podpirati pri izražanju in uveljavljanju idej.	Študentje	66	4,71	,519	,531	144	,596	Dijaki	80	4,66	,594	V timu se moramo zavzemati za sproščeno izražanje različnih – tudi nasprotujočih si mnenj.	Študentje	66	4,59	,607	-1,045	144	,298	Dijaki	80	4,70	,644																																																																																
V timu je treba sproščeno izražati svoje nestrinjanje in/ali nezadovoljstvo.	Študentje	66	4,45	,748	-,668	138,593	,505																																																																																																																																																																																																																																
	Dijaki	80	4,54	,745				V timu si je treba prizadevati za take rešitve skupnih problemov, ki so primerne za vse.	Študentje	66	4,64	,671	-,817	144	,415	Dijaki	80	4,73	,636	V timu morajo vsi člani pri oblikovanju skupnih odločitev prispevati predloge, mnenja, ideje.	Študentje	66	4,44	,767	-,903	144	,368	Dijaki	80	4,55	,710	Napake in/ali neuspehi pri timskem delu naj bi posamezniku predstavljali vir novih spoznanj.	Študentje	66	4,58	,583	,925	144	,356	Dijaki	80	4,46	,841	V timu naj bi si člani pomagali pri izpeljavi idej in/ali zadolžitev.	Študentje	66	4,71	,519	,739	144	,461	Dijaki	80	4,63	,832	V timu mora potekati ustno in/ali pisno izražanje opažanj, povezanih z vsebino dela in/ali odnosi v timu.	Študentje	66	4,50	,639	1,707	144	,090	Dijaki	80	4,28	,900	V timu je treba biti odprt za dobronamerno kritiko in predloge preostalih članov tima.	Študentje	66	4,80	,437	1,158	144	,249	Dijaki	80	4,70	,604	Treba se je nenehno seznanjati s strokovnimi in z znanstvenimi spoznanji s področja timskega dela.	Študentje	66	4,27	,775	,068	144	,946	Dijaki	80	4,26	,990	V timu je treba pokazati, da je delo članov tima opaženo in/ali da so njihove ideje dobre.	Študentje	65	4,48	,589	-1,680	143	,095	Dijaki	80	4,65	,638	V timu je treba ohraniti občutek samostojnosti, čeprav se je treba prilagajati drugim, kadar to zahtevajo okoliščine.	Študentje	66	4,47	,661	-,836	144	,404	Dijaki	80	4,56	,672	Člani tima se morajo podpirati pri izražanju in uveljavljanju idej.	Študentje	66	4,71	,519	,531	144	,596	Dijaki	80	4,66	,594	V timu se moramo zavzemati za sproščeno izražanje različnih – tudi nasprotujočih si mnenj.	Študentje	66	4,59	,607	-1,045	144	,298	Dijaki	80	4,70	,644																																																																																												
V timu si je treba prizadevati za take rešitve skupnih problemov, ki so primerne za vse.	Študentje	66	4,64	,671	-,817	144	,415																																																																																																																																																																																																																																
	Dijaki	80	4,73	,636				V timu morajo vsi člani pri oblikovanju skupnih odločitev prispevati predloge, mnenja, ideje.	Študentje	66	4,44	,767	-,903	144	,368	Dijaki	80	4,55	,710	Napake in/ali neuspehi pri timskem delu naj bi posamezniku predstavljali vir novih spoznanj.	Študentje	66	4,58	,583	,925	144	,356	Dijaki	80	4,46	,841	V timu naj bi si člani pomagali pri izpeljavi idej in/ali zadolžitev.	Študentje	66	4,71	,519	,739	144	,461	Dijaki	80	4,63	,832	V timu mora potekati ustno in/ali pisno izražanje opažanj, povezanih z vsebino dela in/ali odnosi v timu.	Študentje	66	4,50	,639	1,707	144	,090	Dijaki	80	4,28	,900	V timu je treba biti odprt za dobronamerno kritiko in predloge preostalih članov tima.	Študentje	66	4,80	,437	1,158	144	,249	Dijaki	80	4,70	,604	Treba se je nenehno seznanjati s strokovnimi in z znanstvenimi spoznanji s področja timskega dela.	Študentje	66	4,27	,775	,068	144	,946	Dijaki	80	4,26	,990	V timu je treba pokazati, da je delo članov tima opaženo in/ali da so njihove ideje dobre.	Študentje	65	4,48	,589	-1,680	143	,095	Dijaki	80	4,65	,638	V timu je treba ohraniti občutek samostojnosti, čeprav se je treba prilagajati drugim, kadar to zahtevajo okoliščine.	Študentje	66	4,47	,661	-,836	144	,404	Dijaki	80	4,56	,672	Člani tima se morajo podpirati pri izražanju in uveljavljanju idej.	Študentje	66	4,71	,519	,531	144	,596	Dijaki	80	4,66	,594	V timu se moramo zavzemati za sproščeno izražanje različnih – tudi nasprotujočih si mnenj.	Študentje	66	4,59	,607	-1,045	144	,298	Dijaki	80	4,70	,644																																																																																																								
V timu morajo vsi člani pri oblikovanju skupnih odločitev prispevati predloge, mnenja, ideje.	Študentje	66	4,44	,767	-,903	144	,368																																																																																																																																																																																																																																
	Dijaki	80	4,55	,710				Napake in/ali neuspehi pri timskem delu naj bi posamezniku predstavljali vir novih spoznanj.	Študentje	66	4,58	,583	,925	144	,356	Dijaki	80	4,46	,841	V timu naj bi si člani pomagali pri izpeljavi idej in/ali zadolžitev.	Študentje	66	4,71	,519	,739	144	,461	Dijaki	80	4,63	,832	V timu mora potekati ustno in/ali pisno izražanje opažanj, povezanih z vsebino dela in/ali odnosi v timu.	Študentje	66	4,50	,639	1,707	144	,090	Dijaki	80	4,28	,900	V timu je treba biti odprt za dobronamerno kritiko in predloge preostalih članov tima.	Študentje	66	4,80	,437	1,158	144	,249	Dijaki	80	4,70	,604	Treba se je nenehno seznanjati s strokovnimi in z znanstvenimi spoznanji s področja timskega dela.	Študentje	66	4,27	,775	,068	144	,946	Dijaki	80	4,26	,990	V timu je treba pokazati, da je delo članov tima opaženo in/ali da so njihove ideje dobre.	Študentje	65	4,48	,589	-1,680	143	,095	Dijaki	80	4,65	,638	V timu je treba ohraniti občutek samostojnosti, čeprav se je treba prilagajati drugim, kadar to zahtevajo okoliščine.	Študentje	66	4,47	,661	-,836	144	,404	Dijaki	80	4,56	,672	Člani tima se morajo podpirati pri izražanju in uveljavljanju idej.	Študentje	66	4,71	,519	,531	144	,596	Dijaki	80	4,66	,594	V timu se moramo zavzemati za sproščeno izražanje različnih – tudi nasprotujočih si mnenj.	Študentje	66	4,59	,607	-1,045	144	,298	Dijaki	80	4,70	,644																																																																																																																				
Napake in/ali neuspehi pri timskem delu naj bi posamezniku predstavljali vir novih spoznanj.	Študentje	66	4,58	,583	,925	144	,356																																																																																																																																																																																																																																
	Dijaki	80	4,46	,841				V timu naj bi si člani pomagali pri izpeljavi idej in/ali zadolžitev.	Študentje	66	4,71	,519	,739	144	,461	Dijaki	80	4,63	,832	V timu mora potekati ustno in/ali pisno izražanje opažanj, povezanih z vsebino dela in/ali odnosi v timu.	Študentje	66	4,50	,639	1,707	144	,090	Dijaki	80	4,28	,900	V timu je treba biti odprt za dobronamerno kritiko in predloge preostalih članov tima.	Študentje	66	4,80	,437	1,158	144	,249	Dijaki	80	4,70	,604	Treba se je nenehno seznanjati s strokovnimi in z znanstvenimi spoznanji s področja timskega dela.	Študentje	66	4,27	,775	,068	144	,946	Dijaki	80	4,26	,990	V timu je treba pokazati, da je delo članov tima opaženo in/ali da so njihove ideje dobre.	Študentje	65	4,48	,589	-1,680	143	,095	Dijaki	80	4,65	,638	V timu je treba ohraniti občutek samostojnosti, čeprav se je treba prilagajati drugim, kadar to zahtevajo okoliščine.	Študentje	66	4,47	,661	-,836	144	,404	Dijaki	80	4,56	,672	Člani tima se morajo podpirati pri izražanju in uveljavljanju idej.	Študentje	66	4,71	,519	,531	144	,596	Dijaki	80	4,66	,594	V timu se moramo zavzemati za sproščeno izražanje različnih – tudi nasprotujočih si mnenj.	Študentje	66	4,59	,607	-1,045	144	,298	Dijaki	80	4,70	,644																																																																																																																																
V timu naj bi si člani pomagali pri izpeljavi idej in/ali zadolžitev.	Študentje	66	4,71	,519	,739	144	,461																																																																																																																																																																																																																																
	Dijaki	80	4,63	,832				V timu mora potekati ustno in/ali pisno izražanje opažanj, povezanih z vsebino dela in/ali odnosi v timu.	Študentje	66	4,50	,639	1,707	144	,090	Dijaki	80	4,28	,900	V timu je treba biti odprt za dobronamerno kritiko in predloge preostalih članov tima.	Študentje	66	4,80	,437	1,158	144	,249	Dijaki	80	4,70	,604	Treba se je nenehno seznanjati s strokovnimi in z znanstvenimi spoznanji s področja timskega dela.	Študentje	66	4,27	,775	,068	144	,946	Dijaki	80	4,26	,990	V timu je treba pokazati, da je delo članov tima opaženo in/ali da so njihove ideje dobre.	Študentje	65	4,48	,589	-1,680	143	,095	Dijaki	80	4,65	,638	V timu je treba ohraniti občutek samostojnosti, čeprav se je treba prilagajati drugim, kadar to zahtevajo okoliščine.	Študentje	66	4,47	,661	-,836	144	,404	Dijaki	80	4,56	,672	Člani tima se morajo podpirati pri izražanju in uveljavljanju idej.	Študentje	66	4,71	,519	,531	144	,596	Dijaki	80	4,66	,594	V timu se moramo zavzemati za sproščeno izražanje različnih – tudi nasprotujočih si mnenj.	Študentje	66	4,59	,607	-1,045	144	,298	Dijaki	80	4,70	,644																																																																																																																																												
V timu mora potekati ustno in/ali pisno izražanje opažanj, povezanih z vsebino dela in/ali odnosi v timu.	Študentje	66	4,50	,639	1,707	144	,090																																																																																																																																																																																																																																
	Dijaki	80	4,28	,900				V timu je treba biti odprt za dobronamerno kritiko in predloge preostalih članov tima.	Študentje	66	4,80	,437	1,158	144	,249	Dijaki	80	4,70	,604	Treba se je nenehno seznanjati s strokovnimi in z znanstvenimi spoznanji s področja timskega dela.	Študentje	66	4,27	,775	,068	144	,946	Dijaki	80	4,26	,990	V timu je treba pokazati, da je delo članov tima opaženo in/ali da so njihove ideje dobre.	Študentje	65	4,48	,589	-1,680	143	,095	Dijaki	80	4,65	,638	V timu je treba ohraniti občutek samostojnosti, čeprav se je treba prilagajati drugim, kadar to zahtevajo okoliščine.	Študentje	66	4,47	,661	-,836	144	,404	Dijaki	80	4,56	,672	Člani tima se morajo podpirati pri izražanju in uveljavljanju idej.	Študentje	66	4,71	,519	,531	144	,596	Dijaki	80	4,66	,594	V timu se moramo zavzemati za sproščeno izražanje različnih – tudi nasprotujočih si mnenj.	Študentje	66	4,59	,607	-1,045	144	,298	Dijaki	80	4,70	,644																																																																																																																																																								
V timu je treba biti odprt za dobronamerno kritiko in predloge preostalih članov tima.	Študentje	66	4,80	,437	1,158	144	,249																																																																																																																																																																																																																																
	Dijaki	80	4,70	,604				Treba se je nenehno seznanjati s strokovnimi in z znanstvenimi spoznanji s področja timskega dela.	Študentje	66	4,27	,775	,068	144	,946	Dijaki	80	4,26	,990	V timu je treba pokazati, da je delo članov tima opaženo in/ali da so njihove ideje dobre.	Študentje	65	4,48	,589	-1,680	143	,095	Dijaki	80	4,65	,638	V timu je treba ohraniti občutek samostojnosti, čeprav se je treba prilagajati drugim, kadar to zahtevajo okoliščine.	Študentje	66	4,47	,661	-,836	144	,404	Dijaki	80	4,56	,672	Člani tima se morajo podpirati pri izražanju in uveljavljanju idej.	Študentje	66	4,71	,519	,531	144	,596	Dijaki	80	4,66	,594	V timu se moramo zavzemati za sproščeno izražanje različnih – tudi nasprotujočih si mnenj.	Študentje	66	4,59	,607	-1,045	144	,298	Dijaki	80	4,70	,644																																																																																																																																																																				
Treba se je nenehno seznanjati s strokovnimi in z znanstvenimi spoznanji s področja timskega dela.	Študentje	66	4,27	,775	,068	144	,946																																																																																																																																																																																																																																
	Dijaki	80	4,26	,990				V timu je treba pokazati, da je delo članov tima opaženo in/ali da so njihove ideje dobre.	Študentje	65	4,48	,589	-1,680	143	,095	Dijaki	80	4,65	,638	V timu je treba ohraniti občutek samostojnosti, čeprav se je treba prilagajati drugim, kadar to zahtevajo okoliščine.	Študentje	66	4,47	,661	-,836	144	,404	Dijaki	80	4,56	,672	Člani tima se morajo podpirati pri izražanju in uveljavljanju idej.	Študentje	66	4,71	,519	,531	144	,596	Dijaki	80	4,66	,594	V timu se moramo zavzemati za sproščeno izražanje različnih – tudi nasprotujočih si mnenj.	Študentje	66	4,59	,607	-1,045	144	,298	Dijaki	80	4,70	,644																																																																																																																																																																																
V timu je treba pokazati, da je delo članov tima opaženo in/ali da so njihove ideje dobre.	Študentje	65	4,48	,589	-1,680	143	,095																																																																																																																																																																																																																																
	Dijaki	80	4,65	,638				V timu je treba ohraniti občutek samostojnosti, čeprav se je treba prilagajati drugim, kadar to zahtevajo okoliščine.	Študentje	66	4,47	,661	-,836	144	,404	Dijaki	80	4,56	,672	Člani tima se morajo podpirati pri izražanju in uveljavljanju idej.	Študentje	66	4,71	,519	,531	144	,596	Dijaki	80	4,66	,594	V timu se moramo zavzemati za sproščeno izražanje različnih – tudi nasprotujočih si mnenj.	Študentje	66	4,59	,607	-1,045	144	,298	Dijaki	80	4,70	,644																																																																																																																																																																																												
V timu je treba ohraniti občutek samostojnosti, čeprav se je treba prilagajati drugim, kadar to zahtevajo okoliščine.	Študentje	66	4,47	,661	-,836	144	,404																																																																																																																																																																																																																																
	Dijaki	80	4,56	,672				Člani tima se morajo podpirati pri izražanju in uveljavljanju idej.	Študentje	66	4,71	,519	,531	144	,596	Dijaki	80	4,66	,594	V timu se moramo zavzemati za sproščeno izražanje različnih – tudi nasprotujočih si mnenj.	Študentje	66	4,59	,607	-1,045	144	,298	Dijaki	80	4,70	,644																																																																																																																																																																																																								
Člani tima se morajo podpirati pri izražanju in uveljavljanju idej.	Študentje	66	4,71	,519	,531	144	,596																																																																																																																																																																																																																																
	Dijaki	80	4,66	,594				V timu se moramo zavzemati za sproščeno izražanje različnih – tudi nasprotujočih si mnenj.	Študentje	66	4,59	,607	-1,045	144	,298	Dijaki	80	4,70	,644																																																																																																																																																																																																																				
V timu se moramo zavzemati za sproščeno izražanje različnih – tudi nasprotujočih si mnenj.	Študentje	66	4,59	,607	-1,045	144	,298																																																																																																																																																																																																																																
	Dijaki	80	4,70	,644																																																																																																																																																																																																																																			

Iz tabele 4 je razvidno, da pri nobeni izmed trditev med aritmetičnimi sredinami ocen dijakov in študentov ni statistično pomembnih razlik. Prepričanja dijakov in študentov o potrebnih

spretnostih za timsko delo so torej podobna. Razvidno je tudi, da vsi anketiranci zelo visoko ocenjujejo potrebne spretnosti za timsko delo, saj nobena povprečna ocena ni nižja od 4 (Delno se strinjam.). Iz rezultatov sklepamo, da se anketiranci zavedajo pomembnosti navedenih spretnosti za uspešno timsko delo v vrtcu. Pri študentih je najvišje ocenjena trditev »V timu je treba biti odprt za dobronamerno kritiko in predloge preostalih članov tima.«, in sicer z oceno 4,80, najnižje pa trditev »Treba se je nenehno seznanjati s strokovnimi in z znanstvenimi spoznanji s področja timskega dela.« z oceno 4,27. Dijaki z oceno 4,78 najvišje ocenjujejo trditev »Za doseg skupnega dogovora se je treba v timu prilagajati.«, najnižje, z oceno 4,24, pa trditev »V timu je treba spremljati in analizirati posameznikovo lastno doživljanje in odnose med člani tima.«.

Delitev dela in delovnih nalog med vzgojiteljem in pomočnikom vzgojitelja

Glede na definicijo, da timsko delo zajema timsko načrtovanje, timsko izvajanje in timsko evalvacijo (Polak, 2009, 2012), je zanimiv pogled na raziskovalne rezultate, ki prikazujejo prepričanja dijakov in študentov o delitvi dela in delovnih nalog strokovnih delavcev v oddelku vrtca. Odgovori so predstavljeni glede na njihove izkušnje s praktičnim usposabljanjem z delom v vrtcu (v nadaljevanju: PUD) in glede na njihovo osebno prepričanje, kdo bi določene naloge v oddelku moral opravljati. V anketni vprašalnik smo zajeli širši nabor delovnih nalog, predstavljeni rezultati pa se nanašajo na načrtovanje dejavnosti, izvedbo načrtovanih dejavnosti, evalvacijo načrtovanih dejavnosti in na pisanje letnega delovnega načrta ter poročila oz. analize o uresničevanju letnega delovnega načrta.

Tabela 5. *Prepričanja dijakov in študentov o delitvi dela pri načrtovanju dejavnosti in pisanju priprav na vzgojno delo*

		Načrtovanje dejavnosti in pisanje priprav na vzgojno delo							
		Osebne izkušnje s PUD o tem, kdo je največkrat opravljal določeno delo				Osebna prepričanja o tem, kdo bi moral opravljati določeno delo			
		Pomočnik vzgojitelja	Vzgojitelj	Oba	Skupaj	Pomočnik vzgojitelja	Vzgojitelj	Oba	Skupaj
Študentje	f	0	52	13	65	0	26	30	56
	f %	0,0 %	80,0 %	20,0 %	100,0 %	0,0 %	46,4 %	53,6 %	100,0 %
Dijaki	f	3	59	17	79	0	31	34	65
	f %	3,8 %	74,7 %	21,5 %	100,0 %	0,0 %	47,7 %	52,3 %	100,0 %
Skupaj	f	3	111	30	144	0	57	64	121
	f %	2,1 %	77,1 %	20,8 %	100,0 %	0,0 %	47,1 %	52,9 %	100,0 %

Iz dobljenih rezultatov je razvidno, da se odgovori dijakov in študentov, ki temeljijo na njihovih izkušnjah s PUD, in njihova osebna prepričanja glede delitve dela in delovnih nalog razlikujejo. Čeprav se timske delo, torej tudi timske načrtovanje v vrtcih, že vse od uvedbe Kurikuluma za vrtce (1999) namenja strokovna pozornost, rezultati kažejo, da v večjem obsegu dejavnosti načrtuje in piše priprave na vzgojno delo vzgojitelj predšolskih

otrok. Pri odgovorih, ki se navezujejo na načrtovanje dejavnosti in pisanje priprav na vzgojno delo, ni statistično pomembnih razlik med odgovori dijakov in študentov ($2\hat{I} = 3,772$, $g = 2$, $P = 0,152$). Iz tabele 5 je nadalje razvidno, da so dijaki in študentje prepričani, da bi morala timsko načrtovati oba strokovna delavca – torej vzgojitelj in pomočnik vzgojitelja. Tako meni 30 (53,6 %) študentov in 34 (52,3 %) dijakov. Pri tej trditvi med odgovori dijakov in študentov ni statistično pomembnih razlik ($\chi^2 = ,019$, $g = 1$, $P = 0,890$).

Tabela 6. *Prepričanja dijakov in študentov o delitvi dela pri izvedbi načrtovanih dejavnosti*

		Izvedba načrtovanih dejavnosti							
		Osebnе izkušnje s PUD o tem, kdo je največkrat opravljal določeno delo				Osebna prepričanja o tem, kdo bi moral opravljati določeno delo			
		Pomočnik vzgojitelja	Vzgojitelj	Oba	Skupaj	Pomočnik vzgojitelja	Vzgojitelj	Oba	Skupaj
Študentje	f	0	28	37	65	0	8	46	54
	f %	0,0 %	43,1 %	56,9 %	100,0 %	0,0 %	14,8 %	85,2 %	100,0 %
Dijaki	f	1	37	42	80	0	18	43	61
	f %	1,2 %	46,2 %	52,5 %	100,0 %	0,0 %	29,5 %	70,5 %	100,0 %
Skupaj	f	1	65	79	145	0	26	89	115
	f %	0,7 %	44,8 %	54,5 %	100,0 %	0,0 %	22,6 %	77,4 %	100,0 %

V definiciji timskega dela po A. Polak (2009) je kot druga etapa timskega dela opredeljeno timsko izvajanje dejavnosti. Tudi pri tej trditvi odgovori, ki temeljijo na predhodnih izkušnjah, kažejo, da anketiranci zaznavajo manjšo pogostost timskega izvajanja v oddelku vrtca, kot bi jo pričakovali. Čeprav deleža odgovorov, da oba strokovna delavca izvajata načrtovane dejavnosti, pri obeh anketiranih vzorcih prevladujeta (pri študentih tako odgovarja 37 oz. 56,9 %, pri dijakih 42 oz. 52,5 %), nista izrazito večja od deležev odgovorov, da načrtovane dejavnosti izvaja le vzgojitelj. Deleža odgovorov dijakov in študentov se statistično pomembno ne razlikujeta ($2\hat{I} = 1,399$, $g = 2$, $P = 0,497$). Izrazito večja deleža pa pri analizi osebnih prepričanj dijakov in študentov dosega odgovor, da bi morala načrtovane dejavnosti izvajati oba strokovna delavca v oddelku. Čeprav se odgovori dijakov in študentov pri tej trditvi razlikujejo (več študentov kot dijakov meni, da bi morala pri izvedbi sodelovati oba), med odgovori dijakov in študentov ni statistično pomembnih razlik ($\chi^2 = 3,622$, $g = 1$, $P = ,057$). Tudi tretjo etapo timskega dela – timsko evalvacijo – sodeč po odgovorih dijakov in študentov, ki so predstavljeni v tabeli 7, glede na njihove izkušnje s PUD večinoma izvaja vzgojitelj.

Tabela 7. Prepričanja dijakov in študentov o pisanju analiz izvedenih načrtovanih dejavnosti

		Pisanje analize izvedenih načrtovanih dejavnosti							
		Osebnne izkušnje s PUD o tem, kdo je največkrat opravljal določeno delo				Osebna prepričanja o tem, kdo bi moral opravljati določeno delo			
		Pomočnik vzgojitelja	Vzgojitelj	Oba	Skupaj	Pomočnik vzgojitelja	Vzgojitelj	Oba	Skupaj
Študentje	f	1	47	16	64	0	23	30	53
	f %	1,6 %	73,4 %	25,0 %	100,0 %	0,0 %	43,4 %	56,6 %	100,0 %
Dijaki	f	4	61	14	79	1	41	21	63
	f %	5,1 %	77,2 %	17,7 %	100,0 %	1,6 %	65,1 %	33,3 %	100,0 %
Skupaj	f	5	108	30	143	1	64	51	116
	f %	3,5 %	75,5 %	21,0 %	100,0 %	0,9 %	55,2 %	44,0 %	100,0 %

Tudi pri tej trditvi ni statistično pomembnih razlik med deleži odgovorov dijakov in študentov ($2\hat{I} = 2,304$, $g = 2$, $P = 0,316$), hkrati pa je v vzorcu zaznati razliko v deležih med odgovorom »vzgojitelj« in »oba«, kar bi lahko nakazovalo na dejstvo, da odgovor »vzgojitelj« ne prevladuje samo naključno. Pričakovali smo, da bo 14 let po uvedbi Kurikuluma za vrtce obstajal manjši razkorak pri delitvi »ključnih« delovnih nalog v oddelku vrtca.

Statistično pomembne razlike med deleži posameznih anketiranih vzorcev so v prepričanjih glede pisanja analiz o izvedbi načrtovanih dejavnosti ($2\hat{I} = 7,257$, $g = 2$, $P = 0,027$). Večji delež študentov namreč meni, da bi morala pri analizi izvedbe sodelovati oba strokovna delavca (30 oz. 56,6 %), pri dijakih pa prevladuje odgovor, da bi to moral biti vzgojitelj (41 oz. 65,1 %).

Letni delovni načrt oddelka je dokument, v katerem je predvideno izvajanje vzgojno-izobraževalnega dela v oddelku vrtca. Ravno zaradi pomembnosti dokumenta za strokovno in vsebinsko delo v oddelku v šolskem letu je timsko delo obeh strokovnih delavcev pri pripravi tega dokumenta zelo pomembno. V tabeli 8 so predstavljeni odgovori dijakov in študentov o pripravi letnega delovnega načrta.

Tabela 8. Prepričanja dijakov in študentov o pripravi letnega delovnega načrta

		Priprava letnega delovnega načrta							
		Osebne izkušnje s PUD o tem, kdo je največkrat opravljal določeno delo				Osebna prepričanja o tem, kdo bi moral opravljati določeno delo			
		Pomočnik vzgojitelja	Vzgojitelj	Oba	Skupaj	Pomočnik vzgojitelja	Vzgojitelj	Oba	Skupaj
Študentje	f	0	41	24	65	0	16	38	54
	f %	0	63,1 %	36,9 %	100,0 %	0,0 %	29,6 %	70,4 %	100,0 %
Dijaki	f	0	48	31	79	0	30	33	63
	f %	0	60,8 %	39,2 %	100,0 %	0,0 %	47,6 %	52,4 %	100,0 %
Skupaj	f	0	89	55	144	0	46	71	117
	f %	0	61,8 %	38,2 %	100,0 %	0,0 %	39,3 %	60,7 %	100,0 %

Iz izkušenj, ki jih imajo dijaki in študentje s PUD, je razvidno tudi, da so prepričani, da večina vzgojiteljev letni delovni načrt pripravi samostojno, tj. brez vključevanja pomočnika vzgojitelja. O razlogih za to lahko le sklepamo, za odkrivanje natančnejših razlogov pa bi bila potrebna bolj poglobljena raziskava. Sicer med deleži odgovorov dijakov in študentov ni statistično pomembnih razlik ($\chi^2 = 0,081$, $g = 1$, $P = ,776$), torej sta delitev zaznala oba anketirana vzorca.

Iz tabele 8 je razvidno, da v prepričanjih dijakov in študentov o tem, kdo pripravlja letni delovni načrt, prihaja do večjih razhajanj, saj med deleži odgovorov dijakov in študentov obstajajo statistično pomembne razlike ($\chi^2 = 3,944$, $g = 1$, $P = 0,047$). Večji delež študentov namreč meni, da bi morala pri pripravi sodelovati oba strokovna delavca. Tudi pri dijakih malenkostno prevladuje odgovor, da bi morala oba strokovna delavca pripraviti letni delovni načrt; tako meni 33 oz. 52,4 % dijakov. Z vidika spodbujanja in uveljavljanja timskega dela se nam kljub vsemu zdi skrb vzbujajoč visok delež dijakov (30 oz. 47,6 %), ki menijo, da je to delo vzgojitelja. Mogoče so razlogi za takšno prepričanje dijakov v manjšem obsegu strokovnega znanja ali v občutku (pre)velike odgovornosti, ki jo nakazujeta priprava in realizacija letnega delovnega načrta.

Podobno kot pri pisanju analize o izvedbi načrtovanih dejavnosti tudi pri pisanju poročila in analize o uresničevanju letnega delovnega načrta pri odgovorih anketirancev s PUD prevladuje odgovor, da je to delo opravil vzgojitelj (tabela 9). Razlike med deleži odgovorov dijakov in študentov niso statistično pomembne ($\chi^2 = 0,636$, $g = 1$, $P = 0,425$).

Tabela 9. Prepričanja dijakov in študentov o pisanju poročila in analize o uresničevanju letnega delovnega načrta

		Pisanje poročila in analize o uresničevanju letnega delovnega načrta							
		Osebnih izkušenj s PUD o tem, kdo je največkrat opravljal določeno delo				Osebna prepričanja o tem, kdo bi moral opravljati določeno delo			
		Pomočnik vzgojitelja	Vzgojitelj	Oba	Skupaj	Pomočnik vzgojitelja	Vzgojitelj	Oba	Skupaj
Študentje	f	0	48	17	65	0	20	30	50
	f %	0	73,8 %	26,2 %	100,0 %	0,0 %	40,0 %	60,0 %	100,0 %
Dijaki	f	0	62	16	78	0	46	17	63
	f %	0	79,5 %	20,5 %	100,0 %	0,0 %	73,0 %	27,0 %	100,0 %
Skupaj	f	0	110	33	143	0	66	47	113
	f %	0	76,9 %	23,1 %	100,0 %	0,0 %	58,4 %	41,6 %	100,0 %

Pri prepričanjih o tej trditvi rezultati ponovno pokažejo statistično pomembne razlike med deleži odgovorov dijakov in študentov v vzorcu ($\chi^2 = 12,508$, $g = 1$, $P = 0,000$). Večji delež študentov namreč meni, da bi morala pri pripravi sodelovati oba strokovna delavca, medtem ko pri dijakih pomembno prevladuje odgovor, da je to naloga vzgojitelja.

Zbrani podatki kažejo, da se največje razlike med odgovori dijakov in študentov pojavljajo pri trditvah o timski evalvaciji oz. analizi. Odgovori dijakov, da sta pisanje analize o izvedbi načrtovane dejavnosti in pisanje poročila/analize o uresničevanju letnega delovnega načrta nalogi vzgojitelja, se namreč zelo razlikujejo od preostalih predstavljenih odgovorov. Vzroke za takšna prepričanja dijakov bi bilo smiselno bolj poglobljeno raziskati npr. z dodatnimi intervjuji.

Sklep

Ker je minilo že desetletje in več, odkar je v Sloveniji timsko delo v vrtcu oz. v oddelku vrtca zapisano med načeli Kurikuluma za vrtce (1999) in prepoznano kot eden izmed kazalnikov kakovosti izvajanja predšolske vzgoje v vrtcu (Marjanovič Umek idr., 2002), nam empirične raziskave, izvedene na tem področju, lahko vedno pokažejo aktualne rezultate implementacije timskega dela v neposredno delo vrtca ter posledično uresničevanje načela, zapisanega v Kurikulumu za vrtce. Poleg tega, da smo odgovorili na raziskovalna vprašanja, ki smo si jih zastavili na začetku te raziskave, smo na vzorcu 146 dijakov in študentov programa predšolska vzgoja odkrili določena dodatna vprašanja, ki bi zahtevala nadaljnjo, bolj poglobljeno raziskavo aktualnega stanja v slovenskih javnih vrtcih.

Predstavljeni rezultati kažejo, da imajo dijaki in študentje izjemno pozitivna prepričanja o timskem delu in dajejo občutek, da se zavedajo pomembnosti posameznih spretnosti za uspešno timsko delo. Prav tako se jim zdi, da so dovolj usposobljeni/kompetentni za timsko

delo v vrtcu. Rezultati dajejo slutiti, da so anketirani dijaki in študentje pripadniki nove generacije strokovnih delavcev v vrtcih, ki med svojim izobraževanjem rastejo z zavedanjem pomembnosti timskega dela v vrtcu in nujnosti enakovredne delitve delovnih obveznosti med vzgojiteljem in pomočnikom vzgojitelja. Ta generacija bo morebiti torej znala in zmogla preseči delitev na vzgojne in varstvene dejavnosti v predšolski vzgoji, ki se je v preteklosti pojavljala in ponekod vztraja še v sedanosti. Kljub občutku usposobljenosti pa se bodo morali za kakovostno in strokovno delo v vrtcu vsekakor kontinuirano nadaljnje izobraževati in usposablјati. Pri profesionalnem razvoju strokovnih delavcev bodo morali biti v pomoč tudi vrtci, ki bodo kot ustanove dolžni slediti toku izobraževalnih politik in hkrati zagotoviti sredstva za sledenje temu toku (Devjak, Repac in Vogrinc, 2007).

A če so podatki na eni strani tako optimistični, pa vendarle vzbujajo skrb nizek delež dijakov in študentov, ki so podali ustrezno osebno pojmovanje timskega dela, in njihovi odprti odgovori glede potrebnosti timskega dela. Čeprav vsi pritrjujejo, da je timsko delo v vrtcu potrebno, so utemeljitve, zakaj, splošne, deloma celo neskladne s pojmovanjem timskega dela v vrtcu. Problematiziranje takšnega rezultata se nam zdi pomembno, ker izhajamo iz teze, da nepoznavanje oz. slabo poznavanje pedagoško-psiholoških razsežnosti timskega dela v vrtcu daje prosto pot prikritemu kurikulumu (več v Kroflič, 2005; Bregar Golobič, 2004) in se zato ne more odražati v kakovostnem timskem delu na delovnem mestu v vrtcu. Prepričani smo, da ob slabem poznavanju psihološko-pedagoških zakonitosti timskega dela prihodnji vzgojitelj ali pomočnik vzgojitelja na delovnem mestu lahko hitro zapade pod vpliv prikritega kurikula, in to kljub strokovnim spoznanjem o timskem delu, ki jih je pridobival med svojim izobraževanjem. Razlike med odgovori dijakov in študentov glede delitve delovnih nalog in obveznosti med vzgojiteljem in pomočnikom vzgojitelja v oddelkih, v katerih so opravljali praktično usposabljanje, in njihovimi prepričanji, kdo bi določene delovne obveznosti moral opravljati, pritrjujejo našemu razmišljanju. Kako drugače bi sicer razložili prepričanja anketiranih dijakov in študentov, da bi morala strokovna delavca v oddelku vrtca dejavnosti timsko izvajati, timsko načrtovati in timsko evalvirati (z izjemo etape timske evalvacije oz. analize pri odgovorih dijakov), z drugačnimi osebnimi izkušnjami, ki jih imajo s praktičnega usposabljanja z delom v vrtcu, ki so predstavljene v prispevku?

Zavedamo se, da na podlagi dobljenih rezultatov omenjenega vzorca lahko o določenih predstavljenih sklepih samo omejeno predpostavljamo. Za relevantnejše sklepe bi morali izvesti raziskavo na reprezentativnejšem vzorcu. Vsekakor pa je raziskava odprla nova raziskovalna vprašanja, na katera bi bilo vredno najti empirične odgovore.

Viri in literatura

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

Bell, L. (1997). Staff teams and their management. V M. Crawford, L. Kydd, & C. Riches, *Leadership and teams in educational management* (str. 119–129). The Open University.

- Bregar Golobič, K. (2004). Prikriti kurikulum ali drugo kurikulumu. V E. Dolar Bahovec & K. Golobič Bregar (ur.), *Šola in vrtec skozi ogledalo* (str. 16–35). Ljubljana: DZD, d. d.
- Devjak, T. (2012). Evropski socialni sklad in nadaljnje izobraževanje in usposabljanje v vrtcih: primer projekta »Reggio Emilia«. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, 21(1), 15–32.
- Devjak, T., Repac, I., & Vogrinc, J. (2007). Vloga nadaljnega izobraževanja in usposabljanja učiteljev v reformi študijskih programov. *Sodobna pedagogika*, 58(2), 180–200.
- Devjak, T., Skubic, D., Polak, A., & Kolšek, V. (2012). *Predšolska vzgoja: od starega k novemu*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Kobolt A. (2012). Timsko delo – nuja ali izziv. *Vzgoja in izobraževanje*, 43(3–4), 5–11.
- Kovač, R., & Čas, M. (1990). Iskanje novih oblik načrtovanja tedenskih in dnevnih priprav v VVO. V *Zbornik referatov in prispevkov o predšolski vzgoji* (str. 51–53). Maribor: Pedagoška fakulteta Maribor.
- Krek, J., & Metljak, M. (ur.) (2011). *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Kroflič, R. (2005). Vzgojiteljica – izhodišče prikrita kurikulumu v vrtcu. V *Prikriti kurikulum – rutina ali izziv v vrtcu* (str. 10–16). Ljubljana: Supra. Pridobljeno 25. 8. 2013 s <http://www2.arnes.si/~rkrofl1/Teksti/vzgojiteljica-prikriti-kurik-supra.pdf>
- Kurikulum za vrtce: predšolska vzgoja v vrtcih* (1999). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo.
- Lepičnik Vodopivec, J. (2006). Nekateri vidiki timskega dela v vrtcu. *Sodobna pedagogika*, 2, 54–67.
- Marjanovič Umek, L. (2011). Kakovost predšolske vzgoje. V Ž. Kos Kecojevič & S. Gaber (ur.), *Kakovost v šolstvu v Sloveniji*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta. Elektronska knjiga – dostopna na <http://www.solazaravnatelj.si/ISBN/978-961-6637-32-9.pdf>
- Marjanovič Umek, L., & Fekonja Peklaj, U. (2008). *Sodoben vrtec: možnosti za otrokov razvoj in učenje*. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
- Marjanovič Umek, L., Fekonja, U., Kavčič, T., & Poljanšek, A. (2002). *Kakovost v vrtcih*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Polak, A. (1999). *Aktivnosti za spodbujanje in razvijanje timskega dela: priročnik za timsko delo v šoli*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Polak, A. (2009). *Timsko delo v vzgoji in izobraževanju*. Ljubljana: Modrijan.
- Polak, A. (2012). *Razvijanje in reflektiranje timskega dela v vrtcu: priročnik*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Skupnost vrtcev Slovenije. (2005). *Strokovna avtonomija vzgojitelja: zbornik/XV. Strokovni posvet*. Ljubljana: Skupnost vrtcev Slovenije.
- Villa, R. (2008). What is co-teaching? Pridobljeno 20. 8. 2013 s http://www.corwin.com/upm-data/6847_villa_ch_1.pdf
- Vzgojni program za vzgojo in varstvo predšolskih otrok* (1979). Ljubljana: Zavod SR Slovenije za šolstvo.
- Zakon o vrtcih. *Uradni list RS*, št. 100/2005, ZVrt-UPB2.
- Zakon o vzgoji in varstvu predšolskih otrok. Ur. l. SRS, št. 5/80. *Ustava in šolski zakoni* (1993). Ljubljana: Zavod republike Slovenije za šolstvo in šport.

Trajnost znanja pri sinhronem e-učenju kemije s pomočjo interaktivne vsebine »odstranjevanje bakrovih ionov iz odpadnih vod« v primerjavi s klasičnim načinom poučevanja

Lea Janežič

Povzetek

V članku so predstavljeni rezultati akcijske raziskave. S pomočjo raziskave smo želeli ugotoviti, kako sinhrono e-učenje kemije s pomočjo interaktivne vsebine v primerjavi s klasičnim načinom poučevanja vpliva na trajnost znanja. Vsebino »Odstranjevanje bakrovih ionov iz odpadnih vod« smo pri pouku kemije v gimnaziji obravnavali v dveh skupinah na dva načina: 1) v kontrolni skupini, v kateri so teoretične vsebine za izvajanje poskusa dijaki dobili v obliki učiteljeve frontalne razlage, eksperimenti pa so bili izvedeni z metodama demonstracije in opazovanja; 2) v eksperimentalni skupini v obliki sinhronega e-učenja, kar pomeni, da so učenci teoretično znanje za izvajanje poskusa pridobili s pomočjo e-vsebine na prenosnem računalniku, v laboratoriju pa so sami s pomočjo tutorja izvedli eksperimente. V raziskavi je sodelovalo 85 dijakov in dijakinj, starih od 16 do 17 let. Pri ugotavljanju predznanja med kontrolno in eksperimentalno skupino v znanju o redoks reakcijah nismo zaznali statistično pomembnih razlik. Prav tako statistično pomembnih razlik nismo zaznali takoj po izvedenem poučevanju e-vsebine z vključevanjem multimedijskih elementov. Na popreiskusu znanja pa so se pokazali pozitivni vplivi izvedbe sinhronega e-učenja na trajnost znanja. Popreiskus znanja so dijaki eksperimentalne skupine v primerjavi s kontrolno skupino reševali statistično pomembno bolje. Tako smo dokazali, da e-učenje kemije v primerjavi s klasičnim načinom poučevanja redoks reakcij pripomore k trajnosti znanja.

Ključne besede: e-učenje, odpadna voda, bakrovi ioni, redoks reakcije

Uvod

Z novimi metodami poučevanja vključujemo v pouk kreativnost učiteljev in učečih se (Smith, Underwood, Fitzpatrick in Luckin, 2009). Večina aktivnih oblik učenja in poučevanja ter na učeče naravnanih aktivnosti izvira iz konstruktivistične teorije. Njena posebnost je postavljanje odprtih vprašanj v realnem kontekstu, ki dovoljuje učečim se, da raziskujejo in ustvarjajo odgovore – trdilne in nasprotujoče si. Konstruktivisti menijo, da znanja ne posredujemo v končni obliki niti ga v končni obliki ne moremo od drugega prejeti, ampak ga mora posameznik ponovno zgraditi z lastno miselno aktivnostjo. Učenec je pri takem pouku miselno aktiven. Znanje gradi na podlagi lastnega napa (Marentič Požarnik, 2003).

Agappova, Jones, Ushakov, Ratcliffe in Varanka Martin (2002) v poročilu raziskave predstavijo različne načine uporabe multimedije pri poučevanju kemije. Učitelji, ki so v okviru raziskave poučevali kemijo s pomočjo multimedije, menijo, da pri spoznavanju novih

vsebin in spretnosti tehnologija učiteljem in učencem/dijakom olajša raziskovalno poučevanje in učenje. V raziskavi o vplivu različnih oblik učenja z multimedijsko podporo na znanje kemije Krajnik, Peklaj in Vrtačnik (2001) ugotavljajo, da eksperimentiranje v »navideznem laboratoriju« pozitivno vpliva na doseganje višjih ravni znanja po Bloomu. To so analiza, sinteza in vrednotenje. Nadaljujejo, da multimedijски pripomočki lahko dopolnijo začetna navodila, ki jih da učitelj pred delom v laboratoriju. Posledično lahko učeči se opravijo eksperimentalno delo z večjim razumevanjem uporabljenih metod in boljšo teoretično podlago eksperimenta.

Iz zgornjih raziskav je razvidno, da je vpliv predstavljanja eksperimenta s pomočjo računalnika odvisen od ravni šolanja. Medtem ko osnovnošolci niso dovolj zreli in sposobni individualno ali v parih slediti predstavitvi eksperimentov s pomočjo multimedije ter pri tem potrebujejo vodstvo in pomoč učitelja, srednješolci kažejo višjo stopnjo samostojnosti pri prebiranju e-vsebine in izvajanju poskusov. Še vedno pa potrebujejo učiteljeva dodatna pojasnila in usmeritve pri razumevanju nekaterih težjih kemijskih pojmov. Med srednješolci so rezultati popreizkusa pokazali pozitiven učinek na trajnost znanja in razumevanja učne vsebine.

Raziskave (Burke, Greenbowe in Hand, 2006; Cacciatore, Amado in Evans, 2008; Tahrán in Sesen, 2010) kažejo, da z osredinjanjem na laboratorijske aktivnosti, ki temeljijo na izkustvu in vsebujejo raziskovalne naloge, skupinsko učenje in pisanje, razvijamo potencial za izboljšanje pedagoške vrednosti laboratorijskega dela. Podobno v slovenski raziskavi Vrtačnik in Janežič (2013) ugotavljata, da imajo multimedijске predstavitve laboratorijskega dela pozitivne učinke na izboljšanje znanja učečih.

Vrtačnik in Janežič (2013) ugotavljata tudi, da uporaba informacijsko-komunikacijske tehnologije (IKT) za izvajanje izbranih eksperimentov pri pouku kemije omogoča deklarativna in procesna znanja, ki prispevajo h kakovostnejšemu učenju naravoslovja na splošno.

Ena izmed vsebin, ki je za dijake težje razumljiva, so redoks reakcije (Schmidt, Marohn in Harrison, 2007). Raziskave, ki preučujejo vpliv pomoči računalniških animacij pri razlagi vsebine redoks reakcij, kažejo, da s pomočjo računalniških animacij učencem/dijakom lahko pomagamo pri lažjem odpravljanju napačnih predstav o poteku redoks reakcij (Sanger in Greenbowe, 2000). Po mnenju De Jong in Treagust (2002) napačne predstave dijakov in njihovo slabše razumevanje izhajajo tudi iz slabe pojmovne predstave, posledično pa nepopolne razlage nekaterih učiteljev. Ti bi morali pojme, povezane z redoks reakcijami in elektrokemijo, dosledno pravilno uporabljati. Pojmovno razumevanje učitelju pomaga osmišljati kemijske reakcije in procese s primeri iz vsakdanjega življenja. Tako gradijo na učenčevih/dijakovih intuitivnih zaznavah in vplivajo na učenčevo/dijakovo globlje razumevanje pojmov, povezanih z redoks reakcijami, ki postaja vedno bolj strukturirano.

Z razvijanjem novih metod poučevanja in vključevanjem IKT v učni proces se spreminja tudi učenje posameznika. Ta se danes uči drugače, predvsem pa iz več virov hkrati (učiteljeva predavanja, spletne učilnice, medmrežje, učbeniki, poljudne revije, dokumentarne oddaje)

kot v preteklosti (Prensky, 2001). Komuniciranje na daljavo prek mobilnih spletnih aplikacij, klepetalnic, videopogovorov je za njih nepogrešljiv del njihovega življenja in glavni način ohranjanja socialnih stikov. Spremembe v napredku družbe se odražajo tudi v poučevanju in izobraževanju, saj je tudi v šoli vedno več nalog in preizkusov znanja na spletu. Prav tako se pojavlja vedno več možnosti komuniciranja s sošolci in z učiteljem prek forumov. Poučevanje je usmerjeno k učečemu se. Število e-izobraževalnih vsebin, ki so dostopne na spletu, se povečuje iz dneva v dan (Siemens, 2005; Siemens in Tittenberger, 2009).

Multimedija kot podpora učenju zahtevnejših kemijskih pojmov

Če želimo izboljšati učenje s pomočjo multimedije, sta neizogibna poznavanje in razumevanje različnih učnih stilov (Yang in Tsai, 2008). E-učenje je ugodno za različne učne stile učencev/dijakov. Omogoča lažje dojetje in učenje novih vsebin večji skupini učencev/dijakov. Če e-vsebina vključuje besedilo, slike in videopredstavitve, zagotovimo optimalne pogoje vidnemu tipu posameznikov. Z dodajanjem zvočnih posnetkov, odlomkov predavanj skupaj z animacijami smo vključili tudi učence/dijake, pri katerih prevladuje slušni tip. Gibalnemu tipu učencev/dijakov ustrezemo s praktičnimi nalogami na spletu, ki vključujejo prilagodljive simulacije »Kaj se zgodi, če ...?« ali celo omogočimo virtualen vpogled. Glede na to, da se pri posamezniku v večini primerov pojavi mešanica učnih stilov, je torej e-učenje kot nalašč zanj (Marom, Saporta in Caspi, 2005).

Mayer (2001, 2002, 2003), Schnotz (2005), Sweller, (2005), Kozma, Russell, Jones, Marx in Davis (1996) opisujejo procesiranje informacij s kognitivno teorijo učenja. Tri načela kognitivne teorije so: dvosmerni dotok informacij, omejena sposobnost pomnjenja in aktivna obravnava. Mayer (2003) je to kognitivno teorijo multimedije oblikoval z namenom razvijanja novih pristopov multimedijskih predstavnosti. Multimedija izkorišča slušno-verbalne in vidne kanale. S pomočjo slušno-verbalnih in vidnih kanalov se spodbujajo učenčeva/dijakova aktivna selekcija, organizacija in integracija informacij iz obeh kanalov, slušnega in vidnega. Uporaba načel kognitivne teorije se odraža v boljšem razumevanju zahtevnejših kemijskih pojmov, ki jih učenec/dijak uporabi za reševanje novih problemskih vprašanj in nalog. Za pouk kemije Mayer (2003) navaja pet najpomembnejših načel: 1) načelo multimedije, pri katerem je učenje z besedami in s sliko bolj poglobljeno in kakovostno v primerjavi z učenjem besed; 2) načelo razcepljene pozornosti, do katerega pride, kadar mora biti učenec med učenjem pozoren na več virov za razumevanje pomembnih informacij, ki so časovno ali prostorsko ločene. To poveča zunanji miselni napor in onemogoča učinkovito učenje; 3) načelo modalnosti govori o uspešnejšem učenju s pomočjo multimedije v primerjavi z učenjem ob govorjenem ali pisanem besedilu. Pri učencih/dijakih, ki so se učili s sliko in z govorjenim besedilom, sta bila enakomerneje obremenjena oba kanala – vizualni in slušni, posledično pa je učinkovitost delovnega spomina višja kot pri učencih/dijakih, ki so pri učenju s sliko in z napisanim besedilom obremenili le vidni kanal; 4) načelo redundance in koherence oziroma odvečnosti je prisotno, kadar je znotraj neke predstavitve ista informacija podana na več različnih načinov

hkrati. Mayer (2001) ta učinek razlaga s pomočjo razlage grafa. Učeči se graf bolje razume, če ob gledanju grafa poslušajo razlago, kot če se učijo s pomočjo grafa, govornice in napisane razlage. Načelo redundance nastopi tudi takrat, kadar so v predstavitvi prisotne odvečne, za razumevanje nepotrebne informacije. Načelo redundance pravi, da moramo iz predstavitve novih pojmov odstraniti ves nepotreben material in nepotrebne aktivnosti, ob katerih bi se učenci zadrževali in bi to negativno vplivalo na proces učenja. Vendar pa to ni tako preprosto, saj je neki podatek za nekoga odvečen, za drugega pa bistven za razumevanje; 5) načelo individualnih razlik govori o uspešnejšem in boljšem učenju ob multimediji, ki vsebuje pogovorni jezik, kot če je jezik strokoven. Načelo pravi, da si na tem mestu lahko pomagamo z dvema različnima tehnikama: a) uporabimo prvo in drugo osebo namesto tretje ali b) dodamo stavke, ki neposredno komentirajo delo učencev/dijakov in so bolj osebni.

Asinhrono in sinhrono e-učenje

Načela kognitivne teorije učenja s pomočjo multimedije naj bi upošteval tudi asinhron in sinhron način e-učenja (Mayer, 2003). Večina spletnih učilnic za samostojno ali sodelovalno učenje deluje na asinhron način, razvija pa se tudi sinhrono e-učenje. Asinhrono in sinhrono e-učenje sta obliki e-učenja, ki se razlikujeta po svoji časovni odvisnosti. Izraz asinhrono e-učenje izhaja iz asinhronnega načina komunikacije prek računalnika in spleta, kjer ni časovne odvisnosti med dvema subjektoma, da hkrati odgovarjata na sporočila drug drugemu. Pri tej obliki učenja se posameznik kadar koli in kjer koli uči sam (Hrastinski, 2008). Učitelj prevzame vlogo tutorja, ki učenca/dijaka vodi, ga podpira in spodbuja pri njegovem napredovanju izgrajevanja znanja. Učitelj/Tutor pri asinhronem e-učenju popravlja učenčeve/dijakove delovne liste in preizkuse znanja s časovnim zamikom. Prednost asinhronnega načina e-učenja je, da učenec/dijak ni časovno omejen na nekaj sekund, da odgovori na vprašanje, ali na nekaj minut, da reši delovni list ali preverjanje znanja. Sinhron način komunikacije pa zlahka prepoznamo pri različnih oblikah klepeta, spletnih klepetalnicah, videokonferencah, spletnih aplikacijah, kot sta »Skype«, »Google chat« ...

Sinhron način e-učenja predpostavlja, da so udeleženci med seboj časovno odvisni, saj učitelj/tutor določi čas, kdaj bo prisoten v spletni klepetalnici in bo učencem/dijakom na voljo za vprašanja in odgovore. Učitelj/Tutor učenca/dijake usmerja, vodi in spodbuja. Učenci/Dijaki so krajevno ločeni med seboj in od učitelja, hkrati pa – ko se pojavi problem, ki ga ne znajo ali zmorejo rešiti – je učitelj/tutor prisoten in lahko kadar koli priskoči na pomoč. Če imajo učenci/dijaki preizkus znanja ali da jim učitelj zastavlja vprašanja, nimajo neomejenega časa odgovarjanja, lahko pa se posvetujejo s sošolci. Sinhroni način e-učenja v primerjavi z asinhronim poudarja tudi socialno komponento, saj so udeleženci e-učenja hkrati dosegljivi v spletni klepetalnici. Sinhrono in asinhrono e-učenje sta obliki aktivnega učenja, pri katerih učenec/dijak samostojno predeluje učno vsebino, učitelj pa prevzame vlogo tutorja. Tutor ni nujno strokovnjak, učitelj pa je hkrati tutor in strokovnjak na svojem področju (Vrtačnik, Dolničar, Schlamberger in Svobljak, 2012; Johnson, 2008).

Pri individualiziranih oblikah učenja se pokaže učenčeva/dijakova odgovornost za lastno znanje in radovednost po pridobivanju novih znanj. Ker se e-učenje razlikuje od klasičnega načina poučevanja, je za učence/dijake navadno zanimivejše in atraktivnejše. S pomočjo e-učnih vsebin učencem/dijakom zlahka pripravimo oblike laboratorijskega dela in navodila. V tem primeru moramo imeti v laboratoriju možnost uporabe računalnika in spletno povezavo, lahko pa e-vsebino naložimo na računalnike v obliki programa, prek katerega učenci/dijaki predelujejo učno snov (Vrtačnik idr., 2012).

Namen raziskave

Za raziskovanje vpliva multimedije pri pouku kemije na trajnost znanja smo v raziskavi uporabili e-učno vsebino z naslovom »Odstranjevanje bakrovih ionov iz odpadne vode«. V proizvodnih procesih bakra iz bakrovih rud pa tudi pri proizvodnji tiskanih vezij, barv in lakov, procesih galvanizacije in drugih predelavah kovin nastaja večja količina odpadne vode, ki vsebuje bakrove ione. Prevelika vsebnost bakrovih ionov je za organizme toksična, zato je treba vodo, onesnaženo z bakrovimi ioni, očistiti.

Namen raziskave je bil preučiti vpliv e-učne enote »Ocena učinkovitosti metod odstranjevanja bakrovih ionov iz odpadnih vod« avtorice Vrtačnik (2011a) na: 1) dva različna učna pristopa: a) klasičen način v kontrolni skupini z razlago, demonstracijo poskusov in z analizo dobljenih rezultatov z razpravo; b) kot sinhron način e-učenja v eksperimentalni skupini, ki vključuje samostojno delo dijakov z e-učno vsebino, uporabo računalnika, podprto z laboratorijskim delom, pri katerem je učitelj v razredu prisoten kot tutor, učenci pa poskuse izvajajo samostojno; 2) trajnost znanja in globlje razumevanje izbranih redoks reakcij; 3) sposobnost povezovanja makroskopskih zaznav pri konkretnem eksperimentu s teorijo redoks reakcij, s čimer ugotavljamo sposobnost zaznavanja vidnih sprememb, ki nastanejo v okviru poskusa; 4) sposobnost dijakovega utemeljevanja izbire odgovora.

Uporabljena e-vsebina je nastala v sklopu projekta Evropskega socialnega sklada »Razvoj naravoslovnih kompetenc« (2009–2012) in je vezana na kontekst onesnaževanja voda z bakrovimi ioni (Vrtačnik, 2011b).

Obravnavana sta dva vpliva, in sicer vpliv različnih učnih pristopov sinhronega načina e-učenja v primerjavi s klasičnim načinom na doseganje višjih rezultatov preizkusov znanja ter kako na trajnost znanja in razumevanje procesov znotraj izbranih redoks reakcij vpliva sinhrono e-učenje v primerjavi s klasičnim poučevanjem.

Hipotezi

1. hipoteza

Dijaki eksperimentalne skupine bodo pri reševanju preizkusa znanja dosegli statistično pomembno višje rezultate od dijakov kontrolne skupine.

2. hipoteza

Interaktivna, multimedijsko zasnovana e-učna enota, izvedena na osnovi sinhronega e-učenja, samostojnega načrtovanja in izvajanja eksperimentov, bo vodila do trajnejšega znanja dijakov.

Metoda

V raziskavi je bila uporabljena kavzalna eksperimentalna metoda pedagoškega raziskovanja.

Opis vzorca

Raziskava temelji na neslučajnostnem priložnostnem vzorcu dijakov ene izmed splošnih gimnazij v središču Ljubljane. Skupaj je v raziskavi sodelovalo 85 dijakov in dijakinj, starih od 16 do 17 let (povprečna starost 16,61 leta). V vzorcu je bilo 58 odstotkov deklet in 42 odstotkov fantov. Vzorčna populacija je bila urbana.

Instrumenti

Za vrednotenje vpliva dveh različnih pristopov na trajnost znanja so bili razviti merski instrumenti: predpreizkus, preizkus in popreizkus znanja. Za vse tri merske instrumente je bil izračunan tudi Cronbachov koeficient alfa, ki kaže na ustrezno zanesljivost uporabljenih instrumentov. Rezultati so podani v tabeli 1.

Tabela 1. *Test Cronbach alfa*

	Cronbach alfa	Število nalog
Predpreizkus	0,684	4
Preizkus	0,555	9
Popreizkus	0,625	12

Predpreizkus znanja je služil ugotavljanju znanja kontrolne in eksperimentalne skupine o poznavanju reakcij oksidacije in redukcije ter o elektrokemijski napetostni vrsti. Vseboval je tri naloge. Pri prvi nalogi so morali dijaki prepoznati, ali gre za reakcijo oksidacije, redukcije ali pa reakcija ne predstavlja redoks spremembe. Druga naloga predpreizkusa je zahtevala urejanje redoks enačb. Pri vsaki je bilo treba zapisati formulo oksidanta in reducenta ter poimenovati element, ki se oksidira, in element, ki se reducira. Tretja naloga predpreizkusa znanja je preverjala poznavanje elektrokemijske napetostne vrste. Dijaki so morali dopolniti in urediti štiri enačbe reakcij s pomočjo elektrokemijske napetostne vrste, ki je bila v predpreizkusu podana v tabeli.

Preizkus znanja je vključeval šest vprašanj odprtega tipa, vezanih na izvedene poskuse odstranjevanja bakrovih ionov iz odpadnih vod. Vprašanja so bila postavljena skladno z Bloomovo taksonomijo. Prvo in drugo vprašanje sta bili na ravni *znanja*. Pri prvem vprašanju je bilo treba naštetati vse reagente, ki so jih dijaki uporabili pri poskusu odstranjevanja

bakrovih ionov, pri drugem vprašanju pa navesti samo reagente, ki so jih uporabili za redukcijo bakrovih ionov. Tretje vprašanje na ravni *uporabe* je dijake spraševalo po načinu vrednotenja učinkovitosti metod za zmanjšanje koncentracije bakrovih ionov. Sledilo je vprašanje na ravni *znanja*, v katerem primeru je filtrat nad oborino potreboval največ časa, da se je zbistril. Peto vprašanje – na ravni *sinteze* – je spraševalo, ali bi lahko raztopine, ki so jih dijaki pripravili za oceno učinkovitosti metod odstranjevanja bakrovih ionov, uporabili, tudi če bi bila koncentracija ionov Cu^{2+} v odpadni vodi večja kot v izhodni raztopini, iz katerih so z razredčevanjem pripravili standardne raztopine za oceno učinkovitosti metod, pri čemer so morali svoj odgovor utemeljiti. Zadnje, šesto vprašanje – na ravni *razumevanja* – je ugotavljalo, katera metoda odstranjevanja bakrovih ionov se je glede na dobljene rezultate pokazala kot najučinkovitejša. Zraven pa je bilo treba zapisati tudi enačbo reakcije za to metodo.

Popreizkus znanja je bil sestavljen iz 12 vprašanj izbirnega, dopolnilnega in odprtega tipa. Vsa vprašanja so upoštevala Bloomovo taksonomsko lestvico. Vprašanja so zajemala vsebino redoks reakcij in poznavanje postopkov odstranjevanja bakrovih ionov iz odpadne vode na osnovi rezultatov, pridobljenih pri laboratorijskem delu. Prvo vprašanje – na taksonomski ravni *znanja* – je od dijakov zahtevalo navedbo vseh reagentov, ki so jih uporabili za odstranjevanje bakrovih ionov iz odpadne vode. Drugo in tretje vprašanje sta bili sestavljeni na ravni *razumevanja*. Pri drugem vprašanju so morali dijaki obkrožiti vrsto kemijske reakcije, s katero so odstranjevali bakrove ione iz odpadne vode, pri tretjem vprašanju pa so morali obkrožiti samo reagente, ki so odstranili bakrove ione iz odpadne vode. Četrto vprašanje – na taksonomski ravni *uporabe* – je od dijakov zahtevalo razlago, čemu je služila priprava vrste primerjalnih raztopin bakrovih ionov z razredčevanjem standardne raztopine znane koncentracije na začetku eksperimenta. Peto in šesto vprašanje sta bili sestavljeni na ravni *razumevanja*. Pri petem vprašanju so morali dijaki naštetih reagente, ki so bili uporabljeni za redukcijo bakrovih ionov, pri šestem vprašanju pa navesti reagente, pri katerih reakcija redukcije bakrovih ionov ni potekla. Sedmo in osmo vprašanje sta bili postavljeni na ravni *uporabe* znanja. Sedmo vprašanje je spraševalo, kaj se je zgodilo, če smo neznani koncentraciji bakrovih ionov dodali $\text{Ba}(\text{NO}_3)_2(\text{aq})$, pri čemer so si lahko pomagali s tabelo topnosti, medtem ko so morali dijaki pri osmem vprašanju dopolniti enačbe reakcij in jih urediti, obkrožiti reakcije, ki se lahko uporabljajo za odstranjevanje bakrovih ionov iz odpadne vode, ter produktom pripisati agregatna stanja. Tudi tu jim je bila v pomoč tabela topnosti. Pri devetem vprašanju je bilo treba na ravni *razumevanja* navesti, katere ione bi odstranili iz raztopine, če raztopini bakrovega sulfata dodamo natrijev hidroksid. Deseto in enajsto vprašanje sta od dijakov pričakovali *sintezo* znanja in utemeljitev odgovora. Deseto vprašanje je spraševalo, ali lahko uporabimo raztopino natrijevega klorida za odstranjevanje bakrovih ionov iz raztopine bakrovega sulfata, enajsto pa, zakaj cink lahko raztapljamo v klorovodikovi kislini, bakra, ki je tik ob cinku v periodnem sistemu, pa ne. Dvanajsto vprašanje – na ravni *uporabe* znanja – je bilo sestavljeno iz dveh delov. V prvem delu so

morali dijaki dopolniti enačbo reakcije, v drugem delu pa utemeljiti nastajanje produktov z uporabo elektrokemijske napetostne vrste.

Potek raziskave in obdelava podatkov

Sestavljen je bil predpreizkus znanja, s katerim smo preverili predznanje dijakov o redoks reakcijah. Nato je potekla akcijska raziskava. Medtem ko je kontrolna skupina vsebino obravnavala na klasičen način z razlago, demonstracijo poskusov in z analizo dobljenih rezultatov, je eksperimentalna skupina dijakov e-vsebino predelovala na sinhron način, hkrati, samostojno, z uporabo računalnikov in s kombinacijo laboratorijskega dela, z razpravo. Za namen preverjanja znanja in razumevanja je bil sestavljen preizkus znanja za dijake, ki so ga dijaki rešili takoj po koncu obravnavane teme, za preverjanje trajnosti znanja pa popreizkus, ki so ga dijaki rešili dva tedna po izvedeni intervenciji. Naloge na popreizkusu so bile podobne kot na preizkusu znanja. Zanesljivost predpreizkusa, preizkusa in popreizkusa znanja je bila izračunana s Cronbachovim koeficientom alfa. Statistična obdelava podatkov je bila narejena s programom SPSS, različica 19.

Rezultati

Za ugotavljanje razlik med kontrolno in eksperimentalno skupino je bil izveden t-test. Rezultati so podani v tabeli 2.

Tabela 2. *Statistika skupin*

	Skupina	N	M	SD	df	t
Predpreizkus	KONT	44	11,66	4,54	83	1,135
	EKS	41	10,51	4,78		
Preizkus	KONT	44	7,76	1,46	83	0,115
	EKS	41	7,72	1,87		
Popreizkus	KONT	44	20,69	4,78	83	-4,235
	EKS	41	24,49	3,29		

Na predpreizkusu znanja so najvišje število točk dosegli štirje dijaki. Največ dijakov je doseglo 7 in 10 točk. Ob upoštevanju homogenosti varianc t-test za neodvisne vzorce med dijaki kontrolne in eksperimentalne skupine pri reševanju predpreizkusa ni pokazal statistično pomembnih razlik v povprečnem številu doseženih točk.

Tudi pri izpolnjevanju preizkusa znanja takoj po izvedeni učni uri sta bili kontrolna in eksperimentalna skupina po znanju izenačeni. Ob upoštevanju homogenosti varianc t-test za neodvisne vzorce med dijaki kontrolne in eksperimentalne skupine pri reševanju preizkusa znanja ni pokazal statistično pomembnih razlik v povprečnem številu doseženih točk. Največje mogoče število točk je doseglo pet dijakov, večina dijakov (12) pa je dosegla 8 od 12 točk.

Statistično pomembne razlike med kontrolno in eksperimentalno skupino dijakov so bile ugotovljene na popreizkusu znanja. Eksperimentalna skupina je statistično pomembno bolje od kontrolne skupine rešila popreizkus znanja. Največ dijakov je na popreizkusu znanja doseglo 23,5 točke. Najvišje mogoče število točk na popreizkusu sta dosegla dva dijaka.

Analiza uspešnosti reševanja posameznih nalog popreizkusa

Pri *prvi nalogi* popreizkusa znanja so bile med dijaki kontrolne in eksperimentalne skupine ugotovljene statistično pomembne razlike ($t = -2,671$, $g = 83$, $\alpha = 0,009$) v povprečnem številu točk, ki so jih dijaki dosegli na popreizkusu. Dijaki eksperimentalne skupine so dosegli statistično pomembno višje rezultate ($M = 4,29$) od dijakov kontrolne skupine ($M = 3,45$). Podobno so dijaki eksperimentalne skupine dosegli statistično pomembno ($t = -3,146$, $g = 83$, $\alpha = 0,002$) višje rezultate ($M = 4,80$) v primerjavi s kontrolno skupino ($M = 4,34$) pri *drugi nalogi*. Bakrove ione so pri eksperimentalnem delu odstranjevali z reakcijama redukcije in obarjanja. Tudi pri *tretji nalogi* so se pokazale statistično pomembne razlike ($t = -4,992$, $g = 83$, $\alpha = 0,000$) v povprečnem številu doseženih točk med obema skupinama dijakov. Eksperimentalna skupina je dosegla višji rezultat ($M = 4,59$) in je statistično pomembno boljša od kontrolne ($M = 3,32$). Pri *četrti nalogi* sta se obe skupini izkazali za enako neučinkoviti. Naloga je bila vrednotena z dvema točkama; povprečje točk eksperimentalne skupine je bilo 0,8, kontrolne 0,6 točke, kar pomeni, da je bila večina utemeljitev pri eksperimentalni in kontrolni skupini nepopolna, napačna ali pa te naloge dijaki sploh niso reševali. Statistično pomembne razlike med skupinama ni bilo ($t = -1,690$, $g = 83$, $\alpha = 0,095$). Tudi pri *peti* in *šesti nalogi* ni bilo ugotovljenih statistično pomembnih razlik med skupinama. Obe nalogi sta preverjali razumevanje pojma redukcija. Pri *sedmi nalogi* je analiza t-testa pokazala statistično pomembne razlike med eksperimentalno in kontrolno skupino dijakov ($t = 2,316$, $g = 83$, $\alpha = 0,023$). Pri tej nalogi se je bolje od eksperimentalne ($M = 3,05$) odrezala kontrolna skupina dijakov ($M = 3,59$). Pri *osmi nalogi* so se pojavile statistično pomembne razlike ($t = -2,948$, $g = 83$, $\alpha = 0,004$) samo pri enačbi reakcije bakrovih ionov z raztopino natrijevega hidroksida. Dijaki eksperimentalne skupine ($M = 0,6$) so v večji meri pravilno rešili enačbo kot kontrolna skupina ($M = 0,39$). *Deveta naloga* je dopolnjevala 8. nalogo. Statistično pomembno ($t = -4,767$, $g = 83$, $\alpha = 0,000$) bolje je to nalogo od kontrolne ($M = 0,32$) rešila eksperimentalna skupina dijakov ($M = 0,78$). Pri *deseti nalogi* med skupinama ni bilo statistično pomembnih razlik ($t = -1,369$, $g = 83$, $\alpha = 0,175$) v sposobnosti utemeljevanja. Pri *enajsti nalogi* so se pokazale statistično pomembne razlike v uspešnosti med skupinama ($t = -3,179$, $g = 83$, $\alpha = 0,000$). Eksperimentalna skupina dijakov je bila uspešnejša ($M = 0,83$) od kontrolne ($M = 0,48$). *Dvanajsta naloga* je bila sestavljena iz dveh delov. Statistično pomembne razlike so bile ugotovljene pri prvem delu naloge ($t = -3,235$, $g = 83$, $\alpha = 0,002$). Eksperimentalna skupina ($M = 0,90$) je bila v povprečju boljša od kontrolne ($M = 0,61$). V drugem delu statistično pomembnih razlik med skupinama ni bilo ($t = -0,564$, $g = 83$, $\alpha = 0,574$).

Diskusija

Rezultati opravljene raziskave o vplivu e-enote na trajnost znanja o redoks reakcijah in odstranjevanju bakrovih ionov iz odpadnih voda kažejo pozitiven vpliv vključevanja multimedijskih enot na pouk kemije, kar sovпада z raziskavami Yang in Tsai (2008), Kozma idr. (2005), Marom (2005), Mayer (2003). S primerjavo dveh različnih pristopov – 1) klasičen pristop z učiteljevo razlago in demonstracijo eksperimentov v kontrolni skupini in 2) samostojno sinhrono e-učenje dijakov z e-vsebino »Odstranjevanje bakrovih ionov iz odpadne vode«, pri čemer so dijaki hkrati predelovali e-vsebino, po koncu pa izvedli še eksperimentalni del v laboratoriju – je bilo ugotovljeno, da interaktivno zasnovana učna enota na osnovi samostojnega načrtovanja in izvajanja eksperimentov vodi do trajnejšega znanja. Med kontrolno in eksperimentalno skupino pri preizkusu znanja takoj po izvedeni učni uri ni bilo ugotovljenih statistično pomembnih razlik. Rezultati kažejo na pomembnost učiteljeve razlage in navajenost dijakov na klasičen način poučevanja z razlago. Ugotovitev, da statistično pomembnih razlik na preizkusu znanja ni, kaže, da so se dijaki sposobni učiti tudi samostojno, vendar jim je možnost sinhronega e-učenja ponujena le redko ali nikoli. Prevladuje učitelj v vlogi glavnega vira znanja.

Statistična analiza popreizkusa z uporabo t-testa za neodvisna vzorca je pokazala statistično pomembne razlike v trajnosti znanja kontrolne in eksperimentalne skupine, saj so dijaki eksperimentalne skupine na popreizkusu znanja dosegli statistično pomembno višje rezultate od svojih vrstnikov v kontrolni skupini, kar je skladno z že opravljenimi raziskavami (Mayer, 2003; Kozma idr., 2005; Schmidt idr., 2007). Vzrok večje uspešnosti eksperimentalne skupine pri prvi in drugi nalogi popreizkusa je najverjetneje v tem, da so dijaki večkrat prebrali navodila, če so želeli pravilno izvesti eksperimente, in tako večkrat ponovili reagente, ki so jih uporabljali za reakcije obarjanja in redukcije, posledično pa so si jih tudi bolj zapomnili. Rezultati tretje naloge, pri kateri so morali dijaki ugotoviti, kateri reagenti so učinkovito odstranili bakrove ione, kažejo skladnost z ugotovitvami raziskav vrste avtorjev (Burke idr., 2006; Cacciatore idr., 2008; Tahran in Sesen, 2010), o pozitivnem vplivu eksperimentalnega dela, osredinjenega na laboratorijske aktivnosti, ki temeljijo na izkustvu in navodilih, ki združujejo raziskovanje, skupinsko učenje in pisanje, na trajnost znanja. Učenci se so eksperimentalno delo opravili z večjim razumevanjem uporabljenih metod in boljšo teoretično podlago eksperimenta (Krajnik idr., 2001). Peta in šesta naloga, pri katerih statistično pomembnih razlik ni bilo, sta bili rešeni nepopolno ali napačno. Iz tega je razvidno, kako se napačne predstave dijakov lahko zasidrajo kot »znanje«, ki ga lahko učitelj opazi le, če spremlja dijake med eksperimentalnim delom in če z nalogami ves čas preverja njihovo znanje in razumevanje (Sanger in Greenbowe, 2000; De Jong in Treagust, 2002). Pri sedmi nalogi se je od eksperimentalne bolje odrezala kontrolna skupina dijakov. Glede na to, da so imeli dijaki na voljo tabelo topnosti soli in hidroksidov, bi na to vprašanje lahko pravilno odgovorili v večjem deležu. V tem primeru gre za znanje, ki ga dijaki imajo, saj sposobnost branja tabel in grafov usvajajo že od nižjih razredov osnovne šole, vendar

pridobljenega znanja branja tabel v konkretnem primeru še ne znajo uporabiti. Iz rezultatov osme naloge je razvidno, da dijaki ne znajo povezovati vseh treh ravni zaznavanja kemijskih pojmov. Kljub vsemu je nalogo statistično pomembno bolje rešila eksperimentalna skupina, kar kaže na pozitiven učinek sinhronega e-učenja. Veliko dijakov eksperimentalne in kontrolne skupine je pri deveti nalogi izbralo nepravilen odgovor, da bi z dodatkom natrijevega hidroksida iz odpadne vode odstranili hidroksidne ione. Rezultat kaže na slabše razvito funkcionalno pismenost, saj očitno vprašanja niso prebrali z razumevanjem.

Kljub višjim rezultatom eksperimentalne skupine pa so bile na splošno slabše rešene naloge, pri katerih je bilo treba utemeljevati izbiro in povezovati znanje oziroma so od dijakov zahtevale višje kognitivne stopnje znanja po Bloomovi taksonomiji (deseta in enajsta naloga). Te naloge so bile rešene nepopolno, pomanjkljivo ali pa jih dijaki sploh niso reševali. Nerešene naloge, ki zahtevajo višje kognitivne stopnje znanja, kažejo na to, da dijaki ne prevzemajo odgovornosti za lastno znanje (Vrtačnik idr., 2012), dijaki velikokrat tudi niso bili sposobni prenosa znanja v drugo situacijo, saj v okviru poučevanja učitelji od njih to le redko zahtevajo. Boljše rezultate eksperimentalne skupine lahko utemeljimo z dejstvom, da do zdaj dijaki pri samostojnem eksperimentalnem delu v laboratoriju niso uporabljali prenosnih računalnikov z interaktivnimi nalogami, kar je prispevalo tudi k večjemu zanimanju dijakov za izvajanje eksperimentov in jih je spodbujalo k aktivnejšemu učenju, kar ugotavlja tudi Johnson (2008), ko poudarja prednosti sinhronega učenja. Sinhrono e-učenje je zadostilo vsem učnim stilom posameznikov, prav tako pa je bilo prek multimedijско zasnovane e-vsebine pri sinhronem učenju omogočeno boljše zaznavanje prek slušnih, verbalnih in vidnih kanalov (Marom idr., 2005; Mayer, 2003) kot pri klasičnem poučevanju.

Zaključki in uporaba v izobraževalnem procesu

Vključevanje multimedijских vsebin v pouk kemije in sinhrona izvedba e-učenja pomembno izboljšujeta kakovost pouka, hkrati pa učečim se predstavljata nov način učenja, ki jim je v dobi hitrega razvoja informacijskih tehnologij bližje.

To so pokazali tudi rezultati popreizkusa znanja, pri katerih je statistično pomembna razlika med eksperimentalno in kontrolno skupino v trajnosti znanja, merjenega s popreizkusom, kar potrjujejo že prej opravljene raziskave Krajnik (2001), Mayer (2002) in Kozma idr. (2005).

Vključevanje multimedijских elementov v pouk kemije je smiselno že v osnovni šoli. Tako še bolj jasno razločimo vse tri ravni zaznavanja kemijskih pojmov. V srednješolskem, predvsem gimnazijskem in srednjem strokovnem kemijskem izobraževanju je sinhron (in asinhron) način e-učenja dodana vrednost rednemu pouku, saj na ta način spodbujamo dijake k raziskovanju, problemskemu učenju, hkrati pa k iskanju najboljše rešitve, kjer so še kako pomembni mnenje in nasveti učitelja ali vrstnikov. Učenci in dijaki tako dobijo odgovor hitreje, kot če morajo čakati na naslednjo šolsko uro kemije ali govorilne ure učitelja. Menimo, da bi sinhron način lahko nadomestil dodatni in dopolnilni pouk v osnovni šoli.

Raziskava, čeprav izvedena na majhnem vzorcu dijakov, kaže na pozitivne učinke vključevanja multimedijskih predstavitev v učni proces in daje spodbudne rezultate za uvajanje sinhronega e-učenja ne samo pri pouku kemije, ampak tudi pri drugih predmetih. Tako bi pouk postal bližje učencem in dijakom, učenje pa bi bilo še aktivnejše. V nadaljevanju raziskovanja bi bilo smiselno preveriti vpliv motivacije pri e-učenju na uspešnost reševanja preizkusov znanja, saj je ta ena izmed ključnih dejavnikov uspešnega učenja in poučevanja.

Zahvala

Zahvaljujem se vsem dijakom, ki so sodelovali pri raziskavi, še posebej njihovi učiteljici kemije, ki je bila pripravljena sodelovati in uvajati novosti na področju kemijskega izobraževanja. Zahvaljujem se tudi prof. dr. Margareti Vrtačnik za vse strokovne in pedagoške nasvete.

Viri in literatura

- Agappova, O., Jones, L., Ushakov, A., Ratcliffe, A., & Varanka Martin, M. A. (2002). Encouraging independent chemistry learning through multimedia design experiences. *Chemical Education International*, 3(1).
- Burke, K. A., Greenbowe, T. J., & Hand, B. M. (2006). Implementing the science writing heuristic in the chemistry laboratory. *Journal of chemical education*, 83, 1032–1038.
- Cacciatore, K. L., Amado, J., Evans, J. J. et al. (2008). Connecting solubility, equilibrium and periodicity in a green, inquiry experiment for the general chemistry laboratory. *Journal of chemical education*, 85, 251–253.
- De Jong, O., & Treagust, D. F. (2002). The teaching and learning of electrochemistry. V J. K. Gilbert, O. De Jong, R. Justi, D. F. Treagust, & J. H. Van Driel (ur.), *Chemical education: Towards research-based practice* (str. 317–337). Dordrecht, Nizozemska: Kluwer.
- Hrastinski, S. (2008). A study of asynchronous and synchronous e-learning methods discovered that each supports different purposes. *Educause Quarterly*, 4, 51–55.
- Johnson, G. (2008). The relative learning benefits of synchronous and asynchronous text-based discussion. *British Journal of Educational Technology*, 39(1).
- Kozma, R. B., Russell, J., Jones, T., Marx, N., & Davis, J. (1996). The use of multiple, linked representations to facilitate science understanding. V S. Vosniadou, R. Glaser, E. DeCorte, & H. Mandel (ur.), *International perspective on the psychological foundations of technology-based learning environments* (str. 41–60). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Kozma, R. B., & Russell, J. (2005). Multimedia learning of chemistry. V R. Mayer (ur.), *Cambridge Handbook of Multimedia Learning* (str. 409–428).
- Krajnik, K., Peklaj, C., & Vrtačnik, M. (2001). Vpliv različnih oblik učenja z multimedijsko učno enoto na znanje kemije. *Organizacija*, 34(8), 546–550.
- Marentič Požarnik, B. (2003). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Marom, R. B., Saporta, K., & Caspi A. (2005). Synchronous vs. Asynchronous Tutorials: Factors Affecting Students' Preferences and Choices. *Journal of Research on Technology in Education*, 37(3).

- Mayer, R. (2001). *Multimedia learning*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Mayer, R. (2002). Cognitive theory and the design of multimedia instruction: An example of the two-way street between cognition and instruction. *New Directions in Teaching and Learning*, 89, 55–71.
- Mayer, R. (2003). The promise of multimedia learning: Using the same instructional design methods across different media. *Learning and Instruction*, 13(2), 125–140.
- Prensky, M. (2001). *Digital Games Based Learning*. Mc Graw-Hill.
- Sanger, M. J., & Greenbowe, T. J. (2000). Addressing student misconceptions concerning electron flow in aqueous solutions with instruction including computer animations and conceptual change strategies. *International Journal of Science Education*, 22, 521–537.
- Schmidt, J. C., Marohn, A., & Harrison, A. G. (2007). Factors that prevent learning in electrochemistry. *Journal Of Research In Science Teaching*, 44(2), 258–283.
- Schnotz, W. (2005). An Integrated Model of Text and Pictures Comprehension. V R. Mayer, *Cambridge Handbook of Multimedia Learning* (str. 49–70).
- Siemens, G. (2005). A learning theory for the digital age. *Instructional Technology and Distance Education*, 2(1), 3–10.
- Siemens, G., & Tittenberger, P. (2009). *Handbook of Emerging Technologies for Learning*. University of Manitoba.
- Smith, H., Underwood, J., Fitzpatrick, G., & Luckin, R. (2009). Classroom e-Science: Exposing the Work to Make it Work. *Educational Technology & Society*, 12(3), 289–308.
- Sweller, J. (2005). Implications of Cognitive Load Theory for Multimedia Learning. V R. Mayer (ur.), *Cambridge Handbook of Multimedia Learning* (str. 19–30).
- Tahran, L., & Sesen, B. A. (2010). Investigation the effectiveness of laboratory works related to »acids and bases« on learning achievements and attitudes toward laboratory. *Procedia social and behavioral sciences*, 2(2), 2631–2636.
- Vrtačnik, M. (2011a). Ocena učinkovitosti metod odstranjevanja bakrovih ionov iz odpadnih vod. E-enota. V okviru projekta »Razvoj naravoslovnih kompetenc«. *Didaktična gradiva/modeli K5*. Maribor: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Vrtačnik, M. (2011b). Ocena učinkovitosti metod odstranjevanja bakrovih ionov iz odpadne vode. V V. Grubelnik (ur.), *Razvoj naravoslovnih kompetenc: izbrana gradiva projekta* (str. 191). Maribor: Fakulteta za naravoslovje in matematiko.
- Vrtačnik, M., Dolničar, D., Schlamberger, N., & Svoltjšak, Š. (2012). Response of Slovene Informatics Teachers to the EUCIP On-line Course. *Computer Technology and Application*, 3(3), 268–278.
- Vrtačnik, M., & Janežič, L. (2013). Izkustveni pristop, da ali ne? *Kemija v šoli in družbi*, 25(1), 2–9.
- Yang, F. Y., & Tsai, C. C. (2008). Investigating university student preferences and beliefs about learning in the web-based context. *Computers & Education*, 50, 1284–1303.

Vpliv staršev na avtonomijo vzgojiteljev predšolskih otrok

Irena Janžekovič Žmauc

Povzetek

V članku argumentiramo pomen strokovne avtonomije vzgojiteljev in raziskujemo, ali po mnenju vzgojiteljev starši posegajo v njihovo strokovno avtonomijo na področjih, ki jih vzgojitelji izvajajo skoraj vsakodnevno (hranjenje in počitek otrok, discipliniranje otrok v skupini, izbira vsebin po kurikulumu, uvajanje otroka v vrtec). Starši so le eden izmed dejavnikov, ki lahko vplivajo na avtonomijo vzgojiteljev. Ta se nanaša na vzgojiteljeve strokovne odločitve znotraj zakonskih okvirov. V empiričnem delu raziskave ugotavljamo mnenje vzgojiteljev, ali obstajajo posegi staršev v strokovno avtonomijo vzgojiteljev. Predvidevali smo, da obstajajo statistično pomembne razlike v posegih staršev v avtonomijo vzgojiteljev glede na delovno dobo in naziv vzgojiteljev. Prav tako smo predvidevali, da je poseganje staršev v vzgojiteljevo strokovno avtonomijo manjše pri vzgojiteljih z daljšo delovno dobo ali višjim nazivom, saj bi zaradi izkušenj in znanja lahko imeli boljše kompetence, ki so predpogoj za strokovno avtonomijo. Predvidevanj nismo potrdili, saj so lahko stališča vzgojiteljev o posegih staršev v avtonomijo povezana s subjektivnimi teorijami. Rezultati raziskave so pokazali, da po mnenju vzgojiteljev starši v avtonomijo vzgojiteljev ne posegajo pogosto, pri tretjini vzgojiteljev pa celo nikoli.

Ključne besede: avtonomija, vzgojitelji, sodelovanje s starši, posegi v avtonomijo

Uvod

Avtonomija vzgojiteljev predšolskih otrok¹ v slovenskem prostoru ni tako raziskana kot avtonomija učiteljev (gl. Krek, 2001; Marentič Požarnik idr., 2005; Peček, 1998; Štrajn, 2005), zato bomo v prispevku raziskali, ali starši, ki vsakodnevno prihajajo po otroke v vrtec, posegajo v avtonomijo vzgojiteljev v vrtcih.

Predšolska vzgoja poteka po načelih demokratičnosti, pluralizma, strokovnosti, avtonomnosti (Zakon o vrtcih, 1996). Predšolska vzgoja in izobraževanje naj bi bila dopolnilo družinski vzgoji. Tako predvideva tudi zakon (ZVrt, 2005, 2. člen), ki pravi, da je temeljna naloga vrtca pomoč staršem pri celoviti skrbi za otroke in izboljšanje kakovosti življenja družin. Vzgojitelji morajo slediti tudi načelom in ciljem vzgoje in izobraževanja, ki jih predpisuje Kurikulum za vrtce, in biti pri svojih odločitvah strokovni in avtonomni. Za zaščito svoje avtonomije so dolžni postavljati tudi meje v razmerju do staršev (Kurikulum za vrtce, 1999). Razlog, da se po svetu zavzemajo za avtonomijo v vrtcih in šolskih sistemih, je

¹ Čeprav je v Sloveniji le 40 vzgojiteljev moških (podatki Statističnega urada, 2013), se beseda vzgojitelji nanaša na ženske vzgojiteljice in moške vzgojitelje.

razumevanje avtonomije kot pogoja kakovosti (Koren, 2002). Kakovost izobraževanja je ključna pri reševanju aktualnih družbenih izzivov.

Avtonomija vzgojiteljev pomeni strokovno odločanje vzgojiteljev o delu znotraj zakonskih predpisov. Ta avtonomija je pomembna za motivacijo zaposlenih (Van Gelderen, 2010), saj večja avtonomija vzgojiteljev vodi k večjemu delovnemu zadovoljstvu, to pa vpliva na večjo stopnjo profesionalnosti (Pearson in Moomaw, 2005). Pri mejah vzgojiteljeve avtonomije gre za strokovno presojo vsakega posameznega vzgojitelja, ki se lahko od vzgojitelja do vzgojitelja nekoliko razlikuje, predvsem zaradi subjektivnih teorij. Subjektivne ali implicitne teorije vzgojiteljev se nanašajo na osebna in sprejeta prepričanja, znanja, sistem vrednot o naravi in razvoju otroka ter o vzgoji in ciljih predšolske vzgoje in izobraževanja (Batistič Zorec, 2004; Marentič Požarnik, 2000; Miljak, 1993; Pešić, 1987; Polak, 1997; Turnšek, 2008). V članku analiziramo pomen strokovne avtonomije vzgojiteljev za kakovostno vzgojno-izobraževalno delo v vrtcih in raziskujemo stališča vzgojiteljev do posegov staršev v njihovo avtonomijo predšolskih otrok. Avtorji (Hornby, 2011; Kalin, 2008; Šteh, 2008) opozarjajo, da imajo starši in vzgojitelji različne poglede in pričakovanja o vzgoji predšolskih otrok.

Pravnoformalni in vsebinski vidik avtonomije vzgojiteljev predšolskih otrok

Zakon o vrtcih (1996, 2005) in Kurikulum za vrtce (1999) sta dva ključna nacionalna dokumenta, ki poleg Zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (1996, 2007) ter Bele knjige (1995, 2011) določata potek predšolske vzgoje in s tem tudi avtonomijo vzgojiteljev.

Obe Beli knjigi (1995, 2011) predvidevata avtonomnost vrtcev in šol, avtonomijo vzgojiteljev in učiteljev ter učencev, omogočanje zasebnosti in zaščito individualnosti. Nadzor nad kakovostjo šolskega dela ima javnost, starši naj bi imeli večji vpogled v delo in življenje vrtca, obenem pa je Bela knjiga (1995) predvidela jasno začrtane meje strokovnosti, ki so v domeni šolskih strokovnjakov (prav tam, str. 26–27). Kako in kdaj bo posamezni vzgojitelj začrtal mejo strokovnosti, je odvisno od njegovega obsega znanja in lastnih pogledov na predšolsko vzgojo oz. njegovih subjektivnih teorij. Te so eden izmed dejavnikov, ki vplivajo na avtonomijo vzgojiteljev; po mnenju B. Marentič Požarnik (2000) in M. Batistič Zorec (2005) so to osebne ideje o nekem pojavu, ki pomagajo razložiti svet, se znajti v njem, lahko so čustveno in vrednostno obarvane, ne nujno zavestne in logične. Tudi v Kurikulumu za vrtce (1999) je posebna pozornost posvečena avtonomiji vzgojiteljev.

Avtonomijo vzgojiteljev avtorji (Marentič Požarnik idr., 2005; Akbarpour Tehrani in Wan Mansor, 2012) razumejo kot svobodo v odločanju in izbiri učnih metod, oblikovanje vsebin dela in nalog, izbiro materialov in oblikovanje didaktičnih pripomočkov, prevzemanje odgovornosti, evalviranje lastnega dela in rezultatov, iskanje rešitev za probleme v povezavi z delom in vrtcem (prav tam). Avtonomen vzgojitelj zavestno izbira in odloča o vrednotah, postopkih, prioritetah v odnosu s starši (Lepičnik Vodopivec, 2005). Po Kramarju avtonomni

vzgojitelj suvereno odloča o koncipiranju, artikulaciji, načrtovanju, pripravi, izvajanju, o evalvaciji vzgojno-izobraževalnega procesa (Kramar, 2002). Za Resmana (2002) je aktivna participacija (odločanje in soodločanje o življenju in delu v vrtcu) vzgojitelja znamenje avtonomije, ki izboljšuje kakovost dela, zadovoljuje človekove socialne potrebe, omogoča vnašanje novih zamisli v dejavnost institucije (prav tam). Vzgojiteljeva svoboda ne pomeni, da lahko počne, kar hoče, opozori Bečaj (2002). Avtor poudarja, da avtonomno ravnanje in učinkovitost sistema pomenita, da posameznik ali podsistemi sprejemajo skupne cilje in si jih prizadevajo doseči (prav tam, str. 78). Avtorji govorijo o kompetencah vzgojiteljev kot predpogoju avtonomnosti, da imajo sposobnosti samovpogleda v lastno prakso, samovrednotenja, analiziranja in razvijanja lastne prakse, veščine komuniciranja. Avtonomija vzgojiteljev se prepozna kot zavestno odločanje o vrednotah, postopkih, prioritetah v odnosu s starši (Marjanovič Umek idr., 2004; Kroflič, 2005; Lepičnik Vodopivec, 2005). Avtonomnost in odgovornost vzgojiteljev za lastne odločitve v praksi, ki jih izvajajo in jih morajo znati osmisliti, zahtevajo stalno profesionalno rast, evalvacijo prakse, ustrezno klimo za spremembe in zagotavljanje kakovosti v instituciji ter morebitno zunanjo strokovno pomoč (Vonta, 2009, str. 98). Avtonomija vzgojiteljev ima za uspešno uresničevanje tako veliko predpogojev, ki pa v vseh vrtcih niso idealni, še posebej, če je klima vrtca neugodna ter ni sodelovanja in pomoči sodelavcev.

Enega izmed dejavnikov, ki vplivajo na avtonomijo vzgojiteljev, predstavljajo tudi starši. Ti lahko sodelujejo z vzgojitelji na ravni partnerskega odnosa. Po Zakonu o vrtcih (2005, 2. člen) so temeljne naloge vrtca pomoč staršem pri celoviti skrbi za otroke, izboljšanje kakovosti življenja družin in otrok ter ustvarjanje pogojev za razvoj otrokovih telesnih in duševnih sposobnosti (prav tam). Partnerstvo med starši in vzgojitelji se lahko odvija v formalnih (roditeljski sestanki, razgovori ...) in neformalnih (delavnice, izleti ...) oblikah sodelovanja.

Po Kurikulumu za vrtce (1999) mora biti staršem omogočeno, da imajo pravico do postopnega uvajanja otroka v vrtec, na javnih mestih morajo biti dostopne informacije o različnih ponudbah programov predšolske vzgoje, pravico imajo do sprotne izmenjave informacij o otroku s strokovno delavko. Starši imajo pravico sodelovati pri načrtovanju življenja v vrtcu in v dogovoru z vzgojiteljico dejavno sodelujejo pri vzgojnem delu. Pri vsakodnevnih dejavnostih (kot sta hranjenje in počivanje otrok) morajo vzgojitelji spoštovati posebnosti okolja, otrok in staršev. Pri stiku s starši je treba spoštovati njihovo zasebno sfero, kulturo, identiteto, jezik, vrednote, stališča, navade, običaje, pravico do zasebnosti ter staršem zagotoviti informiranje in seznanjanje z njihovimi pravicami in odgovornostmi (Kurikulum za vrtce, 1999). V javnem vrtcu se za organizirano uresničevanje interesa staršev oblikuje svet staršev, ki je sestavljen tako, da ima v njem vsak oddelek po enega predstavnika, ki so ga starši izvolili na roditeljskem sestanku oddelka (ZOFVI, 2007, 66. člen). Starši lahko aktivno sodelujejo v dogovoru z vzgojiteljem v vzgojnem procesu in sovplivajo na vzgojiteljeve naloge v vrtcu, kot so: hranjenje in počitek otrok, discipliniranje otrok v skupini, izbira vsebin po kurikulumu, uvajanje otrok v vrtec ... Področja, kot sta hranjenje in počitek

otrok, se nanašajo na dnevno rutino v vrtcu in tudi na prikriti kurikulum (Apple, 1992; Bahovec in Kodelja, 1996; Kurikulum za vrtce, 1999; O'Hagan in Smith, 1993) ter vplivajo na dnevno interakcijo in komunikacijo med otroki in vzgojitelji, posredno pa tudi na prepričanje staršev. Ker je participacija staršev v vzgojnem procesu zaželena in omogočena s formalnega vidika, je zelo pomembno, da vzgojitelji prisluhnejo staršem in otrokom ter z ustrezno komunikacijo in s strokovnimi argumenti znajo staršem pojasniti svoje strokovne odločitve in dejanja, tako da jih starši lahko sprejmejo in razumejo. Starši so skoraj dnevno v interakcijskem odnosu z vzgojiteljem in tako predstavljajo dejavnik, ki lahko dnevno vpliva na avtonomijo vzgojiteljev.

Sardoč (2005) ugotavlja dejavnike avtonomije šol in navede naslednje: izobrazba in delovne izkušnje, izvajanje pouka, sodelovanje in delo učiteljev, spremljanje pouka, sodelovanje s starši, šolska klima, sodelovanje z zunanjimi institucijami, pogled na pouk in kurikulum, dodatno izobraževanje učiteljev, ocena lastne pedagoške usposobljenosti, uresničevanje ciljev in načel šolskega sistema v RS itn. (prav tam, str. 37). Pri avtonomiji vzgojiteljev v vrtcu gre za podobne dejavnike, saj učitelji in vzgojitelji sodelujejo s starši, imeti morajo določeno izobrazbo, imajo več ali manj delovnih izkušenj. Dejavniki avtonomije vzgojiteljev obsegajo izobrazbo in delovne izkušnje, sodelovanje in delo vzgojiteljev ter pomočnikov vzgojiteljev, izvajanje vzgojno-izobraževalnih vsebin po kurikulumu, sodelovanje s starši (informiranje staršev, kakovost komunikacije s starši, sodelovanje pri načrtovanju življenja in dela vrtca, aktivno sodelovanje staršev v skupini, medsebojno spoštovanje, poznavanje pravic in odgovornosti), klimo vrtca, sodelovanje z zunanjimi institucijami, pogled vzgojiteljev na vzgojno-izobraževalno delo in kurikulum, dodatno izobraževanje vzgojiteljev, oceno lastne pedagoške usposobljenosti, uresničevanje ciljev in načel predšolske vzgoje. J. Kalin (2002) navede dejavnike oz. pogoje za avtonomnost, ti pa so: visoka stopnja znanja, pripravljenost za kritično ravnanje z novimi informacijami in sposobnost za oblikovanje odločitev v določenem kontekstu, racionalno mišljenje, ki vsebuje sposobnost identificiranja problemov in ustvarjanja rešitev, ki temeljijo na analiziranih dokazih (prav tam, str. 154). Dejavniki avtonomije vzgojiteljev po Krofliču (2005) se nanašajo na tri razsežnosti: etično (odločanje vsakega posameznika v iskanju najboljših rešitev), politično (obseg možnosti za samostojno, odgovorno odločanje) in pedagoško (gre za predpostavko, da le avtonomen vzgojitelj lahko vzgaja avtonomnega otroka) (prav tam).

Pogosto se pojavljajo vprašanja, kje so meje strokovne avtonomije vrtca in vzgojiteljev, na katera področja dela v vrtcu starši lahko vplivajo in na katera ne. Avtorica zapiše, da je besedo »vmešavanje« staršev bolje nadomestiti z besedami prošnje, zahteve ali mnenja staršev. Z njimi se vzgojitelji morajo soočiti in imeti zanje odgovore ali pa jih skupaj s starši poiskati (Čačinovič Vogrinčič, 2004). Doživljanje sodelovanja s starši (posegi v avtonomijo, zahteve, prošnje, mnenja) pri vzgojiteljih je odvisno tudi od subjektivnih teorij. Subjektivne ali implicitne teorije vzgojiteljev (Batistič Zorec, 2004; Marentič Požarnik, 2000; Miljak, 1993; Pešič, 1987; Polak, 1997; Turnšek, 2008) se nanašajo na osebna in sprejeta prepričanja,

znanje, sistem vrednot o naravi in razvoju otroka ter vzgoji in ciljnih predšolske vzgoje in izobraževanja (prav tam). Starši lahko podajo svoje predloge na formalnih in neformalnih srečanjih. Od vzgojiteljev in strokovnjakov v vrtcu se tako zahtevata visoka raven znanja in notranje gotovosti, ki morata priti do izraza v dialogih s starši (Čačinovič Vogrinčič, 2004; Kurikulum za vrtce, 1999; Novak, 2005). Vzgojiteljica R. Novak (2005) zapiše, da so vzgojitelji v odnosu s starši velikokrat v dilemi, kako postaviti meje strokovne avtonomije, saj posamezni starši preveč posegajo v njihovo strokovno delo (prav tam, str. 60). Kljub občasnim posegom v avtonomijo je pomembno partnersko sodelovanje med vzgojitelji in starši. Cilja takega partnerskega odnosa sta kakovostna realizacija ciljev in ustvarjanje pogojev za otrokov razvoj na raznih področjih, kot so: gibanje, jezik, umetnost, okolje in medosebni odnosi, skrb za zdravje. Ugotovitve raziskovalcev in avtorjev so, da je sodelovanje staršev izjemnega pomena, saj otroci dosegajo boljše učne rezultate in socialne veščine, če so starši vključeni v življenje šole in vrtca (Henderson, 1997; Robe, 2006); partnerstvo družine in vrtca prispeva k možnostim za otrokov uspeh (Epstein, 1996; Marjanovič Umek idr., 2002; Vonta, 2009; Cugmas idr., 2010), zato je starše dobro ozaveščati o pomembnosti njihove vloge. Štefanc (2004) pravi, da sodoben vrtec ne more biti demokratičen niti učinkovit pri doseganju vzgojnih ciljev, če iz procesov odločanja in življenja vrtca izključi starše (prav tam, str. 25).

Problem raziskave

Problem raziskave je preučiti, ali starši posegajo v avtonomijo vzgojiteljev. Ker so le eden izmed dejavnikov, ki vplivajo na avtonomijo vzgojiteljev, smo raziskali mnenje vzgojiteljev o pogostosti posegov staršev v njihovo avtonomijo na področjih, na katerih s starši pogosto sodelujejo; ta področja vplivajo na učenje in življenje otrok v vrtcu. Področja, ki smo jih izbrali za raziskavo, so naslednja: hranjenje otrok, počitek otrok v vrtcu, vzdrževanje discipline v skupini, izbira in obravnava vsebin po kurikulumu, uvajanje otroka v vrtec. Predvidevamo, da je poseganje staršev v vzgojiteljevo strokovno avtonomijo manjše pri vzgojiteljih z daljšo delovno dobo ali višjim nazivom. Ti bi zaradi daljše delovne dobe in višjega naziva lahko imeli boljše kompetence kot predpogoj avtonomnosti, ki jih avtorji (Marjanovič Umek idr., 2004; Kroflič, 2005; Lepičnik Vodopivec, 2005) razumejo kot sposobnost samovpogleda v lastno prakso, samovrednotenja, analiziranja in razvijanja lastne prakse, veščine komuniciranja. Vzgojitelje smo po dolžini delovne dobe razdelili v 2 skupini (mlajše – do 20 let delovne dobe, starejše – nad 21 let delovne dobe), ki skoraj sovpadata z ugotovitvami Hargreavesa in Fullana (1992, v Peček, 2003) o sedmih fazah pedagoške kariere. Prvih 19 let poučevanja gredo pedagoški delavci skozi fazo začetka kariere (do 3 leta poučevanja), fazo stabilizacije (do 6 let poučevanja), fazo eksperimentiranja ali fazo samoocenjevanja (do 18 let poučevanja). Nato preidejo v fazo umirjenosti ali fazo konservativnosti (do 30 let poučevanja), fazo odmikanja (do 40 let poučevanja) (prav tam). Vzgojitelje smo razdelili na mlajše (do 20 let delovne dobe), ki gredo skozi različne faze pedagoške kariere, do faze eksperimentiranja in samoocenjevanja, in na starejše (nad 21 let

delovne dobe), ki se ne iščejo več, saj so že v fazi umirjenosti ali konservativnosti ali odmikanja.

Metodologija

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

Raziskovalni vzorec predstavlja enostavni slučajnostni vzorec iz hipotetične populacije. V Sloveniji je 4.986 vzgojiteljev (podatki Statističnega urada RS, 2013), torej naš vzorec 313 vzgojiteljev predstavlja 6,28 % vseh vzgojiteljev. Udeleženci raziskave so vzgojitelji v vrtcih iz podravske in osrednjeslovenske regije. Velika večina vzgojiteljev, zajetih v raziskavo, je ženskega spola, saj je v celotni Sloveniji le 40 vzgojiteljev (podatki Statističnega urada, 2013).

Več kot polovica sodelujočih vzgojiteljev (52,4 %) je imela 21 let delovne dobe ali več, manj kot 20 let delovne dobe pa je imelo 47,6 % vzgojiteljev. Glede na naziv je bilo 57 % vzgojiteljev brez naziva ali z nazivom mentor, 43 % pa je imelo naziv svetovalac ali svetnik.

Kot instrument raziskovanja smo sestavili in uporabili anketni vprašalnik, ki smo ga novembra 2013 razposlali v vrtce ter prosili vzgojitelje in vzgojiteljice, da ga izpolnijo. Ustrezno izpolnjenih smo dobili 313 vprašalnikov. Cronbachov koeficient alfa za poseganje staršev v avtonomijo vzgojiteljev v anketnem vprašalniku je 0,701 in glede na Ferligoj idr. (1995, str. 157) označuje zelo dobro zanesljivost.

Statistična analiza je bila opravljena s programom SPSS 20.0. Izračunane so bile frekvence in hi-kvadrat preizkus hipoteze neodvisnosti ter t-test.

Rezultati raziskave in interpretacija rezultatov

Posegi staršev v avtonomijo vzgojiteljev glede na delovno dobo vzgojiteljev

Postavili in preverili smo prvo hipotezo, da obstajajo statistično pomembne razlike v posegih staršev v avtonomijo vzgojiteljev glede na delovno dobo vzgojiteljev.

Tabela 1. Posegi staršev v avtonomijo vzgojiteljev po mnenju vzgojiteljev glede na delovno dobo vzgojiteljev

Posegi staršev v avtonomijo vzgojiteljev po področjih in glede na delovno dobo vzgojiteljev		N	f %	Pov. oc.	St. od.	t	g	P
Posegi v avtonomijo vzgojiteljev pri hranjenju otrok	Do 20 let del. dobe	94	30	2,51	0,50			
	Več kot 21 let del. dobe	127	41	2,37	0,49	2,098	219	0,037
Posegi v avtonomijo vzgojiteljev pri počitku otrok	Do 20 let del. dobe	97	31	2,66	0,66			
	Več kot 21 let del. dobe	133	42	2,51	0,71	1,609	228	0,109
Posegi v avtonomijo vzgojiteljev pri uvajanju otrok v vrtec	Do 20 let del. dobe	88	28	2,45	0,76			
	Več kot 21 let del. dobe	105	34	2,49	0,83	-0,270	191	0,788
Posegi v avtonomijo vzgojiteljev pri vzdrževanju discipline v skupini	Do 20 let del. dobe	55	18	2,45	0,69			
	Več kot 21 let del. dobe	66	21	2,47	0,64	-0,125	119	0,900
Posegi v avtonomijo vzgojiteljev pri izbiri vsebin po kurikulumu	Do 20 let del. dobe	31	10	2,16	0,37			
	Več kot 21 let del. dobe	37	12	2,24	0,50	-0,758	66	0,451

Rezultati vzgojiteljev, ki smo jih razdelili v 2 skupini (mlajši vzgojitelji – do 20 let delovne dobe in starejši vzgojitelji – več kot 21 let delovne dobe), nas presenečajo, saj so prav na vseh področjih vzgojiteljevega dela (hranjenje otrok, počitek otrok, uvajanje otrok v vrtec, vzdrževanje discipline v skupini, izbira vsebin po kurikulumu) vzgojitelji z daljšo delovno dobo pogosteje kot mlajši menili, da jim starši posegajo v strokovno avtonomijo. To se ne sklada z našimi pričakovanji, da je poseganje staršev v vzgojiteljevo strokovno avtonomijo redkejše pri vzgojiteljih z daljšo delovno dobo. Pričakovali smo, da bodo imeli starejši vzgojitelji (več kot 21 let delovne dobe) zaradi daljše delovne dobe in več izkušenj boljše kompetence, ki so predpogoj avtonomnosti in jih avtorji (Marjanovič Umek idr., 2004; Kroflič, 2005; Lepičnik Vodopivec, 2005) razumejo kot sposobnost samovpogleda v lastno prakso, samovrednotenja, analiziranja in razvijanja lastne prakse, veščine komuniciranja. Najmanj poseganj staršev v strokovno avtonomijo vzgojiteljev (pri mlajših in starejših) je na področju vzgojiteljeve avtonomije pri izbiri vsebin po kurikulumu. Malo več kot tretjina starejših vzgojiteljev (več kot 21 let delovne dobe) meni, da starši bolj ali manj pogosto posegajo v strokovno avtonomijo pri hranjenju otrok (41 %), uvajanju otrok v vrtec (34 %) in pri počitku otrok (31 %). Tudi pri tretjini mlajših vzgojiteljev (do 20 let delovne dobe) je mnenje o posegih staršev v njihovo strokovno avtonomijo na teh treh področjih dela (hranjenje otrok, uvajanje otrok v vrtec, počitek otrok) med najpogostejšimi, a skoraj za 10 % manj pogosto kot pri starejših vzgojiteljih. Povprečne ocene vzgojiteljev se gibljejo med 2 in 3, pri čemer pomeni, da ocena 2 označuje redko poseganje staršev v avtonomijo vzgojiteljev na

posameznih področjih, ocena 3 pa občasno (1-krat na pol leta) poseganje staršev v avtonomijo vzgojiteljev. Iz povprečnih ocen razberemo, da mlajši vzgojitelji, ki imajo do 20 let delovne dobe, na področju hranjenja in počitka otrok nekoliko pogosteje kot starejši vzgojitelji z več kot 21 let delovne dobe ocenjujejo, da starši občasno posegajo v njihovo avtonomijo na omenjenih področjih. Ta podatek se le nekoliko sklada z našimi pričakovanji, čeprav starejši vzgojitelji nimajo manj posegov v avtonomijo na področju hranjenja in počitka otrok, imajo pa manj pogoste posege staršev v avtonomijo na omenjenih dveh področjih. Na področjih uvajanja otrok v vrtec, vzdrževanja discipline v skupini in izbire vsebin po kurikulumu so si povprečne ocene mlajših in starejših vzgojiteljev precej podobne. Standardni odklon odgovorov vzgojiteljev je najmanjši na področju izbire vsebin po kurikulumu, in sicer pri mlajših vzgojiteljih (0,37) in starejših (0,50). Da bi potrdili ali ovrgli hipotezo o statističnih razlikah med mlajšimi in starejšimi vzgojitelji v posegih staršev v avtonomijo na različnih področjih dela, smo izračunali t-test. Aproximativni t-test za neodvisne vzorce med skupinama vzgojiteljev v posegih v avtonomijo vzgojiteljev ni pokazal statistično pomembnih razlik glede na delovno dobo vzgojiteljev, le pri posegih staršev v avtonomijo vzgojiteljev glede hranjenja otrok so razlike med skupinama vzgojiteljev statistično pomembne ($t = 2,098$; $g = 219$; $\alpha = 0,037$). Glede na vzorec je nekoliko nakazano, da vzgojitelji z več kot 21 let delovne dobe pogosteje menijo, da starši posegajo v njihovo strokovno avtonomijo. Pričakovali bi, da imajo več posegov v avtonomijo mlajši vzgojitelji z do 20 let delovne dobe, ker so manj izkušeni. Drugačen rezultat pripisujemo dejstvu, da so bili bolj izkušeni vzgojitelji (več kot 21 let delovne dobe) udeleženci izobraževanja v prejšnjem sistemu, ki ni poudarjal partnerskega odnosa s starši in lahko tako predloge, mnenja, zahteve staršev pogosteje doživljajo kot posege v avtonomijo. Pozitivno je, da po mnenju vzgojiteljev skoraj tretjini vzgojiteljev starši nikoli ne posegajo v avtonomijo, preostalim pa le občasno. Verjetneje je, da starši posegajo v avtonomijo vzgojiteljev tam, kjer so pravila nejasna, kjer se starši ne strinjajo z dnevno rutino vrtca. Mogoče je celo, da zaradi subjektivnih teorij (Batistič Zorec, 2004; Marentič Požarnik, 2000; Miljak, 1993; Pešić, 1987; Polak, 1997; Turnšek, 2008) vzgojitelji predloge in zahteve staršev različno doživljajo – nekateri kot mnenje in zahteve staršev (Čačinovič Vogrinčič, 2004), nekateri kot poseganje v avtonomijo.

Posegi staršev v avtonomijo vzgojiteljev glede na naziv vzgojiteljev

Postavili in preverili smo drugo hipotezo, da obstajajo statistično pomembne razlike v posegih staršev v avtonomijo vzgojiteljev glede na naziv vzgojiteljev.

Tabela 2. Mnenje vzgojiteljev o posegih staršev v avtonomijo vzgojiteljev glede na naziv vzgojiteljev

Posegi staršev v avtonomijo vzgojiteljev po področjih in glede na naziv vzgojiteljev		N	f %	Pov. oc.	St. od.	t	g	P
Posegi v avtonomijo vzgojiteljev pri hranjenju otrok	Brez naziva, mentor	118	38	2,46	0,50	0,890	219	0,374
	Svetovalac, svetnik	103	33	2,40	0,49			
Posegi v avtonomijo vzgojiteljev pri počitku otrok	Brez naziva, mentor	120	38	2,65	0,72	1,745	228	0,082
	Svetovalac, svetnik	110	35	2,49	0,66			
Posegi v avtonomijo vzgojiteljev pri uvajanju otrok v vrtec	Brez naziva, mentor	111	35	2,50	0,80	0,485	191	0,628
	Svetovalac, svetnik	82	26	2,44	0,80			
Posegi v avtonomijo vzgojiteljev pri vzdrževanju discipline v skupini	Brez naziva, mentor	67	21	2,46	0,68	-0,002	119	0,998
	Svetovalac, svetnik	54	17	2,46	0,64			
Posegi v avtonomijo vzgojiteljev pri izbiri vsebin po kurikulumu	Brez naziva, mentor	37	12	2,24	0,44	0,758	66	0,451
	Svetovalac, svetnik	31	10	2,16	0,45			

Preverjali smo razlike med vzgojitelji po nazivu; pri tem prvo skupino vzgojiteljev predstavljajo mentorji in vzgojitelji brez naziva, drugo skupino pa svetovalci in svetniki. Približno tretjina vseh vzgojiteljev meni, da jim starši nikoli ne posegajo v avtonomijo. Na vseh področjih vzgojiteljevega dela (hranjenje in počitek otrok, uvajanje otrok v vrtec, vzdrževanje discipline v skupini, izbira vsebin po kurikulumu) je opaziti, da imajo nekoliko več posegov staršev v avtonomijo vzgojitelji, ki so brez naziva ali imajo naziv mentor. Skoraj 40 % vzgojiteljev brez naziva ali z nazivom mentor meni, da starši posegajo v njihovo avtonomijo pri hranjenju otrok. Najmanj pa starši posegajo v avtonomijo pri izbiri vsebin po kurikulumu (le 12 % vzgojiteljev brez naziva in mentorjev ter 10 % vzgojiteljev svetovalcev in svetnikov). Odgovori vseh vzgojiteljev ne glede na naziv so si precej podobni; ni velikih razlik. Še največja razlika glede na naziv vzgojiteljev je na področju uvajanja otrok v vrtec, saj 9 % vzgojiteljev brez naziva ali mentorjev več kot vzgojiteljev svetovalcev ali svetnikov meni, da starši posegajo v njihovo avtonomijo. Povprečne ocene vzgojiteljev se gibljejo med 2 in 3, pri čemer pomeni, da ocena 2 označuje redko poseganje staršev v avtonomijo vzgojiteljev na posameznih področjih, ocena 3 pa občasno (1-krat na pol leta) poseganje staršev v avtonomijo vzgojiteljev. Iz povprečnih ocen razberemo, da se skoraj vse povprečne ocene na vseh področjih vzgojiteljevega dela nagibajo bolj k redkim posegom v avtonomijo. Le pri počitku otrok je v povprečju nekaj več vzgojiteljev brez naziva in mentorjev menilo, da jim starši občasno ali pogosteje posegajo v avtonomijo. Standardni odklon je največji na področju uvajanja otrok v vrtec, saj so med vzgojitelji, ki menijo, da jim starši posegajo v avtonomijo, velike razlike v pogostosti (redko, občasno, pogosto) posegov. Standardni odklon odgovorov vzgojiteljev je najmanjši na področju izbire vsebin po kurikulumu, kjer tudi

sicer redki vzgojitelji menijo (10–12 % vzgojiteljev), da jim starši posegajo v avtonomijo. V vzorcu je opaziti trend, da je po mnenju vzgojiteljev nekoliko več posegov staršev v avtonomijo vzgojiteljev pri vzgojiteljih brez naziva in mentorjih na vseh področjih. Ta trend bi lahko pripisali dodatnemu strokovnemu usposabljanju vzgojiteljev, na katerem so se seznanili s pomembnostjo demokratičnih odnosov na partnerski ravni s starši. Vendar pa nam t-test pove, da razlike med skupinama vzgojiteljev niso statistično pomembne pri nobenem izmed vzgojiteljevih področij dela (hranjenje otrok, počitek otrok, uvajanje otrok v vrtec, izbira vsebin po kurikulumu, discipliniranje otrok v skupini).

Nobene izmed obeh hipotez nismo potrdili (pri prvi hipotezi so razlike med vzgojitelji z različno delovno dobo statistično pomembne le na področju hranjenja otrok) in tako ne moremo trditi, da obstajajo statistično pomembne razlike v posegih staršev v avtonomijo vzgojiteljev glede na delovno dobo in naziv. Pričakovali smo, da bo manj posegov v avtonomijo vzgojiteljev pri izkušenih vzgojiteljih z daljšo delovno dobo (nad 21 let delovne dobe) in nazivom svetovalca ali svetnik, vendar ni vedno tako. Glede na vzorec ugotavljamo, da je pri izkušenejših vzgojiteljih le nekoliko pogostejši odgovor, da starši posegajo v njihovo avtonomijo kot pri vzgojiteljih z do 20 let delovne dobe. V vzorcu je obenem tudi nakazano, da nekoliko manj pogosto doživljajo posege v avtonomijo vzgojitelji svetniki in svetovalci. Menimo, da je dodatno strokovno usposabljanje in posledično napredovanje v nazive izjemnega pomena za doživljanje strokovne avtonomije pri vzgojiteljih ter da obenem prispeva k spoštovanju partnerskih odnosov s starši. Domnevamo, da med vzgojitelji prihaja do razlik v toleranci do staršev glede njihovih zahtev in posegov v avtonomijo. Mlajši vzgojitelji (do 20 let delovne dobe) so že med študijem seznanjeni, da imajo starši pravico aktivno sodelovati in prispevati k institucionalni vzgoji, medtem ko pri izkušenejših vzgojiteljih pred 30 leti tega ni bilo in tudi v praksi se to sodelovanje nekoč ni izvajalo na demokratičen način. Menimo, da v vzorcu zaradi subjektivnih teorij (Batistič Zorec, 2004; Marentič Požarnik, 2000; Miljak, 1993; Pešič, 1987; Polak, 1997; Turnšek, 2008) vzgojitelji predloge in zahteve staršev doživljajo različno – večinoma kot mnenje in zahteve staršev (Čačinovič Vogrinčič, 2004) ali kot neposeganje v avtonomijo, redkeje pa kot pogosto poseganje v avtonomijo.

Sklep

Vzgojitelji so skoraj dnevno v stiku s starši otrok, ki imajo različne zahteve in pričakovanja o vzgoji njihovih otrok in posledično tudi o delu vzgojitelja. Vzgojitelj mora oblikovati svoje strokovne odločitve glede na okolje. To poleg nadrejenih, sodelavcev in lokalne skupnosti predstavljajo tudi starši. Ti so le eden izmed dejavnikov, ki vplivajo na avtonomijo vzgojiteljev. V raziskavi ugotavljamo, da tretjina vzgojiteljev meni, da starši ne posegajo v njihovo avtonomijo na različnih področjih dela. Izkazalo se je, da vzgojitelji z daljšo delovno dobo (več kot 21 let) pogosteje menijo, da starši posegajo v njihovo avtonomijo pri hranjenju otrok (v primerjavi z mlajšimi vzgojitelji – do 20 let delovne dobe). Vzrok za to vidimo v

prejšnjem izobraževalnem sistemu vzgojiteljev, ki jih ni usposabljal za partnerski odnos s starši, in v subjektivnih teorijah.

V vzorcu je nekoliko nakazano, da starejši vzgojitelji (več kot 21 let delovne dobe) večkrat menijo, da starši posegajo v njihovo avtonomijo na področju počitka otrok, hranjenja otrok, uvajanja otrok v vrtec, discipliniranja otrok v skupini in pri izbiri vsebin po kurikulumu. Vendar pa vrednosti standardnih odklonov povedo, da so med vzgojitelji razlike v pogostosti (redko, občasno) posegov v avtonomijo. Le peščica vzgojiteljev doživlja zelo pogoste posege staršev v avtonomijo. Zanimivo pa je, da je število posegov v avtonomijo manjše pri vzgojiteljih svetnikih in svetovalcih kot pri vzgojiteljih mentorjih ali vzgojiteljih brez naziva, čeprav imajo naziv svetovalca in svetnik običajno starejši vzgojitelji. Da lahko vzgojitelji napredujejo v nazive, morajo izkazati uspehe na pedagoškem področju in imeti ustrezen obseg delovnih izkušenj. Vendar lahko na podlagi rezultatov sklepamo, da le izkušnje niso dovolj za uveljavljanje strokovne avtonomije vzgojitelja. Pri avtonomiji vzgojiteljev gre za splet dejavnikov (klima vrtca, strokovno znanje, ocena lastne pedagoške usposobljenosti, dodatno strokovno izobraževanje ...), ki jih opisujejo avtorji (npr. Kalin, 2002; Sardoč, 2005). Tudi različne zahteve in pričakovanja staršev ter komunikacija staršev z vzgojitelji niso zanemarljivi dejavniki, ki vplivajo na posege staršev v avtonomijo vzgojiteljev, vendar bi bilo zadnjo trditev treba preveriti z novo raziskavo.

Glede na literaturo smo sklepali, da bi bile lahko razlike med poseganjem staršev v avtonomijo vzgojiteljev glede na delovno dobo in naziv. Le eno hipotezo smo delno potrdili. Menili smo, da imajo izkušenejši vzgojitelji (z daljšo delovno dobo in višjim nazivom) manj posegov v svojo strokovno avtonomijo, vendar ni tako. To dejstvo pripisujemo subjektivnim teorijam vzgojiteljev (Batistič Zorec, 2004; Marentič Požarnik, 2000; Miljak, 1993; Pešič, 1987; Polak, 1997; Turnšek, 2008), prehodu iz prejšnjega družbenega sistema v demokratičnega, v katerem imajo s kurikulumom iz leta 1999 vzgojitelji več avtonomije, kot so je imeli pred tem. Sprememba sistema in »podarjena« avtonomija vzgojiteljem lahko tudi izkušenejšim vzgojiteljem predstavljata nov začetek in prilagajanje na nove zahteve v bolj demokratični predšolski vzgoji. Starejši vzgojitelji so se med šolanjem bolj izobraževali za svetovanje staršem, ne pa toliko za sodelovanje z njimi ter sprejemanje njihovih predlogov in pobud.

Vzgojitelji in starši komunicirajo skoraj vsakodnevno, zato je izjemno pomembno, da vzgojitelji znajo sodelovati s starši na demokratičen način, jih v pogovoru obravnavati kot partnerje; njihove predloge, mnenja, zahteve morajo strokovno presoditi, ne pa jih že vnaprej doživljati kot poseganje v avtonomijo. Izjemen pomen za kakovostno sodelovanje s starši in doživljanje lastne avtonomije pripisujemo dodatnemu strokovnemu usposabljanju vzgojiteljev.

Preverjali smo le posege staršev v avtonomijo vzgojiteljev; z novo raziskavo bi bilo smiselno preveriti, kakšnih in kako pogostih dodatnih izobraževanj in usposabljanj so se udeležili vzgojitelji, ki menijo, da starši ne posegajo v njihovo avtonomijo.

Literatura

- Akbarpour Tehrani, I., & Wan Mansor, W. F. A. (2012). The Influence of 'Teacher Autonomy' in Obtaining Knowledge' on 'Class Practice'. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 66(7), 544–554.
- Apple, M. W. (1992). *Šola, učitelj in oblast*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Bahovec, E. D., & Kodelja, Z. (1996). *Vrtci za današnji čas*. Ljubljana: Center za kulturološke raziskave pri Pedagoškem inštitutu.
- Batistič Zorec, M. (2004). Subjektivne teorije vzgojiteljic in kurikularna prenova vrtcev. *Sodobna pedagogika*, 55/121(2), 128–139.
- 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.
- Čačinovič Vogrinčič, G. (2004). Soustvarjanje življenja v vrtcu in šoli. V E. Dolar Bahovec & K. Bregar Golobič, *Šola in vrtec skozi ogledalo. Priročnik za vrtce, šole in starše*. Ljubljana: DZS, d. d.
- Ferligoj, A., Leskovšek, K., & Kogovšek, T. (1995). *Zanesljivost in veljavnost merjenja*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Kalin, J. (2008). Partnerstvo učiteljev in staršev z vidika zagotavljanja boljše učne uspešnosti učencev. *Sodobna pedagogika*, 59(5), 10–28.
- Kalin, J. (2002). Ravnatelj in razrednik pred ogledalom novega profesionalizma. *Sodobna pedagogika*, 53(1), 150–166.
- Kodeks etičnega ravnanja v vrtcih* (1996). Sekcija za predšolsko pedagogiko. Pridobljeno 20. 5. 2013 s http://www.vrtecng.si/Dokumenti/Dokumenti/Kodeks_eti%C4%8Dnega_ravnanja_v_vrtcih_1996.pdf
- Koren, A. (2002). *Pomen avtonomije v šolskem sistemu*. Šola za ravnatelje. Pridobljeno s <http://www.fm-kp.si/zalozba/ISBN/961-6268-83-x/135-144.pdf>
- Kramar, M. (2002). Avtonomija šole in didaktični koncept izobraževalnega procesa. *Sodobna pedagogika*, 53(1), 98–112.
- Krek, J. (2001). Načela avtonomije, pravne nevtralnosti in objektivnosti, kritičnosti in pluralnosti kot socialnointegracijski dejavniki v javni šoli. *Sodobna pedagogika*, 52(5), 57–70.
- Kroflič, R. (2005). Strokovna avtonomija vrtca in vzgojiteljice. *Zbornik strokovna avtonomija vzgojitelja*. Portorož: XV. strokovni posvet Skupnost vrtcev Slovenije.
- Kurikulum za vrtce* (1999). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Urad Republike Slovenije za šolstvo.

- Lepičnik Vodopivec, J. (2005). Avtonomija vzgojiteljice in vzgojitelja v odnosu s starši. *Zbornik strokovna avtonomija vzgojitelja*. Portorož: XV. strokovni posvet Skupnost vrtcev Slovenije.
- Marjanovič Umek, L., Zupančič, M., Fekonja, U., Kavčič, T., & Podlesek, A. (2004). Dejavnosti vrtcu: kako jih ocenjujejo starši? *Sodobna pedagogika*, 55(3), 74–92.
- Marentič Požarnik, B. (1993). Akcijsko raziskovanje – spodbujanje učiteljevega razmišljanja in profesionalne rasti. *Sodobna pedagogika*, 44(7–8), 347–358.
- Marentič Požarnik, B. (1993a). Kako se učijo učitelji; kognitivni pogled na učiteljev profesionalni razvoj in posledice za izobraževanje učiteljev. *Vzgoja in izobraževanje*, 24(1), 13–15.
- Marentič Požarnik, B. (2000). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana, DZS.
- Marentič Požarnik, B., Kalin, J., Šteh, B., & Valenčič Zuljan, M. (2005). *Učitelji v prenovi – njihova strokovna avtonomija in odgovornost*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Miljak, A. (1993). Realni in razvojni kurikulum. *Educa*, (5), 315–322.
- Novak, R. (2005). Kvalitetno sodelovanje med starši in vrtcem. *Zbornik strokovna avtonomija vzgojitelja*. Portorož: XV. strokovni posvet Skupnost vrtcev Slovenije (str. 58–63).
- O'Hagan, M., & Smith, M. (1993). *Special Issues in Child Care*. London: Bailliere Tindall.
- Pearson, C., & Moomaw, W. (2005). The Relationship between Teacher Autonomy and Stress, Work Satisfaction, Empowerment and Professionalism. *Educational Research Quarterly*, 29(1), 37–53.
- Peček, M. (1998). *Avtonomnost učiteljev nekdanj in sedaj*. Znanstveno in publicistično središče.
- Peček, P. (2003). Pogledi na osebni in strokovni razvoj. V S. Puš Seme (ur.), *Posvet: Zaupaj vase, poskrbi zase (biti vzgojitelj)*. Portorož: Skupnost vrtcev republike Slovenije.
- Pešić, M. (1987). *Vredovanje predškolskih vaspitnih programa*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Polak, A. (1997). Izobraževanje učiteljev v smeri razvijanja višjih ravni subjektivnih teorij. V *Zbornik prispevkov – Izobraževanje učiteljev ob vstopu v tretje tisočletje* (str. 491–496). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Razdevšek Pučko, C. (1990). Spremembe v stališčih in značilnosti posameznih obdobj v poklicnem razvoju učiteljev. V *Učitelj, vzgojitelj – družbena perspektiva* (zbornik) (str. 147–149). Bled: ZDPDS.
- Redding, S. (1990). *Parents and learning*. Genova: Unesco.
- Resman, M. (2002). Vzvodi šolskega razvoja. *Sodobna pedagogika*, 53(1), 9–26.
- Sardoč, M. (2005). Vprašalnik za učitelje. V D. Štrajn, *Temeljni (sistemski, pravni, pedagoški in kulturni) dejavniki avtonomije šol v slovenskih šolah*. Raziskovalni projekt. Pedagoški inštitut.
- Statistični urad RS. (2011). Pridobljeno 28. 3. 2014 s https://www.stat.si/novica_prikazi.aspx?id=5386
- Šteh, B. (2008). Učitelji in starši v očeh drug drugega pri medsebojnem sodelovanju. *Sodobna pedagogika*, 59(5), 30–50.
- Štrajn, D. (2005). *Temeljni (sistemski, pravni, pedagoški in kulturni) dejavniki avtonomije šol v slovenskih šolah*. Raziskovalni projekt. Pedagoški inštitut.
- Turnšek, N. (2008). *Subjektivne teorije o otroštvu in vzgoji*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

- Van Gelderen, M. (2010). Autonomy as the guiding aim of entrepreneurship education. *Education + Training*, 52(8), 710–721.
- Vonta, T. (2009). *Organizirana predšolska vzgoja v izzivih družbenih sprememb*. Pedagoški inštitut. Digitalna knjižnica. Pridobljeno 21. 5. 2013 s http://www.pei.si/UserFilesUpload/file/digitalna_knjiznica/Dissertationes_8/index.html
- Zakon o osnovni šoli (2006). *Uradni list RS*, št. 81/2006.
- Zakon o vrtcih (2005). *Uradni list RS*, št. 100/2005.
- Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (2007). *Uradni list RS*, št. 16/2007.

Igra vlog v usposabljanju iz relacijske družinske terapije: Študentje in terapevt v primerih terapevtskih treningov

Katja Knez Steinbuch

Povzetek

Relacijska družinska terapija je inovativni terapevtski model, ki temelji na različnih ravneh doživljanja (Gostečnik, 2004, 2008, 2011). Ta terapija poleg različnih kognitivnih in vedenjskih modelov vključuje tudi emocionalnega; velik pomen daje telesu in njegovim senzacijam. Terapevt mora biti v stiku s seboj, da lahko prepozna svoja čustvena doživljanja ter klientove čustvene zaplete in telesne senzacije. Med izobraževalnim procesom je vključen v program, ki vsebuje metodo igre vlog. Z uporabo omenjene metode študentje terapevti v procesu lastnega izobraževanja izkusijo vlogo klienta in terapevta. V prispevku je teoretično opisana metoda igre vlog – njen pojav, razvoj in pomen, empirično pa so raziskani pristopi terapevtov učiteljev in različna doživljanja igralcev igre vlog, študentov.

Ključne besede: igra vlog, terapevtski treningi, družinska relacijska terapija, terapevt

Uvod

Relacijska družinska terapija (RDT) je integrativni model in med seboj združuje več pristopov različnih terapij. Relacijski družinski terapevt skuša med terapijo kliente obravnavati celostno in tako vključiti vse ravni: sistemsko, interpersonalno in intrapsihično (Knez, 2012, str. 91). V relacijski družinski terapiji se pri praktičnem posredovanju znanja in praktičnih spretnosti uporablja metodologija igre vlog, saj je ravno z igro vlog najlažje prepoznati probleme regulacije afekta in afektivnega psihičnega konstrukta (Gostečnik, 2011). Igra v modelu RDT sledi modelu treninga oz. učne terapije, kot ga izvajajo programi, ki jih je akreditiral AAMFT (American Association for Marriage and Family Therapy). Učna terapija v tem modelu je del javnoveljnega študijskega programa izpopolnjevanje zakonske in družinske terapije na Univerzi v Ljubljani, s katerim si študent po Zakonu o visokem šolstvu v RS pridobi javnoveljavno (podiplomsko) izobrazbo (Študij ZDT, 2010).

Igra vlog sicer vsebuje udeležence, ki igrajo določeno vlogo z enakimi dejstvi. Navadno vsebuje določen problem in nato seznanijo posameznika z dejstvi in osebnimi mnenji. Ta so navadno zaradi rezultatov prepuščena posamezniku, da lahko odigra vlogo na svojstven način in prinese nepričakovane rezultate (Tripple, 1974, str. 20). Gre torej za igro, v kateri vsak posameznik dobi določeno usmeritev, tej pa sam med igro nezavedno doda svoje lastnosti. To tudi v praktičnem delu študija relacijske terapije pomeni, da vsak študent dobi določeno nalogo – očeta, mame ali otroka – ali pa vlogo terapevta in skladno z nalogo tudi igra oziroma se spontano odziva na potek igrane terapije. Koterapevt učitelj na prvem

srečanju vodi terapijo skoraj v celoti, v poznejših srečanjih pa vodenje počasi prevzema študent terapevt. Med študijskim treningom se proces igre vlog lahko kadar koli ustavi s tako imenovanim »time outom« voditelja, ki lahko vmes razlaga dogajanje oziroma teoretično ozadje. Tako igra vlog v relacijski družinski terapiji postane res celovita edukacijska metoda, saj vsebuje nova teoretična znanja in osebno terapevtsko izkušnjo. Osebna terapevtska izkušnja po ZZDTS študentu pomaga, da pospeši svoj proces osebnega zorenja, potrebnega za terapevtsko delo, in zagotovi, da se študent zaveda osebne vpletenosti v procesu terapije, ki jo izvaja, in svojega prispevka v tem procesu ter je to sposoben ustrezno obvladovati. Študentje ostajajo ves čas treninga (2 leti) v isti skupini, kar pripomore k razvoju vzdušja medsebojnega zaupanja (podobno kot pri skupinski terapiji). Treningi potekajo v specifični obliki igre vlog. Vsak študent ima vlogo klienta in tudi terapevta (pod vodstvom učitelja) ter s tem poglobljene izkušnje obeh vlog. Treninge vodijo visoko usposobljeni učitelji RDT skupaj s sodelavci. Pri igri vlog imajo študentje načelno ves semester enake partnerje za »trening« in tako dejansko opravijo en ciklus terapij. Vsebina igre vlog je določena le z grobo načrtanim izhodiščnim problemom: »družini« oziroma »zakonskemu paru« se dodeli osnovni problem, s katerim pridejo na terapijo. Nadaljnji potek igre vlog v največji meri odraža osebnost vsakega posameznika (npr. študent klient spregovori o svojem realnem doživljanju v vlogi, ki pa je tesno povezano z njegovo lastno zgodovino) in dinamiko, ki se razvije med vsemi udeleženci igre vlog. Igro vlog kot učinkovit način treninga so priporočali in raziskovali tudi različni avtorji in raziskovalci, kot so npr. Styles (1999), Jessee in L'Abate (1981), Helmeke in Prouty (2001) ...

Igra vlog je že desetletja temelj za oceno vedenja; uporabljajo jo na res interdisciplinarnih področjih, kot so razna pogajanja (Van Hasselt, Romano in Vecchi, 2008), pravo, medicina, komunikologija (Chaturvedi in Chandra, 2010) in marketing. »Ozadje igre vlog je v psihodrami: v terapevtskem smislu je izraz prvotno razvil J. L. Moreno, ki je v Avstriji do leta 1925 praktical psihiatrijo (po Apter, 2003, str. 31).« »Moreno je prvi uporabil psihodramo v začetku 30. let prejšnjega stoletja kot del tako imenovane rehabilitacije (po Comprehensive Handbook of Psychotherapy, 2002, str. 534).« »Psihodrama, kot so jo takrat imenovali, je bila najprej uporabljena v poslovnem izobraževanju leta 1933 (Wohlking in Weiner, 1971, str. 8).« N. Maier (1953) pa je prvi izvedel študijo primera s psihodramo z namenom odkritja nove tehnike, ki je bila pozneje prepoznana kot igra vlog, pripisujejo pa mu tudi popularizacijo te tehnike. Prvo učinkovito uporabo simuliranega pacienta v igri vlog naj bi izvedla Barrows in Abrahamson v letu 1964, ko sta želela oceniti uspešnost študentov v kliničnih nevroloških pregledih (Barrows, 1968, str. 676).

Pri igri vlog v terapevtski delavnici tipične družinske terapije so udeleženci navadno postavljeni v varen, zaseben prostor, v katerem izberejo svoje položaje v družini ali partnerskem odnosu (Churven, 1977). Običajno izberejo imena in leta, ki niso enaka realnim. Voditelj predavatelj, v tem primeru režiser, določi določene lastnosti družine in glavno problematiko.

Igra vlog v družinski terapiji je pogosto uporabljena in pomembna tehnika v študijskem procesu družinskih terapevtov (Churven, 1977). V družinski terapiji jo omenjajo predvsem predstavniki eksperimentalne družinske terapije, kot so: Whitaker, Satir, Baldwin in Kempler (v Piercy, Sprenlke, Wetchler idr., 1996, str. 90–92). Satirjeva je igro vlog uporabila tudi pri organizaciji delavnic, v katerih je med igrami vlog prepoznala več različnih komunikacijskih stilov. Po vsaki odigrani igri družine imajo študentje možnost odmora, sicer pa sledi daljša skupinska razprava. Opazili so, da se navadno študentje precej resno vključijo v igro vlog in ji dajo osebno noto (prav tam, str. 96). Igro vlog uporabljajo tudi pri študiju terapije, ki se imenuje na čutenja osredinjena partnerska terapija, katere začetnika sta Greenberg in Johnsonova (v Piercy, Sprenlke, Wetchler idr., 1996, str. 86). De Shazerja (v Piercy, Sprenlke in Wetchler idr., 1996) s konceptom na rešitev osredinjene terapije uvrščajo med strukturne terapevte, ki prav tako uporabljajo igro vlog. Določeni učenci tvorijo družino, eden pa jih intervjuva. Preostali učenci opazujejo igro in potem razpravljajo o mogočih hipotezah. O teh potem terapevt spregovori tudi z igrano družino. Igra se konča s pogovorom celotnega razreda. Tudi ustanovitelj strukturne družinske terapije Minuchin (1974, v prav tam) v svoji praksi uporablja igro vlog in trdi, da naj bi se terapevt pridružil kot funkcionalen člen. Z igro vlog kot obliko psihodrame se srečujejo tudi v terapevtskih predavanjih in praksah, v katerih so klienti soočeni z ločitvijo, se odločajo za ločitev ali pa se udeležijo terapevtskega procesa kot poločitvenega okrevanja (Piercy, Sprenlke, Wetchler idr., 1996). V takih primerih lahko predavatelj pokaže videoposnetke ali izvede simulacijo s prostovoljcem. Kandidata najprej postavi v vlogo tistega, ki se je odločil za ločitev, čez čas pa kandidat zamenja vlogo in postane oseba, ki je za ločitev izvedela. Tako lahko študent in klient lažje prepoznavata različne možnosti (Turner, 1985, v Piercy, Sprenlke, Wetchler idr., 1996). Poznejše raziskave sklepajo, da so standardizirani in simulirani klienti enako uporabni in primerni za poučevanje na dodiplomski ali podiplomski ravni študija (Chaturvedi in Chandra, 2010, str. 351).

Igra vlog je uspešna tudi zato, ker stimulira senzorično in emocije oziroma čustven način učenja poleg dejanske besedne, kognitivne metode (Tomasulo, 1999, str. 1). Prav tako raziskave trdijo, da naj bi tudi supervizorji terapevti z igro vlog presegli intelektualno razumevanje situacije in prešli k čustvenemu razumevanju – sočutju do klienta (Borders in Brown, 2005, v Andersson, King in Lalande, 2010, str. 288).

A čeprav je igra vlog uveljavljena že nekaj desetletij, še vseeno ni dovolj vseh empiričnih raziskav o njenih posledicah in uporabnosti. Do zdaj so na primer raziskovali zadovoljstvo in povečanje vsebine znanj (Miller in Mount, 2001; O'Donovan in Dawe, 2002; Bain in Dick, 2005; Tori, 1989, vse v Montagno, Svatovic in Levenson, 2011) ali pa izboljšanje v kliničnih spretnostih (Buckley, Conte, Defife, Karashu in Wild, 1982; Henry, Schacht, Strupp, Butler in Binder, 1993; Hilsenroth, Defife, Blagys in Ackerman, 2006; O'Donovan in Dyck, 2005; Sholomskas idr., 2005, vse v prav tam). Veliko študij treningov odkriva optimistična odkritja o pridobitvi strokovnih znanj (Burlingame, Fuhriman, Paul in Ogles, 1989; Henry idr., 1993;

Hilsenroth idr., 2006; Multon, Kivlighan in Gold, 1996, vse v prav tam), nekatera pa celo sklepajo, da je malo ali pa celo nič efektov (Bein idr., 2000; Miller in Mount, 2001, oboje v prav tam).

Manj pa je eksperimentalno znano o igri vlog pri treningih v relacijski družinski terapiji. Izvajalci programa so sicer redno izvajali interne raziskave in evalvacije med študenti ter program na podlagi pogostih raziskav še izboljšali. Gre namreč za novejši, integrativni pristop, ki tudi pri igri vlog upošteva celovitost in kompleksnost igre vlog. Najnovejše raziskave (Cvetek, 2013) so potrdile učinkovitost družinske zakonske terapije, ni pa še javno objavljene študije, ki bi preučila metodo terapevtskih treningov oziroma igre vlog. V klinični terapevtski praksi se terapevti srečujejo s problematiko tako imenovanega odpora klientov proti spremembam v procesu terapije (Knez, 2012), kar je vidno tudi pri igri vlog. V igri vlog se odpor kaže na zelo različne načine, ki lahko sprožijo zaplet v igri. Čeprav je bilo na področju psihoterapije vsaj v tujini že veliko napisanega na to temo, v povezavi s transferjem, začeni s Freudom v letu 1926 (po Gilman, 1993, str. 35), pa do zdaj še ne obstaja učinkovita raziskava razreševanja odpora pri igri vlog na osnovi relacijskega družinskega terapevtskega pristopa niti raziskava o zapletih med igro vlog.

Raziskava

Namen dela bo odgovoriti na dve vprašanji:

- kako se je v igri vlog *odzval terapevt učitelj*: kako pogosto je vstopal v igro, kakšni so bili razlogi za vstopanje in kako je razreševal morebitni odpor študentov klientov;
- definirati *odnos študentov do igre vlog* v relacijski družinski terapiji: na kak način so kot terapevti naleteli na zaplet ali odpor; predvsem pa raziskati, kakšno je danes njihovo doživljanje igre vlog pri terapevtskih treningih.

Predpostavljam, da bo terapevt na začetku igre vlog pogosteje vstopal in poučeval terapevtsko ozadje, njegova funkcija pa se bo predvsem v drugem letu spremenila in zmanjšala. Težje odzive v igri vlog študenta klienta, ki se kažejo z odporom ali zapletom, bo relacijski družinski terapevt zaustavil in vstopil v igro vlog, vskočil v interakcijo. Relacijski terapevt bo do odpora med treningi največkrat pristopal z namenom edukacije in sočutja. Študentje danes gledajo na terapevtske treninge in igro vlog zelo pozitivno in menijo, da je nujen del izobraževalnega procesa družinske zakonske terapije. Študentje so sposobni izraziti tudi kritiko.

Cilji raziskave:

- teoretskoanalitski prikaz fenomena igre vlog širše: v drugih panogah in znotraj klinične prakse različnih terapevtov;
- teoretskoanalitski pregled literature s področja igre vlog v procesu treningov oziroma študija relacijske družinske terapije;

- osvetliti teoretično osnovo modela RDT v povezavi z igro vlog in zapleti na terapiji, analizirati pristope uveljavljenih relacijskih družinskih terapevtov, učiteljev;
- prispevati k praktičnemu znanju in učinkoviti uporabi treningov RDT;
- prispevati k razjasnitvi in razumevanju igre vlog, terapevtov in relacijske družinske terapije;
- prispevati k raziskovanju mogočih sprememb v procesu študija relacijske družinske terapije.

Metoda

Raziskavo sem izvajala praktično, z lastno udeležbo. Gre za študijo primera terapevtskih treningov s pomočjo deskriptivne metodologije. Deskriptivna metoda se uporablja pri ugotavljanju razmer v izobraževanju in ugotavljanju njegovih dosežkov. Po pridobitvi informiranega soglasja študentov sem glede na cilje raziskave zbirala podatke na kvalitativen način, delno pa tudi kvantitativno – narejen je bil izračun pogostosti vstopanja terapevta učitelja v igro vlog. Za drugi del znanstvenega vprašanja o zadovoljstvu študentov z igro vlog bo uporabljena kvalitativna metoda neposrednega opazovanja igre vlog z udeležbo. Kvalitativna raziskava je sestavljena iz osnovnega izkustvenega gradiva, zbranega v raziskovalnem procesu, besednih opisov ali iz pripovedi, v raziskavi pa je to gradivo tudi obdelano in analizirano na besedni način, brez uporabe merskih postopkov, ki dajejo števila, in brez operacij nad števili (Mesec, 2003). S študenti je bil opravljen intervju s pomočjo vprašanj na temo njihovega zadovoljstva z igro vlog.

Udeleženci

Raziskovala bom igro vlog znotraj procesa študija družinske relacijske terapije. Gre za udeležence podiplomskega programa *izpopolnjevanje iz ZDT* na Teološki fakulteti Univerze v Ljubljani. Gre za manjše zaprte skupine. Raziskava bo zajemala moške in ženske, ki so v dveh letih študija na treningih »odigrali« različne variante partnerskih zvez in katerih skupni numerus je obsegal 30 udeležencev v dveh skupinah, ki so izvajale igro vlog v različnem času. Terapevtske treninge so vodili vsako leto trije že uveljavljeni terapevti relacijske družinske terapije, ki pa so se na prehodu iz prvega v drugi letnik povsem zamenjali. Za preučevanje odnosa študentov do igre vlog in reakcij terapevtov bom opazovala udeležence ene skupine treningov, ki obsega 15 ljudi. Gre torej za družino in terapevte v času dvanajstih srečanj. Za pogostost prekinitve in dopolnitve terapevtskega procesa učitelja terapevta bosta posebej opazovani dve igrani družini prvega leta, za opazovanje dinamike družine in strategij terapevtov pa bo opazovana ena igrana družina v procesu treh srečanj zadnjega semestra. V raziskovanju o današnjem mnenju o igri vlog pa so udeleženi vsi udeleženci programa, odgovarjalo pa je 12 »starih« študentov družinske zakonske terapije.

Merski instrumenti

Uporabljeni so bili *različni viri podatkov*: transkripti igranih terapij, avdio- in videoposnetki igre vlog pri praktičnih treningih v okviru usposabljanja zakonskih družinskih terapevtov.

Zasnova raziskave

Študija primera vsebuje določeno igro vlog znotraj študija RDT, ki bo potekala po metodi relacijske družinske terapije. Uporabljeni so tudi elemente analize vsebine in analize transkriptov terapij, pri čemer so sicer različna čutenja razdeljena v kategorije na osnovi znane metodologije. V prvem delu raziskave bom opazovala pogostost dopolnjevanja in prekinitve igre vlog oziroma kako pogosto je glavni terapevt (učitelj) vstopal v igro vlog. Izbrane so bile različne terapije. Opazovala sem dve različni igrani družini v prvem letu, natančneje pa 1., 4. in zadnje (12.) srečanje. Vsako izmed omenjenih študijskih terapevtskih srečanj igre vlog sem razdelila na minutne sekvence. Med opazovanjem videoposnetkov je vidno, v kateri minuti in kolikokrat je terapevt učitelj posegel v proces. Raziskovalno vprašanje je, ali se bo frekvenca terapevtovega poseganja med terapevtskimi treningi sčasoma zmanjšala. V drugem delu raziskave pa sem opazovala dinamiko igrane družine in način pristopa terapevtov. Zanimalo me je, kako terapevt učitelj ali terapevt študent pristopa v trenutku, ko je ta dinamika družine polna čutenj ali ko se sreča z odporom v procesu igre vlog. Na podlagi elementov analize vsebine treningov sem opisno analizirala situacije, v katerih prihaja do zapleta med igro vlog. Pri opazovanju pristopa relacijskega družinskega terapevta bi v nadaljnjih raziskavah lahko uporabila elemente analize naloge, pri čemer bi ravnanje učitelja terapevta razdelila v mogoče korake za najboljšo razrešitev zapletenih situacij. V tretjem delu raziskave me je zanimalo tudi, kakšno je mnenje študentov o igri vlog, potem ko sta pretekli dve leti. Ker ni bilo na voljo do zdaj uveljavljenih strukturiranih vprašalnikov o igri vlog v relacijski terapiji in ker je bil numerus precej nizek, sem z njimi naredila krajše polstrukturirane intervjuje. Na postavljena vprašanja se je odzvalo in odgovarjalo 13 študentov, ki so končali program izpopolnjevanja. Na vprašanja so odgovarjali samostojno in ločeno.

Rezultati

V prvem delu opazovanja šestih srečanj dveh različnih iger vlog sem po izračunu frekvence dobila naslednje rezultate: v prvi igrani terapiji prve družine je terapevt v osemnajstih (18) minutah dolžine posegel sedemkrat. V drugem odseku terapije prve družine, ki je predstavljala četrto srečanje, je terapevt posegel osemkrat, a tokrat v dolžini dobrih enaintridesetih minut (31,5). Na zadnjem srečanju je terapevt v dvaindvajsetih (22) minutah posegel petkrat. Frekvenca navzočnosti terapevta se je z začetnih 38 % prek 25 % končala na 29 %. Gledano v celoti, se je pogostost zmanjšala, posebej v srednji oziroma 4. terapiji. V primeru druge igrane družine je terapevt na prvem srečanju posegel sedemkrat v enaindvajsetih (21) minutah, na drugem devetkrat v enaintridesetih (31) minutah, na tretjem pa petkrat v dvaindvajsetih minutah. Terapevtova pogostost se je torej gibala z začetnih 30 % prek 29 % na 23 %. Terapevtova pogostost vstopa v igro vlog se je na koncu zmanjšala.

V prvem letu je učitelj v večini primerov razlagal teoretično ozadje in hkrati tudi spodbujal sočutje študentov terapevtov, v nekaj primerih pa je s humorjem sproščal ozračje in tudi na tak način približeval terapevtsko znanje. V drugem letu je glavna terapevtka med

poseganjem ustavljala terapevte študente in jih spraševala po čutenju ter tako spodbujala sočutje do klientov. V drugem letu je bilo ustavljanje manj pospremljeno s teorijo, ampak bolj z odpiranjem dodatnega mogočega načina razrešitve terapevtskega zapleta.

V drugem letu se je pri opazovani terapiji odstotek posega terapevta v igro vlog spremenil. Pri prvem posnetku je terapevt v šestnajstminutnem (16) odseku vskočil petkrat. Drugi posnetek četrte terapije je vseboval štiri posege terapevta. Tretji oziroma zadnji posnetek pa je vseboval pet posegov v petindvajsetih (25) minutah. Torej je učitelj terapevt v prvem srečanju zadnjega semestra najprej vstopal v 31 %, nato v 25 %, s končnimi 20 %. V primerjavi s prvim letom je terapevtova pogostost vstopanja v igro vlog padala.

V pregledanih transkripcijah zgoraj omenjenih iger vlog so študentje kot klienti prihajali do čustvenih zapletov, ki so jih terapevti in prihodnji terapevti (študentje) morali razrešiti, in sicer v obeh letih. Študentje so se srečevali s preteklimi močnimi občutki žalosti, jeze, strahu, kot je vidno v spodnjem odseku določene terapije:

»Taka ena grozna žalost, izguba. Ampak tako, da recimo zdaj, ko to govorim, lahko čisto odrežem tole. Tako hudo mi je, da se mi potem po navadi zgodi, da čisto odrežem ta čutenja, ampak grozno, nekaj čudnega.«

»Tak strah je, da sploh ne veš, če si s pravo osebo ali nisi, ali bi sploh vztrajal, ali se splača še truditi, ali se ne splača ... Ja, polno vprašanj.«

»Ja, pač, ona potem prevzame krivdo na sebe. Jaz samo rečem, da sem razočaran ali pa jezen, ona pa v jezi prevzame krivdo in se sprašuje, zakaj, ne jaz nase. Obup«.

Relacijski terapevt se skuša na kliente »uglasiti«, jih zrcaliti, iskati izvore v preteklosti ter sočutno povzemati in voditi do večjega stika s seboj in z drugim, kot na primer:

»Zdaj sta zelo dobro opisala eno tako boleče vzdušje, ko pride eno močno občutje, pa morata kar oba iti, ker pride ena takšna močna bolečina, pa vse, kar lahko naredita, je to, da gresta. A vama je to kaj znano od prej, da se vama je v prejšnjem odnosu dogajalo, da je prišlo takšno močno občutje in si bil tako nemočen, da si itak lahko samo odšel, ali pa so vsi drugi kar šli in si z vsem ostal sam?«

»En težek spomin je prišel, a ne ... Ne vemo, s kje ... Sta se pa kar srečala v nečem skupnem, ko si že tako blizu skupaj prideš, da sploh ne veš, kaj bi ... Ko ne veš, kaj bo za vas gospa pomenil, ko se bo gospod nasmehnil, kaj bo za vas pomenilo gospod, ko gospa reče, da ne bo govorila ... In potem kot da do ene mere vznemirjenja in napetosti še lahko zdržimo skupaj, potem pa kar ne. Je videti kup enih stvari, ki so vama skupne in včasih delujeta tako, kot da sta iz iste družine«.

Ob pregledanih transkriptih je videti, da je v vsakem transkriptu vsaj en dogodek, pri katerem se pojavljajo močna čutenja, terapevt pa jih sočutno naslavlja, ubesedi ter tako zrcali in uravnava na različne načine.

V drugem delu raziskave so študentje najprej odgovarjali na vprašanje o zadovoljstvu igre vlog pri praktičnem delu, ki smo jih imenovali treningi. Vsi so odgovorili pritrdilno, da so jim bili treningi z igro vlog všeč in zadovoljivi. Večina (11 oseb) meni, da so bili treningi z igro vlog izjemno v redu; uporabljeni so bili izrazi, kot so: najboljši, obvezen, nepogrešljiv, nenadomestljiv, bistven ali nujen del študija. Petkrat je bilo zapisano, da so bili treningi naporni ali zahtevni, a vseeno nujno potrebni za razumevanje prihodnjega dela. Trikrat se je pojavila želja, da bi igra vlog trajala še dlje časa. Šele treningi so po mnenju treh oseb tisti, ki so dali pravi pogled v terapijo in delo, za katero so se usposabljali. Večina študentov (10) je podala tudi kritično mnenje o igri vlog in so lahko našteali pozitivna in negativna mnenja, dve osebi pa sta navedli, da pomanjkljivosti ni oz. da jih je premalo. En študent meni, da je program zelo dobro zasnovan.

Študentje so poudarili tudi nekaj predlogov za razmislek o spremembah, ob čemer se zavedajo, da je kdaj zaradi narave dela in omejitev učnega procesa to težko izvedljivo. Nekateri so omenili željo po tem, da bi dobili še jasnejšo oceno glede svoje usposobljenosti kot terapevti in tudi osebnostne zrelosti, če je seveda to mogoče. Nekateri med njimi so izrazili potrebo po še daljšem terapevtskem treningu, šest med njimi pa, da bi imeli tudi individualna terapevtska srečanja s terapevtom. Pojavil se je tudi predlog, da bi študentje pisali več poročil oz. evalvacij iger vlog (na primer po vsaki igri vlog). Omenili so tudi, da je tak učni proces na trenutke tudi stresen zaradi izpostavljenosti pred drugimi študenti in terapevtom (na primer na začetku iger vlog, ko v vlogi terapevta vodijo terapije, pa tega še ne znajo najbolje). Pri tej generaciji študentov (naslednje leto se je to že spremenilo) so se med prvim in drugim letnikom terapevti učitelji zamenjali, trije študentje pa so izrazili željo, da bi imeli drugega terapevta učitelja, predvsem zaradi želje po še večjem prepuščanju poskusnega vodenja terapij študentom v drugem letniku.

Prednost igre vlog študentje vidijo v tem, da ob tej metodi poteka še predelava lastnih ranjenosti, popačenih pogledov, obrambnih mehanizmov, soočenje s samim seboj in spoznanje marsikaterih povezav tudi v osebnem življenju – gre za simulacijo terapije ob hkratnem spoznavanju samega sebe. Prednost vprašani študentje vidijo v tem, da so na treningih z igro vlog dobili veliko napotkov, kako točno izvajati terapije tudi takrat, ko se terapevt lahko znajde v neki slepi ulici oziroma ne ve, kako nadaljevati. Z igro vlog študent dobro spozna model RDT, tj. prek vzora oziroma modela učiteljev, ki vodijo proces treningov. Študent spozna dinamike v terapevtskem procesu in različne problematike s področja terapevtskega procesa. Prednosti so nova spoznanja o terapevtskem procesu, spodbujanje čutenj pri sebi in klientih, zamejitve in zrcaljenja. Študentje so čutili, da se igra vlog odvija v varnem okolju, v katerem je poskrbljeno za varnost učiteljev. Velika prednost različnih iger vlog je spoznavanje svojih miselnih, čustvenih in telesnih odzivov v vlogi terapevta, klienta in opazovalca. Zelo dragocena se jim zdi evalvacija oz. primerjava odzivov z učiteljem in s kolegi. Velike prednosti so doslednost pri prisotnosti, lastno izkustvo in interpretacija dogajanja.

V tretjem vprašanju so imeli študentje možnost izraziti svoje želje glede igre vlog v treningih. Osnovna želja je bila, da se ohranijo in da imajo še vedno bistveno vlogo v študiju terapevtov. Glede na igro vlog štirje študentje navajajo, da bi jih želeli še več. Priporočljiva bi bila osebna terapija pred študijem in ob njem ali med študijem relacijske družinske terapije in nekakšne vrste test, ali je nekdo lahko dober terapevt. Študentje bi torej želeli povratno informacijo in preverbo osebnostne zrelosti kandidatov.

Interpretacija

Rezultati praktične raziskave avdiotreningov so z izračunom frekvence *potrdili* tezo, da se *terapevtova navzočnost v igri vlog s časom niža*. Nekoliko presenetljiv in mogoče problematičen je prvi rezultat, ko se delež terapevtove navzočnosti ne niža linearno. Rezultat pogostosti vstopanja terapevta učitelja je na zadnji sekciji ogledne terapije sicer nižji kot na začetku, a vmes se je pogostost zvišala. To stanje bi lahko razlagali na več načinov. Vsako terapevtsko srečanje in prav tako vsaka igra vlog je unikatna in je ni mogoče vnaprej natančno načrtovati in predvideti. Lahko se določita čas in struktura in celo tema, a še vseeno je igra pod nadzorom voditelja prepuščena dejanskim akterjem. Igra vlog relacijske terapije teži k temu, da terapevt sčasoma povsem samostojno vodi terapije, saj študiju sledita stažiranje in samostojno delo s klienti. Vseeno pa se v klinični praksi in med procesom študija pojavijo situacije, v katerih je boljše, da terapevt učitelj vskoči in prepreči »kratek stik« med družino in terapevtom ter s tem negativen zaključek terapije. Tako si lahko razlagamo tudi dvignjeno frekvenco terapevtovega vstopa, saj je ravno omenjena terapija izstopala od drugih po svoji drugačni dinamiki.

V ogledni 4. terapiji 2. družine 1. semestra je terapevt vstopal takrat, ko je želel študenta približati k samemu sebi, k emocijam, in mu posredovati sočutje do klientov, če ga študent zaradi kakršnega koli razloga še ni imel. To je naredil z izpraševanjem študenta, kaj točno čuti, ali čuti svojega klienta in z nadaljnjo usmeritvijo, kako naj to sočutno izrazi. Prav v primerih, ko je terapevt vstopil, ko je študent ostal brez besed, ga je učitelj sočutno usmeril in tudi s tem nakazal pomembnost sočutja. Tudi vsi primeri, pri katerih je dinamika postala napeta ali pa zapletena, je terapevt učitelj prek edukacije prešel k sočutju. Prav tako je terapevt tudi v preostalih primerih poseganja v igro vlog skušal študentu nakazati pravo smer in ga tako naučiti pravega pristopa kar v vseh štiriinpetdesetih (54) primerih vstopanja in poseganja v igro. *Potrdili smo tudi tezo, da je terapevt v vseh primerih poseganja vstopal z namenom sočutja*. Ključnega pomena pri razreševanju terapevtskih zapletov je namreč sočutno naslavljanje težav (Knez in Remškar, 2012). Uглаševanje na klienta se začne z empatijo in predstavlja tisto kakovost odnosa, na kateri uspeva medsebojni stik. Kolikor je terapevt uglašen s klientom, toliko se klient počuti spoštovanega in hkrati zaščitene. Gre za tisti trenutek, ki ga je Stern poimenoval: Vem, da veš, da vem. Gre za t. i. »now moment«, ko se terapevt sreča s klientom, ne iz neke naučenosti, ampak iz lastne senzibilnosti (Stern, 1998, str. 305).

Tudi med igro vlog se lahko terapevt učitelj sreča s primeri, ki bi jih opisali kot odpor ali zaplet v igri vlog. V klinični terminologiji je odpor definiran kot »proces izogibanja ali zmanjšana komunikacije na zahtevo intervjuvanega zaradi njegove možnosti, da bi se intervjuvanec počutil nelagodno ali napeto (Pope, 1979, str. 74). Odpor moti zaznavanje terapevtove učinkovitosti, ovira klientovo motivacijo in spodkopava proces spremembe (Nystul, 2001). Messer (2002) govori o odporu kot o »terapevtovem prijatelju« in nepogrešljivem delu terapije. Pri srečevanju z odporom v terapiji je najpomembnejše, da terapevt odpor opazi in se odzove, tako kot to počnejo terapevti učitelji pri igri vlog. De Shazer (1985) pa sicer pravi, da ni upornih družin, samo nerazumljene. Tudi Ackerman (1966) trdi, da mora terapevt vzpostaviti ne le vzdušje podpore, ampak se mora podati neposredno v družinski konflikt in vplivati na proces interakcij, hkrati pa opazovati dogajanje in opaziti ključne trenutke in se nato spet premakniti nazaj v proces. Terapevti učitelji s svojim posegom v interakcijo vstopajo neposredno v konflikt igre vlog in konkretno vplivajo na proces igre vlog, predvsem na terapevta, ki je pred izzivom, da razreši odpor. Tudi strukturni terapevti so spodbujani, tako Minuchin in Fishman (1981), da se čustveno pridružijo družini kot začasni soudeleženci konstrukcijske terapije. Prav ta soudeležnost je skupaj z veliko mero sočutja in potrpežljivosti ključna za razrešitev odpora v obravnavanih treningih in igri vlog.

Študentje so igro vlog ovrednotili *kot zelo pozitivno* in so posebej poudarili pomembnost osebne izkušnje terapevtskega dela in izkušnje biti klient. Primerljive raziskave mnenja študentov (Wannan in Jork, 2005), ki so se srečali z družinsko terapijo, prav tako kažejo, da so študentje spoznali igro vlog kot večjo motivacijo. Wannan in York (2005) na podlagi lastnega raziskovanja sklepata, da je uporaba interaktivnih tehnik boljša kot uporaba didaktičnih metod in privede do bolj zavzete učne izkušnje in zato poveča učenje.

Montagno, Svatovic in Levenson (2011), ki so delali raziskave igre vlog s področja na čutenja osredinjene terapije, prihajajo do podobnih ugotovitev. Igra vlog po njihovih rezultatih poveča znanje in kompetentnost. Njihova raziskava je pokazala, da so študentje pridobili med seboj primerljiva znanja, ne glede na to, kdo je vodil igro vlog. V tej celotni raziskavi igre vlog je pomembno upoštevati tudi dejstvo, da so se na programu izpopolnjevanja ZDT terapevti učitelji v dveh letih zamenjali; prikazani rezultati odražajo tudi njihovo menjavo. Glede na omenjeno raziskavo pa menjava za samo edukacijo ni ključnega pomena.

Tudi v superviziji se igra vlog pokaže kot pozitivna, saj lahko doseže empatično razumevanje klienta (Borders in Brown, 2005, v Andersson, King in Lalande, 2010), saj terapevt lahko preseže samo intelektualno razumevanje in ga razume tudi čustveno. Študentje so glede na rezultate igro vlog dojemali izjemno pozitivno, a hkrati tudi kritično. Ravno sposobnost kritičnega razmišljanja pokaže, da se je v njih naredil oseben premik v resnosti pogleda na terapevtsko delo.

Študentom pa se zdi igra vlog bistvena in pomembna. Primerljive raziskave mnenja študentov (Wannan in Jork, 2005, str. 270) kažejo, da so študentje spoznali igro vlog kot večjo motivacijo. Študentje so zapisali, da jim je igra vlog predstavljala neki varen prostor. Do enakih ugotovitev so prišli tudi v študiji Chatirvede in Chandre (2010), v kateri jim je igra vlog v skupini omogočala varen prostor za učenje novih veščin. V relacijski terapiji je tudi sicer pomembno, da je terapevtski prostor neko urejeno, varno in stalno okolje – to vzdušje pa je preneseno tudi v igro vlog. Tudi Montagno, Svatovic in Levenson (2011, str. 388) so pokazali na pomembnost tega, da mora igra vlog potekati v varnem okolju, kar predvsem pomeni, da se udeleženci lahko povežejo s seboj in z drugimi.

Med morebitnimi predlogi za izboljšanje so študentje omenili tudi stres zaradi izpostavljenosti drug pred drugim. Študentje so dejansko res izpostavljeni prisotnosti drug drugega pa tudi učitelja, a ravno zaradi tega razloga so skupine majhne, študentje pa morajo pred začetkom podpisati etično izjavo, s katero se zavežejo k zaupanju in zadržanju informacij. Tako je dobro zavarovana njihova izpostavljenost. Hkrati pa se tudi učijo drug od drugega, dobijo pa vpogled v to, kako se tudi resnični klienti lahko čutijo izpostavljeni. Razumljivo je verjetno tudi, da se študent v učnem procesu vsaj v nekih trenutkih čuti izpostavljenega, vendar učni proces brez tega verjetno ni mogoč.

Treba je tudi omeniti, da je prostor, v katerem se igra igra vlog, namenjen tudi edukacijskim namenom, npr. v smislu zavedanja svojih čustvenih procesov, njihovih vplivov ter njihovemu nadzorovanju v medosebnih interakcijah. Vsak študent pa ima možnost, da se ob potrebi vključi tudi v dodatno terapevtsko pomoč zunaj programa. Taka ureditev je verjetno tudi boljša od tega, da bi imeli nekateri študentje poleg treninga v skupini tudi individualno obravnavo terapevtov učiteljev, kot je omenjeno v predlogu študentov – zaradi mešanja vlog. Prav osebna predelava znotraj igre vlog pa lahko pripomore k temu, da se študentje tudi začnejo zavedati morebitne potrebe po še dodatni osebni terapevtski izkušnji.

Za natančnejšo raziskavo bi bilo dobro povečati vzorec izprašanih in izdelati znanstven vprašalnik za področje relacijske družinske terapije. Za večjo zanesljivost bi bilo treba pogledati treninge različnih let in različnih terapevtov, ki bi jih opazovalo več opazovalcev. Raziskava je bila omejena tudi v smislu, da nismo imeli kontrolne skupine, ki na primer ne bi bila vključena v igri vlog, vključena pa bi bila le v predavanju relacijske družinske terapije. V tem primeru bi bilo pričakovano podobno znanje, a velika razlika v terapevtskem delu in osebnih učinkih.

Sklep

Predstavljena raziskava vsebuje analizo študijskih treningov oziroma igro vlog v relacijski družinski terapiji. Zanimal nas je celoten razvoj pojma igre vlog in njegove uporabe. Pri igri vlog smo se osredinili na terapevte in študente ter opisali igro vlog z dveh različnih

perspektiv. Predvsem v terapevtskih in psiholoških študijah se pojavlja logična zahteva po osebnem treningu, saj je to ključnega pomena za razumevanje klientov. Hkrati pa je oblikovati tak trening izjemno težko (Fairburn in Cooper, 2011). Ravno naša raziskava reakcij terapevtov in mnenj študentov pa je pokazala, da je igra vlog v relacijski družinski terapiji odlično zasnovana metoda, v kateri so študentje pokazali željo po predhodni razlagi in poznejšem obširnejšem komentarju, terapevti pa na pomembnost sočutja in odzivanja v relacijski družinski terapiji.

Literatura

- Ackerman, N. (1966). *Treating the troubled family*. New York: Basic books.
- Andersson, L., King, R., & Lalande, L. (2010). Dialogic mindfulness in supervision role-play. *Counselling and Psychotherapy Research, 10*(4), 287–294.
- Apter, N. (2003). The human being: J. L. Moreno's vision in psychodrama. *International journal of psychotherapy, 8*(1), 31–36.
- Barrows, H. S. (1968). Simulated patients. *Canadian medical association, 6*, 674–676.
- Chaturvedi, S. K., & Chandra, P. S. (2010). Postgraduate trainees as simulated patients in psychiatric training: Role-players and interviewers perceptions. *Indian J Psychiatry, 52*(4), 350–354.
- Churven, P. (1977). Role-playing, deroling, and reality in family therapy training. *Australian Social Work, 30*, 29–36.
- Cvetek, M. (2013). *Čustveno procesiranje in spodbujanje razvoja čustvenega procesiranja v relacijski zakonski in družinski terapiji*. Doktorska disertacija. Teološka fakulteta.
- Comprehensive Handbook of Psychotherapy (2002). *Interpersonal/humanistic/existential*. New York: John Wiley & Sons.
- De Shazer, S. (1985). The death of resistance. *Family Process, 23*, 79–93.
- Fairburn, C., & Cooper, Z. (2011). Therapist competence, therapy quality and therapist training. *Behavioral Research and Therapy, 49*, 373–378.
- Gilman, S. L. (1993). *Freud, Race and Gender*. New Jersey: Princeton University Press.
- Gostečnik, C. (2004). *Relacijska družinska terapija*. Ljubljana: Brat Frančišek, Teološka fakulteta in Frančiškanski družinski inštitut.
- Gostečnik, C. (2011). *Inovativna relacijska družinska terapija*. Ljubljana: Brat Frančišek, Teološka fakulteta in Frančiškanski družinski inštitut.
- Gostečnik, C. (2008). *Relacijska paradigma in travma*. Ljubljana: Brat Frančišek in Frančiškanski družinski inštitut.
- Helmeke, K. B., & Prouty, A. M. (2001). Do we really understand? An experiential exercise for training family therapists. *Journal of Marital & Family Therapy, 27*, 535–544.
- Jessee E., & L'Abate, L. (1981). Enrichment role-playing as a step in the training of family – therapists. *Journal of Marital and Family, 4*, 507-514.
- Knez, K. (2012). Tretji Dan. *Upor sistema proti spremembam v procesu družinske in zakonske terapije, 3*, 91–98.
- Knez, K., & Remškar, M. (2012). Partnerski pakt in nezmožnost odhoda od doma. V: *Vloga družine v zasvojenosti in terapevtska praksa: Zbornik povzetkov in člankov, 27–39*.

- Maier, N. R. F. (1953). An experimental test of the effect of training on discussion leadership. *Human Relations*, 6, 161-173.
- Mesec, B. (1997–2003). *Metodologija raziskovanja v socialnem delu II*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.
- Messer, S. (2002). A psychodynamic perspective on Resistance in Psychotherapy: Vive la Résistance. *Psychotherapy in Practice*, 58(2).
- Minuchin, S. (1974). *Families and family therapy*. Cambridge: Harvard Press.
- Minuchin, S., & Fishman, C. (1981). *Techniques of family therapy*. Cambridge: Harvard Press.
- Montagno, M., Svatovic, M., & Levenson, H. (2011). Short – term and long – term effects of training in emotionally focused couple therapy: professional and personal aspect. *Journal of Marital and Family Therapy*, 37(4), 380–392.
- Nystul, M. S. (2001). Overcoming resistance through individual psychology and problem solving. *Journal of Individual Psychology*, 58, 182–189.
- Piercy, P., Sprenkle, D. H., Wetchler, J. L. et al. (1996). *Family Therapy Sourcebook*, 2nd ed. Guilford Press.
- Pope, B. (1979). *The mental health interview*. New York: Pergamon.
- Stern, D. N. (1998). The process of therapeutic change involving implicit knowledge: some implications of developmental observations for adult psychotherapy. *Infant mental health journal*, 19(3), 300–308.
- Styles, D. E. (1999). *Becoming a Psychotherapist : Training with Role-play*. Alameda: California School of Professional Psychology.
- Tripple, F. M. (1974). More Realistic Role-playing. *Training and Development Journal*, february.
- Tomasulo, D. (1999). Getting to Hope: Role-playing in the Treatment of Denial, Resistance and Shame. *Mental Health Aspects of Developmental Disabilities*, 2(4), 1–9.
- Van Hasselt, V., Romano, S., & Vecchi, G. (2008). Role-playing: Application in Hostage and Crisis Negotiation Skills Training. *Behaviour modification*, 23, 248–263. Pridobljeno 10. 6. 2013.
- Wannan, G., & York, A. (2005). Using role-play to introduce medical students to family therapy: is watching better than appearing? *The Association for Family Therapy*, 27, 263–271.
- Wohlking, W., & Weiner, H. (1971). Structured and spontaneous Role-playing. *Training and Development Journal*, 25(1), 8–14.
- ZZDTS. (2010). Pridobljeno 22. 10. 2013 s
http://zdt.si/relacijska_druzinska_terapija/izobrazevanje/

Pojav jeze v odnosu med učiteljem in učenci ter vpliv nekaterih osebnostnih dejavnikov pri učitelju na izražanje njenih oblik

Irena Košir

Povzetek

V prispevku obravnavamo nekatere izbrane psihološke konstrukte, kot so: čustvena inteligentnost, čustvena kompetentnost in odrasla navezanost, pojasnujemo konceptualne relacije in njihov vpliv na manifestne oblike jeze. Že izvedene raziskave so osvetlile problematiko učiteljevega doživljanja neugodnih čustev v primerjavi z ugodnimi v razmerju 2 : 1, jeza pa je tisto čustvo, ki ga slovenski učitelji v razredni interakciji najpogosteje doživljajo. Prepoznavanje in razumevanje procesov in vplivov učiteljevih čustev jeze v kontekstu psiholoških in medosebnih dejavnikov omogoča celovitejše razumevanje učiteljev in njihovih učinkov na poučevanje v razredu. Namen prispevka je zato s pomočjo teoretične analize znanstvenih in empiričnih ugotovitev domačih in tujih avtorjev na področju učiteljeve čustvene inteligentnosti, čustvene kompetentnosti in odrasle navezanosti raziskati kontekst, v katerem se izraža učiteljeva jeza, ter utemeljiti, zakaj je pri poglobljenem razumevanju, upravljanju in nadzoru učiteljeve jeze v razredu pomembno upoštevati vse omenjene osebnostne dejavnike.

Ključne besede: jeza, čustvena inteligentnost, čustvena kompetentnost, odrasla navezanost, učitelj

Uvod

Učiteljski poklic je poklic, pri katerem se poleg posredovanja temeljnih znanj in spretnosti zahteva spodbujanje učenčevega telesnega, gibalnega, spoznavnega, socialnega in tudi čustvenega razvoja (Krek in Metljak, 2011). Učitelj po strokovni strani pomembno prispeva k učenčevemu čustvenemu razvoju, saj za otroke predstavlja model, na osnovi katerega se ti učijo, kako naj bi sami izražali svoja čustva (Batistič Zorec in Prosen, 2011). Max van Manen (1995, v Hargreaves, 1998) zato trdi, da gre pri poučevanju za tankočutno obliko čustvenega dela, ki zahteva strast in dobro poznavanje svojega lastnega miselnega in čustvenega sveta. Pomembno je, da učitelj poseduje ali razvije tudi sposobnosti razumevanja in uravnavanja misli ter čustva drugega, prepoznavanja njegovih gest, vedenja, izražanja in govornice telesa. Interakcijski odnosi učitelja z učenci so vsakodnevno podvrženi tudi stresnim, konfliktnim in frustrirajočim situacijam; v njem lahko vzbujajo občutja jeze, zato je pomembno preučiti osebnostne dejavnike, ki bi lahko vplivali na njegovo strokovno delovanje v razredu.

V prispevku se bomo poglobili v terminološko in psihološko ozadje odrasle navezanosti, čustvene inteligentnosti in čustvene kompetentnosti ter orisali nekatere konceptualne relacije med omenjenimi konstrukti. Ob pregledu nekaterih sodobnih znanstvenih in

empiričnih ugotovitev bomo skušali utemeljiti pomembnost teh konstruktov kot osebnostnih dejavnikov pri učitelju, ki vplivajo na izražanje in uravnavanje jeze v okviru njegovega poklicnega delovanja v razredu. V sklepnem delu bomo odprli dileme glede poseganja v rekonstrukcijo učiteljeve čustvene inteligentnosti, čustvene kompetentnosti in odrasle navezanosti ter predlagali nadaljnje razprave glede obravnavane tematike.

Čustva in jeza

Čustva sprožajo odziv na neki določen dogodek in posamezniku, ki jih doživlja, sporočajo, kaj potrebuje in čemu naj se izogne (Panju, 2010). So odraz njegovih notranjih občutij in obvladujejo njegov način mišljenja. Pomagajo mu bolje razumeti trenutne »zahteve« konkretne situacije, v kateri se nahaja in ki mu olajšujejo načrtovanje ter reševanje problemskih situacij. Hkrati tudi omogočajo opazovanje stvari, oseb in dogodkov z različnih vidikov (Fredrickson, 1998, v Avsec idr., 2007) v okvirih njihove pomembnosti ali odvisnosti od posameznikovih motivov, ciljev ali zadev (Roseman in Smith, 2001).

Jeza je eno izmed temeljnih človekovih čustev in je obravnavana kot razmeroma intenzivno, negativno in neprijetno doživeto čustvo. Njene fizične posledice se kažejo v zvišanem srčnem utripu, povišanem krvnem tlaku ter v spremembi ravni adrenalina ter noradrenalina. Navzven se izraža predvsem v obraznih izrazih, skozi govorico telesa, v psiholoških odzivih (npr. v obrambnih mehanizmih) in včasih tudi z agresijo (Smrtnik Vitulić, 2004). Pri čustvih gre torej za čustveno reakcijo ali odziv na napad, ogroženost, prikrajšanost, zatiranje, omejevanje ali pa je posledica strahu, zaskrbljenosti in živčne napetosti, ki se lahko manifestira kot agresivno vedenje proti vzroku ali osebi (Koc, Iskender, Cardak in Dusunceli, 2012; Çankaya, 2011). Agresija pomeni vedenje, ki je sestavljeno iz nebesednih in besednih signalov, zaradi katerih drugim pogosto zadamo bolečino; običajno čustveno, včasih pa tudi fizično (Milivojević, 2008; Panju, 2010). V medosebnih odnosih se jeza pojavlja predvsem takrat, ko posameznik oceni, da so bile zaradi nepravilnosti ali nelegitimnega ravnanja drugega posledice zanj neugodne (Roseman, 2001; Scherer, 2001). Ko oseba čuti jezo, pogosto odgovornost za svoje doživljanje pripisuje drugemu zaradi predvidevanja, da bi ta lahko ravnal drugače (Weiner, 2007). Čeprav je jeza neprijetno in negativno doživeto čustvo, je lahko v določeni situaciji povsem primerna, kar pa ne pomeni nujno, da sta njena intenzivnost in način izražanja primerno kanalizirana (McPherson, Kearney in Plax, 2003). Socialni vidik jeze je povezan z občutjem moči, ker se jezi samo tisti, ki se počuti dovolj močnega. Jeza je povezana tudi z osebnim občutjem lastne vrednosti in pomembnosti (Milivojević, 2008) ter »se nahaja« med posameznikoma in ne toliko znotraj njiju (Riley, 2011)

Učiteljeva čustva v razredu

Zanimanje za področje učiteljevega čustvovanja, predvsem njegovih negativnih čustvenih odzivov, postaja v zadnjih letih aktualno tudi v slovenskem šolskem raziskovalnem prostoru.

V raziskavi (Prosen idr., 2011) so študentke prvega letnika razrednega pouka na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani analizirale dnevno dogajanje v razredni interakciji. Ugotovile so, da pri pouku pri učiteljih glede na ugodna čustva prevladujejo neugodna v razmerju 2 : 1 in da učitelji najpogosteje izražajo jezo. Ob preučevanju najpogostejšega motečega vedenja učencev v razredu je A. Berložnik (2013) ugotovila, da izmed vseh čustev ob tem učitelj doživlja jezo. Do podobnih ugotovitev so prišli tudi tuji avtorji na Japonskem (Hosotani in Imai Matsumura, 2011), kjer kar 83 % učiteljev pri svojem delu občuti jezo, veselje pa je po pogostosti pojavljanja na drugem mestu (75 %). Opazovani dogodki, ki v razredni interakciji v učiteljih sprožajo omenjeno čustvo, so po navedbah domačih avtoric (Prosen idr., 2011) naslednji: učenčeva nepozornost pri podajanju navodil, učenčevo izgubljanje lastnine, učenčev učni neuspeh, učenčevo ogrožanje sebe ali sošolca, pretepanje in vznemirjanje drugih učencev. V raziskavi, ki jo je izvedla A. Berložnik (2013), pa se učitelji strinjajo, da so vzrok njihovih občutij jeze v razrednem dogajanju predvsem učenčevo agresivno vedenje, uničevanje materialnih dobrin, ugovarjanje, kričanje, neupoštevanje navodil, klepetanje, preklinjanje, govorjenje med razlago, nemirnost in trma. Podobno v tuji raziskavi ugotavljata tudi R. Hosotani in K. Imai Matsumura (2011), saj so jezo učitelji doživljali predvsem takrat, ko učenci niso sledili navodilom ali se niso dovolj potrudili oziroma niso bili motivirani za šolsko delo. Sprožilci jeze torej nakazujejo, kako pomembna je za učitelje disciplina v razredu, in polemizirajo učinkovitost različnih strategij poučevanja (Prosen idr., 2011). Najpogostejši razlogi za doživljanje učiteljeve jeze se torej nanašajo na prepričanje, da se učenci pri delu niso dovolj potrudili, pri čemer gre za dejavnike, ki se jih da nadzorovati, saj so vezani na učenčevo motivacijo in nepozornost (Reyna in Weiner, 2001). Učitelji pa so do učencev sočutnejši, kadar učenčev neuspeh pripišejo njihovim pomanjkljivim zmožnostim (Stough, Palmer in Leyva, 1998; Weiner in Graham, 1984, oboje v Emmer in Stough, 2001). Jeza in frustracija prideta pri učitelju bolj do izraza s povečano stopnjo stresa in z večjo utrujenostjo (Bullough idr., 1991; La Porte, 1996; Nias, 1989; Sutton, 2000a, vse v Sutton in Wheatley, 2003). Učiteljevo doživljanje jeze je lahko tudi posledica nenatančnega razumevanja in pripisovanja čustev drugega na podlagi interpretiranja lastnega doživljanja. To bi na primer pomenilo, da si učitelj razlaga učenčevo osramočenost kot trmo (Van Manen, 1995, v Hargreaves, 1998). Frijda (1993, v Farouk, 2010) razloži, da se jeza lahko pojavi in stopnjuje zaradi »akutnega navzkrižja ciljev«, pri katerem je nekdo lahko sprva frustriran ali doživlja stisko zaradi blokade ciljev, ob tem pa zaradi omejenega poznavanja situacije krivdo pripiše komu, ki je vpleten v neki drugi situaciji in na katerega se jezi, čeprav se izvor doživljanja jeze nanj neposredno ne nanaša. Temu Parkinson (1999, str. 353) pravi »nerazumna« jeza. V okoliščinah, v katerih se frustracija, pripisovanje krivde in posameznikovo doživljanje jeze pojavijo skoraj hkrati, so izvori doživljanja lahko težje prepoznani in določljivi. S. Shapiro (2010) domneva, da učiteljev občutek nemoči v doseganju učnih ciljev prispeva k učiteljevemu doživljanju jeze. Tovrstna jeza je lahko izrazitejša tudi zaradi učiteljeve negativne samopodobe in nerealnih (običajno previsokih) pričakovanj do samega sebe, saj učitelji, ki učnih in drugih ciljev ne dosežejo v odrejenem času, to doživijo

kot osebni neuspeh; anksioznost, ki ob tem naraste, pa okrepi delovanje obrambnih mehanizmov, na primer projekcije krivde in jeze na otroka (Bečaj, 1990).

Učitelji svoja občutja jeze izražajo na različne načine. Raziskovalki R. Hosotani in K. Imai Matsumura (2011) v svoji raziskavi ugotavljata, da 54 % učiteljev pri svojem delu jezo izraža neposredno, odkrito in jasno, 42 % pa jih skuša jezo potlačiti na način, da spremenijo misli o dogodku, ki v njih sprožajo negativna občutja, medtem ko 17 % učiteljev jeze ne izraža vedno nadzorovano, pa jo 8 % učiteljev skuša preprečiti – »pogasiti«, še preden bi izbruhnila, s tem da kritično presodijo situacijo. Jezo 54 % učiteljev zavestno uravnava, 42 % učiteljev pa jo največkrat potlači. R. E. Sutton (2004, 2007, v Farouk, 2010) je raziskovala raven zavedanja uravnavanja negativnih čustev (jeza, frustracija) med poukom in ugotovila, da učitelji o negativnih čustvih razmišljajo med poučevanjem, so kritični do lastnega čustvenega vedenja in čustva zavestno uravnavajo. Farouk (2010) je skozi intervjuje z 52 angleškimi osnovnošolskimi učitelji analiziral njihova čustva ob stresnih dogodkih in prišel do ugotovitev, da jih je kar 34 omenjalo jezo. Učitelji so opisovali svoje misli in čustva ob dogodkih, ki se nanašajo na občutja izdaje, nespoštovanja drugih, krivic, ki so se dogajale otrokom, na njihovo lakoto in utrujenost med poučevanjem, na zadnje učne ure in podobno. Farouk (prav tam) je v svoji raziskavi preučeval pojavljanje jeze glede na objekt učiteljeve jeze na delovnem mestu in ugotovil, da jezo na učenca učitelji le delno miselno predelajo in jo izrazijo na kraju dogodka, zato se včasih zaradi izgube nadzora nad seboj počutijo krive. Ženske učiteljice naj bi imele večjo težnjo obrniti jezo proti sebi bolj kot proti drugim glede na moške učitelje (Crawford, Kippax, Onyx, Gault in Berton, 1992).

Jeza je čustvo, ki ga ljudje najslabše nadzorujemo, zato je konstruktivno soočanje z jezo večina (spretnost), ki se jo je treba učiti. Uporabna vrednost te veščine se kaže v situacijah, ko jezo uporabljamo v vlogi motivatorja za soočanje z drugo osebo v smeri doseganja lastnih ciljev, vendar le dokler deluje v našo korist (Ford in Tamir, 2012). V eni izmed raziskav (McPherson in Young, 2004) so univerzitetni študenti priklicali spomine na dogodke v njihovih doživetih interakcijah z učitelji. Poudarjali so, da se jim zdi zelo pomembno, da učitelji jezo izrazijo skozi diskusijo o problemu in da upoštevajo učenčevo mnenje, kadar se problem nanaša na njegovo neustrezno vedenje ali na premalo vloženega truda. Skladno z načelom upoštevanja učenčevega vidika se jim zdi pomembno, da učitelji ravnajo v smeri pravične in konstruktivne rešitve. Guerrero (1994, v McPherson in Young, 2004 in McPherson, Kearney in Plax, 2003) navaja različne odzive jeze (destruktivno/agresivno jezo, indirektno/pasivno jezo, integrativno asertivno jezo in neasertivno zanikanje) in opredeljuje: 1) destruktivno ali agresivno jezo kot ogrožajočo in sovražno, pri čemer gre za vedenja, usmerjena v objekt jeze, kot so: kričanje, kritiziranje, grožnje, neprimerno izražanje in metanje predmetov; 2) indirektno ali pasivno jezo kot sporočilno manj intenzivno, saj samo nakazuje na problem in vključuje tiho postopanje, neprijazne poglede ali zapuščanje prostora; 3) integrativno asertivno jezo kot neposredno artikuliranje misli in čustev, ne da bi krivili ali grozili drugi osebi, torej stremljenje k pravičnemu odnosu, upoštevanju zgodbe

drugega z mirno diskusija o problemu; 4) neasertivno zanikanje kot nezmožnost ali nepripravljenost za soočenje z mislimi ali s čustvi, ki se nanašajo na občutje jeze.

Čustvena inteligentnost in čustvena kompetentnost

Čustvovanje in čustvena inteligentnost sta v osnovi različna pojma, saj gre pri prvem za duševne procese, ki nam omogočajo doživljanje posebnega odnosa do pojavov, predmetov, oseb (Musek, 1993), čustvena inteligentnost pa je sposobnost, ki se nanaša na čustvovanje in je z njim v medsebojnem sovplivanju.

V poznih 80. letih prejšnjega stoletja sta Salovey in Mayer ugotavljala povezave ter medsebojno vplivanje intelekta in čustev na človeka. Čustveno inteligentnost sta opredelila kot obliko socialne inteligentnosti, ki vključuje zmožnosti za upravljanje z lastnimi čustvi in čustvi drugih, za ločevanje med njimi in uporabo informacije pri upravljanju mišljenja in vedenja (Salovey in Mayer, 2004, str. 5).

Danes lahko govorimo o dveh pristopih (raziskovalnih tradicijah) k opredeljevanju in raziskovanju čustvene inteligentnosti: o modelih sposobnosti in mešanih modelih. Za mešane modele je značilno, da v opredelitev pojma avtorji vključujejo tudi osebne lastnosti, ki niso povezane s kognitivnimi sposobnostmi in z neposrednimi čustvenimi značilnostmi posameznika. Za pridobivanje podatkov na tem področju raziskovanja uporabljamo samoocenjevalne vprašalnike in gre za posredno preučevanje čustvenih sposobnosti, ki temelji na samopercepciji in samopodobi. Modeli sposobnosti pa temeljijo na testih maksimalnega dosežka. Izmed veliko raziskovalcev, ki spadajo v skupino mešanih modelov čustvene inteligentnosti, so modeli (Goleman, Bar On) pa tudi teorije, ki se ukvarjajo s čustveno kompetentnostjo, čeprav bi jih lahko po mnenju A. Avsec (2007) uvrstili v posebno skupino.

Pri čustveni inteligentnosti gre za notranje procese in potencial oz. posedovanje določenih znanj, spretnosti, sposobnosti, povezanih s čustvi (kognitivna raven), medtem ko čustvena kompetentnost predstavlja sposobnosti učinkovitega in rednega uporabljanja teh znanj, spretnosti in sposobnosti v vsakdanjem življenju. Teorije čustvene inteligentnosti zanemarjajo kontekst, v katerem se manifestirata čustveno inteligentno vedenje in interakcija človek –okolje/situacija. Čustvena inteligentnost je torej nujen, a ne zadosten pogoj za čustveno kompetentnost (Boyatzis, 2000). Na podlagi koncepta (Mayer – Salovey – Caruso), ki ne vključuje drugih osebnostnih lastnosti in zato ne izhaja iz mešanih modelov, se pri čustveni kompetentnosti meri tri dimenzije: sposobnost prepoznavanja in razumevanja čustev, sposobnost izražanja in poimenovanja čustev ter sposobnost upravljanja s čustvi (Takšič, 1998, 2001, 2002; Takšič idr., 2001, vse v Avsec, 2007).

Značilnosti čustveno inteligentnih in čustveno kompetentnih učiteljev ter vpliv konstrukтов na doživljanje in izražanje jeze v razredu

Jennings in Greeberg (2009) opisujeta čustveno kompetentne učitelje kot osebe z visoko sposobnostjo samozavedanja, ki uspešno prepoznajo in uravnavajo lastna čustva in vzorce čustvovanja ter čustva drugih, znajo pa tudi uporabiti svoja čustva (npr. veselje in navdušenje) za motivacijo pri lastnem učenju ali poučevanju drugih. Zavedajo se, da so čustva pomembna pri komuniciranju z drugimi ljudmi, kar jim pomaga pri ustvarjanju in ohranjanju kakovostnih medosebnih odnosov. Gre torej za različne oblike vedenja, ki jih učitelji uporabljajo za vzpostavljanje reda ter za pritegnitev in ohranjanje pozornosti učencev in vedenja, s katerimi spodbujajo sodelovanje in komunikacijo učencev (Emmer in Stough, 2001). Čustveno inteligenten učitelj je nalezljivo optimističen, dober poslušalec, je zelo predan poklicu, potrjuje občutke drugih in je čustveno prilagodljiv. Učitelji, ki so senzitivni in odzivni na učenčeve potrebe, se izogibajo uporabi agresivne disciplinske prakse in posedujejo spretnosti čustvene inteligentnosti (Panju, 2010). Nekatere raziskave so potrdile vpliv visokorazvite čustvene inteligentnosti na upravljanje z negativnimi čustvi (Noguera in Díez, 2006; Mikolajczak, Petrides in Hurry, 2009), s komunikacijskimi spretnostmi, ki pripomorejo k učinkovitemu reševanju problemov, in z empatijo. Učitelj z visoko razvito čustveno inteligentnostjo je občutljiv za učenčeve potrebe ter ustrezno zaznava in sprejema učenčevo čustveno stanje. To pomeni, da pri učencu ustrezno in pravočasno identificira stopnjevanje jeze ter nanjo takoj odzove, s tem pa prepreči pojav motečega vedenja. Učitelj z omejeno zmožnostjo uravnavanja učenčevih in/ali lastnih čustev je manj uspešen v usmerjanju učenca in ima razred, ki doživlja in izraža več negativnih čustev, kar se pogosto odraža v motečem vedenju (Sutton in Harper, 2009).

Visokorazvita čustvena inteligentnost je dejavnik, ki vpliva na način usmerjanja jeze. V raziskavi (Baltaci in DemİR, 2012) so namreč ugotovili, da so osnovnošolski učitelji z nižjo oceno na testu čustvene inteligentnosti pogosteje jezo usmerili vase oziroma da so tisti z visokorazvitimi spretnostmi čustvene inteligentnosti bolje nadzorovali jezo in je niso potlačili ali jo »izbruhanili« navzven. Ljudje z razvitejšo čustveno inteligentnostjo usmerjajo jezo v svojo korist, npr. pri pogajanjih ali prepirih (Tamir in Ford, 2012). Prepoznane spretnosti, sposobnosti in osebne lastnosti čustveno inteligentnega oziroma čustveno kompetentnega učitelja so zaradi razhajanj v opredeljevanju čustvene inteligentnosti in raziskovalnih pristopih različnih avtorjev različne. Ugotovitve o značilnostih čustveno inteligentnih in čustveno kompetentnih učiteljev pa so si – ne glede na konceptualno zasnovu konstrukтов – edine v tem, da te vplivajo na kakovost medosebnega odnosa med učiteljem in učenci, na učiteljevo doživljanje in izražanje jeze ter posledično tudi na poučevalno prakso v razredu (Bataci in DemİR, 2012; Panju, 2010).

Navezanost

Navezanost je avtor koncepta Bowlby (1969, v Cugmas, 2010) definiral kot močno čustveno vez med otrokom in objektom navezanosti ali primarnim skrbnikom (predvsem mamo) h kateri/-emu se otrok zateče v trenutkih stiske ali ogroženosti zaradi zagotavljanja udobja, nege, zaščite in zadovoljstva. V začetnem razvoju tega vedenja je dovolj že fizična bližina, ki dojenčku predstavlja »varno bazo« (Bowlby, 1982; Erzar in Kompan Erzar, 2011). Primarna navezanost se razvija prvih osemnajst mesecev življenja in se do približno tretjega leta starosti razvije v stil ali slog navezanosti. V tem času otrok razvije notranje delovne modele, t. i. mentalne sheme odnosov, ki se oblikujejo na podlagi ponavljajočih se pozitivnih in negativnih izkušenj v interakciji s skrbnikom (Bowlby, 1982) in ki vplivajo na otrokova pričakovanja in prepričanja o sebi, svetu in o medosebnih odnosih. Main (v Wallin, 2007) je v 80. letih prejšnjega stoletja odkrila močno pozitivno povezanost med navezovalnim vedenjem pri enem letu starosti in v odraslosti pa tudi medgeneracijsko povezanost med navezanostjo staršev in navezanostjo otrok. Hazan in Shaver (1987) sta prva našla prepričljiv dokaz, da je romantična vez po nevrobioloških podlagah in funkcijah zelo podobna primarnemu procesu navezanosti ter razdelila odrasle v tri kategorije: varno navezane, izogibajoče navezane in anksiozno-ambivalentno navezane. K. Bartholomew (1990) je predhodne opise stilov nadgradila z novim, dezorganiziranim stilom navezanosti in izdelala model odrasle navezanosti z ločevanjem notranjega delovnega modela sebe in drugega. Glede na to, kakšno podobo ima posameznik o sebi in kako doživlja druge, je avtorica dobila štiri stile odrasle navezanosti: varen, tesnoben ali preokupiran, prestrašen ali boječ in odklonilni ali zavračajoči stil¹. Avtorica L. K. Kompan Erzar (2006) omenja, da je funkcija navezanosti v odraslosti povsem drugačna od otroške. Pri odraslih ne govorimo več o navezanosti v prvotnem smislu edinstvene vezi otroka do odraslega, ampak o razponu zmožnosti čustvene odzivnosti. Gre za sposobnosti začutiti, ozavestiti in uravnati temeljna čustva, prepoznavati ta čustva pri drugem in sposobnosti empatije (prav tam), omenjene prvine pa se nanašajo na sposobnosti čustvene inteligentnosti pri nekaterih modelih, na primer Gollemanovem modelu (1999).

Odnosi med navezanostjo in konstruktom čustvene kompetentnosti

Odrasla navezanost se navezuje na množico ključnih medosebnih izkušenj posameznika, ki se jih ne da reducirati na vnaprej določen univerzalno veljaven konstrukt (Erzar in Kompan Erzar, 2011), medtem ko se konstrukta čustvene kompetentnosti in čustvene inteligentnosti nanašata na sklop posameznikovih sposobnosti, ki se jih lahko razvija oziroma izboljša z različnimi strategijami (Bar On, 2006; Titrek, 2007; Yesilyaprak, 2001, vse v Hamarta, Deniz Saltali, 2009; Boyer, 2010; Elias idr., 1991; Finnegan, 1998, vse v Ramzan idr., 2011; Baltaci in DemiR, 2012). Navezanost se z razvojem lahko spreminja, vendar jedrne značilnosti ostajajo

¹ V literaturi se pojavlja več različnih prevodov posameznega stila navezanosti. Uporabila sem prevode, ki jih uporabljajo Erzar in Kompan Erzar (2011) ter Žvelc in Žvelc (2006).

sorazmerno stabilne skozi vse življenje (Žvelc in Žvelc, 2006). Erzar in Kompan Erzar (2011) opisujeta določene dogodke, vpete v posameznikove okoliščine (intimne zveze, poroka, ločitev, kronična bolezen, smrt partnerja), ki bi lahko sprožili sistem navezovalnega vedenja in ga preoblikovali iz varnega v negotovega ali nasprotno, pa tudi izkušnje v klinični terapevtski praksi nakazujejo na možnosti poznejšega doživetja varne čustvene izkušnje in nadaljnji razvoj novih varnih strategij navezovanja. Med odraslo navezanostjo in čustveno inteligentnostjo se pojavlja pomembna pozitivna povezanost pri posameznikih z varnim stilom navezanosti in vsemi podlestvicami čustvene inteligentnosti na testu MSCEIT V 2.0 po modelu Mayer, Salovey in Caruso (Hamarta, Deniz in Saltali, 2009), Kafetsios (2004) pa ugotavlja povezavo med odraslim, zavračajočim stilom navezanosti in višjimi sposobnostmi razumevanja čustev.

Značilnosti učiteljevega stila odrasle navezanost ter njihov vpliv na doživljanje in izražanje jeze v razredu

Odnosu, ki ga učenec vzpostavi z učiteljem, je Kesner (2000) pripisal izjemen pomen, saj v otrokovem življenju naj ne bi bilo pomembnejšega zunajdružinskega člana, kot je učitelj. Na kakovost medsebojnega odnosa vplivata učitelj in tudi učenec, kar se odraža v razporeditvi ciljev, čustev, potreb in vedenjskih stilov, zato je še posebej pomembno, da učitelj ozavešča vpliv lastne odrasle navezanosti na interakcijo v odnosih in tako vzpostavlja kakovostnejšo razredno prakso (Riley, 2009). Stil učiteljeve odrasle navezanosti namreč vpliva na stopnjo povezanosti in komunikacijo med učitelji in učenci (Hamre in Pianta, 2006), kar prispeva k učenčevemu in hitrejšemu učnemu dojetanju ter k uspešnejšemu delu v razredu (Ahmad in Sahak, 2009). Pianta idr. (2008) so v raziskavi z več sto učenci od prvega do petega razreda ugotovili, da čustveno dostopni in občutljivi učitelji, na katere se lahko učenci varno navežejo, vplivajo na njihov uspeh pri matematiki in branju. Prav tako je bilo ugotovljeno, da imajo učenci, ki so vzpostavili tesen odnos z učitelji, pozitivnejši odnos do šole, so bolj predani, manj zadržani v razredu in imajo manj potreb po prilagojeni edukaciji (Birch in Ladd, 1997; Hamre in Pianta, 2001; Pianta idr., 2008), bolje obvladujejo agresivnost, se uspešneje soočajo s frustracijami in so bolj zaželeni med sovrstniki (Bergin in Bergin, 2009). Kennedy in Kennedy (2004) sta glede na Bartholomewjevo tipologijo stilov navezanosti opredelila značilnosti učiteljev s posameznimi stili navezanosti. Odklonilno navezan učitelj je učencem manj dostopen in jim nudi manjšo podporo, ima nerealna pričakovanja glede njihove zrelosti in potreb po neodvisnosti. V odnosih z učenci kaže malo sočutja in razumevanja. Lewis (2006) pa ugotavlja, da takšen učitelj vedno hitreje opazi učence, ki se grdo vedejo, ne zazna pa dogodkov, pri katerih gre tem učencem dobro ali ko so socialno proaktivni. Če učitelj opazi, da učno manj uspešen učenec dela dobre stvari, bo to povečalo učiteljevo čustveno neskladnost in s tem izzvalo njegove notranje delovne modele. Za ohranjanje odklonilne navezanosti mora ostati čustveno in simbolično ter celo psihično distanciran od učencev. Prestrašeno navezan učitelj pri sebi ne prepozna neobčutljivosti, nezaupljivosti in hladnosti v odnosih z učenci kot pomanjkljivosti. Na podlagi lastnih izkušenj in potreb po

samozadostnosti in distanciranosti v medosebnih odnosih precenjuje učenčevo zrelost in potrebe po samostojnosti (Kennedy in Kennedy, 2004). Učitelj s tesnobnim stilom navezanosti občasno zazna učenčeve potrebe in se nanje odziva, vendar ne daje ustreznih odzivov na učenčeva nesprejemljiva vedenja (prav tam). Za takšnega učitelja neposredna bližina pomeni hkrati iskanje in izogibanje. To oblikuje številne težave v tistih razrednih situacijah, v katerih je neposredna fizična bližina nujna. Varno navezani učitelji pa so po drugi strani tisti, ki najrealnejše ocenijo lastno zgodovino odnosov in se primerno, senzitivno odzivajo na otrokove potrebe, zato se nanje učenci z različnimi stili navezanosti (varnimi in nevarnimi) pogosteje navežejo. Varno navezan učitelj v razredu je predvsem usmerjen k razumevanju učencev. Učitelj je vesel, da je od učencev odvisen in da so tudi oni od njega. Če je ta vez prekinjena in je učitelj nad učenci razočaran, to doživlja kot odklon. Razočaranje ne »podre« njegovih notranjih delovnih modelov, ampak ga motivira za raziskovanje, kako izboljšati prenos informacij ali kakovost interakcije z namenom doseči, da učenec skozi učno izkušnjo doživlja ugodje in radovednost (Bergin in Bergin, 2009; Riley, 2011). Vsi odnosi med učenci in učitelji niso nujno tudi odnosi navezanosti. Da bi se učenec na učitelja lahko navezal, mora biti učitelj dovolj senzitivnen in odziven, omogočena pa mora biti pogosta vzajemna interakcija, kar pa glede na številčnost učencev v razredu lahko predstavlja težavo (Bergin in Bergin, 2009).

Občutje jeze razvojno izhaja iz občutja iritacije in občutja frustriranosti, saj sta prvi obliki jeze pri majhnem otroku prav jeza in bes, ki nastajata kot odgovor na iritacijo in frustracijo (Milivojević, 2008). Bowlby (1982, 1989) je v svojih delih opozoril na učinek »čustvenega odboja«, pri odraslih z nevarno navezanostjo, saj naj bi ti imeli omejeno procesiranje čustvenih sporočil ter zavedanje lastnih čustev in namer pa tudi čustev in namer drugega. Glede na stil navezanosti torej posamezniki pod vplivom različnih afektivnih in kognitivnih strategij ter pravil različno procesirajo in uravnavajo (negativne) čustvene informacije (Shaver, Collins in Clark, 1996, v Kafetsios, 2004), zato se v njihovih čustvenih odzivih ob notranjem občutenju jeze kažejo razlike. Nevarno navezani posamezniki naj bi se pogosteje odzivali z nefunkcionalno jezo oz. z »jezo iz obupa« (Bowlby, 1998), posamezniki z ambivalentnim stilom navezanosti pa poročajo o manj konstruktivnih ciljih in večji sovražnosti do subjekta jeze, kažejo pa tudi manjše zavedanje o stopnji fiziološkega vzbujenja, ko si predstavljajo situacije, ki sprožajo jezo (Mikulincer, 1998). Nevarno navezani odrasli so bili v otroštvu pri starših deležni nenehnih groženj s prekinitvijo stika, doživljali so grozo, bes in obup. Ta čustva se pri njih odražajo kot nesorazmerna in ekstremna jeza oziroma bes, ki mu Bowlby (1995, v Kompan Erzar, 2006) pravi »bes iz strahu pred intimnostjo«. Ob tem doživljajo separacijsko anksioznost (Bowlby, 1975, v Riley, 2011), kar sproža agresivne odzive v obliki jeznih protestov ob ločitvi.

Pri učitelju mehanizem separacijske anksioznosti lahko pride do izraza v odnosu do učencev s tem, da se nezavedno »s protestom« agresivno odzove na vedenje učenca, ki se neprimerno vede, z namenom ponovne vzpostavitve povezanosti. Tako učitelj zaščiti svojo ranljivost in

zavzame »pozicijo preživetja« kot sistemski odziv na stres (Scheinkman in Fishbane, 2004, v Riley, 2011; Riley, Lewis in Wang, 2012, v Riley, 2013). Odnos med učiteljem in učencem se zaradi narave odnosa, to je neenakomerne porazdelitve moči, obveznosti in zakonitosti, ne more enačiti z intimnim odnosom dveh partnerjev, vendar kljub temu ohranja značilnosti strategij navezovanja. Grožnja z zavrnitvijo ali dejanska zavrnitev učencev je lahko za učitelja izkušnja, ki aktivira sistem navezanosti v učitelju (Bowlby, 1982). Temu neizogibno sledi protestno vedenje, usmerjeno v učence, z namenom zmanjševanja separacijske anksioznosti, ki jo povzroči dejanska oziroma prejeta zavrnitev (prav tam); vključuje tipična protestna agresivna vedenja, kot so: kričanje, sarkazem, poniževanje in kaznovanje celotnega razreda za posameznikovo slabo vedenje (Riley, 2011).

Sklep

Čeprav je način izražanja čustev močno odvisen od kulturnega okolja (Avsec, 2007), strokovni delavci v vzgoji in izobraževanju ohranjajo konvencionalno miselnost, da šole niso prostor za izražanje jeze. Učiteljev odziv na lastna in učenčeva občutja jeze pa je pedagoško primeren, kadar jih v razredu priznava, razume in ovrednoti (Cooper in Edmonton, 2002). Pogosto učitelji pri svojem strokovnem delu menijo, da je naloga kompetentnega učitelja čustva skrivati pred učenci (Gordon, 1983; Carson in Templin, 2007, v Fried, 2011), vendar je prav čustveni govor tisti, ki da učencem priložnosti za razvoj njihovih lastnih strategij čustvenega uravnavanja in ločevanja impulzov od čustveno usmerjenega vedenja. Načini izražanja jeze so v razrednih situacijah omejeni z učiteljevo pozicijo strokovnjaka, zavezanega šolskemu etičnemu kodeksu. Če torej učitelja v razredu nekaj razburi, se ne more opravičiti, zapustiti učilnice in se po pomiritvi vrniti nazaj, ampak mora ostati v razredu in nadaljevati poučevanje, kar je lahko zanj zelo stresno (Sutton in Wheatley, 2003). Kadar učitelj ne more več nadzorovati svojega doživljanja, se pogosto (pre)močno odzove z »izbruhi« jeze, tudi v situacijah, v katerih se mogoče v drugačnih okoliščinah ne bi. Posledično pri tem lahko doživlja občutke krivde in nizko samospoštovanje (Smrtnik Vitulić, 2009). Pomembno je, da prepozna in razume lastna čustva in čustva drugih, da jih je sposoben ustrezno izražati, poimenovati in z njimi upravljati. Tako njegovi čustveni odzivi bolj ustrezajo oceni specifične situacije in njeni kognitivni interpretaciji (Roseman in Smith, 2001). Vendar samo priporočila za asertivno izražanje jeze v medosebnih odnosih z učenci zato ne bodo neposredno »uredila« njegove zakoreninjene čustvene odzive. Če izhajamo iz Walkerjeve predpostavke (2001, v Baltaci in DemİR, 2012), da ima vsak posameznik preddispozicije za razvoj čustvene inteligentnosti, kot so: razumevanje čustev, razvoj empatije, usklajevanje odnosov, spretnosti za reševanje konfliktov, razvoj samozavesti in upravljanje s čustvi, so usposabljanja in treningi pedagogov za pridobivanje čustvenih in socialnih spretnosti v okviru izobraževalnih ustanov temelji za učiteljev profesionalni razvoj (Zembylas, 2005). Posegi v spremembe pri učiteljih bi morali vključevati socialne in čustvene vidike poučevanja, med katerimi je ponotranjenje strategij uravnavanja neugodnih čustev (Brackett idr., 2009; Jennings in Greenberg, 2009), kar se pravzaprav nanaša na sposobnosti čustvene kompetentnosti – upravljanja s čustvi v medosebnih odnosih (Takšić, 1998, 2001, 2002;

Takšič idr., 2001, vse v Avsec, 2007). Na področju medosebnih odnosov teorija navezanosti pri posamezniku upošteva genetske vplive v kombinaciji z njegovimi izkušnjami in s prilagajanjem okolici (Mikulincer in Shaver, 2007). Teorija tudi pojasnjuje izvorno jezo iz otroštva v relacijskem kontekstu prek uravnavanja »distance in dostopnosti« skozi niz implicitnih pravil, prepričanj in pričakovanj glede okolja, sebe in drugih (Bowlby, 1988a, 1988b; Knox, 2003, vse v Riley, 2011). Pri učitelju se tovrstna jeza lahko odraža v neustreznem uravnavanju separacijske anksioznosti v odnosu do učencev (prav tam). Pri učitelju sta torej razumevanje lastnega procesa navezovanja in fleksibilnost v dograjevanju njegovih sposobnosti čustvene inteligentnosti nova priložnost za sprotno prilagajanje razredni dinamiki, ne da bi osebno reagiral z jezo na učenca/-e (Riley, 2011). Jeza tako zavzame vlogo uporabnega indikatorja medosebne dinamike in ne predstavlja več negativnega čustva (Riley, 2011; Riley, 2013).

Posebno pozornost v prihodnjih razpravah s tega področja bi lahko namenili učiteljevi sposobnosti samorefleksije, njegovi motiviranosti in fleksibilnosti pri raziskovanju globljih izvorov, prenosov in strategij uravnavanja čustva jeze v razredni dinamiki med njim in učencem. Ob tem se pojavljajo dileme glede ustreznosti usposobljenih oseb, izbora morebitnih mentorjev in podpornih modelov, ki bi spremljali učitelja pri njegovem profesionalnem razvoju, o ustreznosti pristopov in metod ter dilemah glede etičnosti posega v učiteljevo zasebnost na področju njegove odrasle navezanosti. Kontekst pedagoško-psiholoških vsebin (čustvena inteligentnost in čustvena kompetentnost) in klinično-psiholoških pristopov (odrasla navezanost) na podlagi različnih domačih in tujih empiričnih študij utemeljuje potrebnost raziskovanja omenjene medsebojne odvisnosti teh psiholoških dejavnikov, zato bi bilo treba nameniti več pozornosti celovitejšemu razumevanju manifestacije jeze v medosebnih odnosih med učiteljem in učenci.

Literatura

- Ahmad, A.; & Sahak, R. (2009). Teacher-student attachment and teachers' attitudes towards work. *Journal Pendidik dan Pendidikan, 24*, 55–72.
- Al Yagon, M., & Mikulincer, M. (2004). Patterns of Close Relationships and Socioemotional and Academic Adjustment Among School-Age Children with Learning Disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice, 19*(1), 12–19.
- Avsec, A., Benedik, E., Bucik, V., Kobal Grum, D., Musek, J., Sočan, G. idr. (2007). *Psihodiagnostika osebnosti*. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo.
- Baltacı, H. Ş., & DemİR, K. (2012). Pre-Service Classroom Teachers' Emotional Intelligence and Anger Expression Styles. *Educational Sciences: Theory & Practice, 12*(4), 2422–2428.
- Bartholomew, K (1990). Avoidance of Intimacy: An Attachment Perspective. *Journal of Social and Personal Relationship, 7*, 147–178.
- Batistič Zorec, M., & Prosen, S. (2011). *Priročnik za razvojno psihologijo v programu Predšolska vzgoja*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, Oddelek za predšolsko vzgojo.

- Bečaj, J. (1990). *Problem velikih pričakovanj in učiteljeve odgovornosti: učiteljeva pričakovanja in odgovornost v Gordonovem komunikacijskem treningu*. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.
- Bergin, C., & Bergin, D. (2009). Attachment in the Classroom. *Educational Psychology Review*, 21(2), 141–170.
- Berložnik, A. (2013). *Odzivi učiteljev na neprimerno vedenje učencev v razredu*. Diplomsko delo, Maribor: Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta.
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35, 61–79.
- Boyatzis, R. E., Goleman D., & Rhee, K. S. (2000). Clustering Competence in Emotional Intelligence: Insights from the Emotional Competence Inventory. V R. Bar On & J. D. A. Parker (ur.), *In The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assesment, and application at home, school and in the workplace*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bowlby, J. (1982). *Attachment and loss. Vol. 1*, 2nd ed. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1989) *A secure base: clinical applications of attachment theory*. London: Routledge.
- Bowlby, J. (1998) *Attachment and loss. Vol. 2, Separation: anxiety and anger*. London: Pimlico.
- Brackett, M. A., Reyes, M. R., Rivers, S. E., Elbertson, N. A., & Salovey, P. (2011). Classroom Emotional Climate, Teacher Affiliation, and Student Conduct. *Journal of Classroom Interaction*, 46(1), 27–36.
- Cooper, K., & Edmonton, A. H. (2002). Pedagogical responses to expressions of anger and sorrow: Sensible reflection. *The Teacher Educator*, 38(1), 1–15.
- Crawford, J., Kippax, S., Onyx, J., Gault, U., & Berton, P. (1992) *Emotion and gender*. London: Sage.
- Cugmas, Z. (2010). Razvojnopsihološki pristopi k merjenju navezanosti. V B. Škodlar (ur.), *Zbornik prispevkov 12. Bregantovi dnevi* (str. 8–18). Rogaška Slatina: Združenje psihoterapevtov Slovenije.
- Emmer, E. T., & Stough, L. M. (2001). Classroom Management: A Critical Part of Educational Psychology, With Implications for Teacher Education. *Educational Psychologist*, 36(2), 103–112.
- Erzar, T., & Kompan Erzar, K. (2011). *Teorija navezanosti*. Celje: Celjska Mohorjeva družba: Društvo Mohorjeva družba.
- Farouk, S. (2010). Primary school teachers' restricted and elaborated anger. *Cambridge Journal of Education*, 40(4), 353–368.
- Ford, B. Q., & Tamir, M. (2012). When getting angry is smart: Emotional preferences and emotional intelligence. *Emotion*, 12(4), 685–689.
- Fried, L. (2011). Teaching teachers about emotion regulation in the classroom. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(3).
- Goleman, D. (1999). *Working with emotional intelligence*. London: Bloomsbury.
- Gordon, T. (1983). *Trening večje učinkovitosti za učitelje*. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše
- Hamarta, E., Deniz, M. E., & Saltali, N. (2009). Attachment Styles as a Predictor of Emotional Intelligence. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 9(1), 213–229.

- Hamre, B., & Pianta, R. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development, 72*(2), 625–638.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2006). Student-Teacher Relationships. V G. G. B. K. M. Minke (ur.), *Children's needs III: Development, prevention, and intervention* (str. 59–71). Washington, DC, US: National Association of School Psychologists.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education, 14*(8), 835–854.
- Hazan, C., & Shaver, P. (1987). Romantic love conceptualized as an attachment process. *Journal of Personality and Social Psychology, 52*(3), 511–524.
- İlgar, L. (2013). An Analysis of the Trait Anger and Anger Expression Styles of Preschool Teacher Candidates in Terms of Some Variables. *International Journal of Social Sciences & Education, 3*(3), 770.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research, 79*(1), 491–525.
- Kafetsios, K. (2004). Attachment and emotional intelligence abilities across the life course. *Personality and Individual Differences, 37*(1), 129–145.
- Kennedy, J. H., & Kennedy, C. E. (2004). Attachment theory: Implications for school psychology. *Psychology in the Schools, 41*(2), 247–259.
- Kesner, J. E. (2000). Teacher Characteristics and the Quality of Child–Teacher Relationships. *Journal of School Psychology, 28*(2), 133–149.
- Koc, M., Iskender, M., Cardak, M., & Dusunceli, B. (2012). Anger in School Managers: Continuity, Direction, Control and Style. *Educational Research and Reviews, 7*(25), 548–557.
- Kompan Erzar, K. (2006). *Ljubezem umije spomin*. Ljubljana: Brat Frančišek. Frančiškanski družinski inštitut: Celje: Celjska Mohorjeva družba.
- Krek, J., & Metljak, M. (ur.) (2011). *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Lewis, R. (2006). Classroom Discipline in Australia. V C. Evertson & C. S. Weinstein (ur.), *International Handbook of Classroom Management: Research, Practice and Contemporary Issues* (str. 1193–1124). N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- McPherson, M. B., Kearney, P., & Plax, T. G. (2003). The Dark Side of Instruction: Teacher Anger as Classroom Norm Violations. *Journal of Applied Communication Research, 31*(1), 76–90.
- McPherson, M. B., & Young, S. L. (2004). What Students Think When Teachers Get Upset: Fundamental Attribution Error and Student-Generated Reasons for Teacher Anger. *Communication Quarterly, 52*(4), 357–369.
- Mikolajczak, M., Petrides, K. V., & Hurry, J. (2009). Adolescents choosing self-harm as an emotion regulation strategy: The protective role of trait emotional intelligence. *British Journal of Clinical Psychology, 48*, 181–193.
- Mikulincer, M. (1998). Adult attachment style and individual differences in functional versus dysfunctional experiences of anger. *Journal of Personality and Social Psychology, 74*(2), 513–524.
- Milivojević, Z. (2008). *Emocije: razumevanje čustev v psihoterapiji*. Novi Sad: Psihopolis institut.

- Mikulincer, M., & Shaver, P. R. (2007). *Attachment in adulthood: Structure, dynamics, and change*. New York, NY: Guilford Press.
- Musek, J. (1993). *Osebnost pod drobnogledom*. Maribor: Obzorja.
- Noguera, J. M. S., & Díez, I. I. (2006). Relationship between. Perceived Emotional Intelligence and negative emotionality: Anxiety, anger and sadness/depression. *Ansiedad y Estrés*, 12(2–3), 207–221.
- Panju, M. (2010). *Strategije za spodbujanje čustvene inteligentnosti v razredu*. Ljubljana: Modrijan.
- Parkinson, B. (1999). Relations and dissociations between appraisal and emotion ratings of reasonable and unreasonable anger and guilt. *Cognition and Emotion*, (4), 347–385.
- Pianta, R. C., Belsky, J., Vandergrift, N., Houts, R. M., & Morrison, F. J. (2008). Classroom effects on children's achievement trajectories in elementary school. *American Educational Research Journal*, 45(2), 365–397.
- Prosen, S., Smrtnik Vitulić, H., & Poljšak Škraban, O. (2011). Teachers' emotional expression in interaction with students of different ages. *CEPS journal*, 1(3), 141–157.
- Prosen, S., Vitulić, H. S., & Škraban, O. P. (2013). Observing teachers' emotional expression in their interaction with students. *New Educational Review*, 31(1), 75–85.
- Ramzan, M., Gujjar, A. A., & Ahmad, S. I. (2011). Impact of Emotional Intelligence on Academic Achievement of Prospective Teachers in the Subject of English. *Language in India*, 11(5), 272–283.
- Reyna, C., & Weiner, B. (2001). Justice and utility in the classroom: An attributional analysis of the goals of teachers' punishment and intervention strategies. *J. Educ. Psychol.*, 93, 309–319.
- Riley, P. (2009). An adult attachment perspective on the student–teacher relationship & classroom management difficulties. *Teaching and Teacher Education*, 25(5), 626–635.
- Riley, P. (2011). *Attachment theory and the teacher-student relationship: a practical guide for teachers, teacher educators and school leaders*. London; New York: Routledge.
- Riley, P. (2013). Attachment theory, teacher motivation & pastoral care: A challenge for teachers and academics. *Pastoral Care in Education*, 31(2), 112–129.
- Roseman, I. J. (2001). A model of appraisal in the emotion system. V K. R. Scherer, A. Schorr, & I. T. Johnstone (ur.), *Appraisal process in emotion: Theory, method, research* (str. 69–91). New York: Oxford University Press.
- Roseman, I. J., & Smith, C. A. (2001). Appraisal theory: Overview, assumptions, varieties, controversies. V K. R. Scherer, A. Schorr, & T. Johnson (ur.), *Appraisal Processes in Emotion: Theory, Methods, Research* (str. 4–19). New York: Oxford University Press.
- Salovey, P., Mayer, J., & Brackett, M. (2004). *Emotional Intelligence. Key readings on the Mayer and Salovey model*. National Professional Resources.
- Scherer, K. R. (2001). Appraisal considered as a process of multilevel sequential checking. V K. R. Scherer, A. Schorr, & I. T. Johnstone (ur.), *Appraisal processes in emotions: Theory, method, research* (str. 92–120). New York: Oxford University Press.
- Shapiro, S. (2010). Revisiting the teachers' lounge: Reflections on emotional experience and teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 616–621.
- Smrtnik Vitulić, H. (2004). *Čustva in razvoj čustev*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

- Smrtnik Vitulić, H. (2009). *Spoznavanje otrok v razredu: izbrane teme iz razvojne psihologije za izvajanje prakse*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Sutton, R., & Harper, E. (2009). Teachers' emotion regulation. V L. J. Saha & A. G. Dworkin (ur.), *International handbook of research on teachers and teaching* (str. 389–401). New York: Springer.
- Sutton, R. E., & Wheatley, K. F. (2003). Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15(4), 327–358.
- Tamir, M., & Ford, B. Q. (2012). When feeling bad is expected to be good: Emotion regulation and outcome expectancies in social conflicts. *Emotion*, 12(4), 807–816.
- Wallin, D. J. (2007). *Attachment in Psychotherapy*. New York, London: The Guilford Press.
- Weiner, B. (2007). Examining emotional diversity in the classroom: An attribution theorist considers the moral emotions. V P. A. Schutz & R. Pekrun (ur.), *Emotion in Education* (str. 75–88). USA: Elsevier Inc.
- Zembylas, M. (2005). Discursive practices, genealogies and emotional rules: A poststructuralist view on emotion and identity in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 935–948.
- Çankaya, İ. (2011). Anger as a mediator of the effects of anxiety on aggressiveness in teacher trainees. *Social Behavior & Personality: An International Journal*, 39(7), 935–946.
- Žvelc, M., & Žvelc, G. (2006). Stili navezanosti v odraslosti. *Psihološka obzorja*, 15(3), 51–64.

Stališča študentov razrednega pouka glede dejavnikov učne neuspešnosti in prilagajanja pouka učencem priseljencem

Sabina Krajnc

Povzetek

Kako poučevati učence priseljence, da si bodo pridobili kakovostno znanje z razumevanjem, si razvili jezikovne kompetence in aktivno sodelovali pri pouku, v zdajšnjem času predstavlja aktualno vprašanje. Prispevek obravnava pomen didaktičnega načela individualizacije za učence priseljence, ki prihajajo iz drugih kulturno-jezikovnih okolij in so vključeni v razred, v katerem poteka pouk v učnem jeziku, ki ni njihov materni jezik. Opredeljeni so dejavniki učne uspešnosti, ki pomembno vplivajo na doseganje učnih rezultatov omenjenih učencev. Na učiteljevo ravnanje pomembno vplivajo njegova stališča, zato smo posebej osvetlili pomen učiteljevih stališč do učencev priseljencev kot enega izmed pomembnih vidikov učiteljevega odločanja in ravnanja v povezavi z učenci priseljenci ter vpliv in spreminjanje stališč prihodnjih učiteljev. V raziskavi, katere del obravnava tudi ta članek, smo ugotavljali, katerim dejavnikom študentje razrednega pouka Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani pripisujejo največji pomen oz. razlog za učni neuspeh učencev priseljencev. Zanimalo nas je, za katere naloge študentje razrednega pouka ocenjujejo, da so del učiteljevih profesionalnih obveznosti oz. dolžnosti pri delu z učenci priseljenci in ali po njihovem mnenju učiteljevo prilagajanje pouka pomembno vpliva na razumevanje učne vsebine učenca priseljenca.

Ključne besede: učenci priseljenci, stališča študentov, učna uspešnost, učna individualizacija

Uvod

Ker prebivalstvo v Evropi postaja vse bolj raznoliko, se javne šole spopadajo z izzivom, kako omogočiti kakovostno izobraževanje učencem, ki prihajajo iz kulturno in jezikovno drugačnega okolja. V slovenski izobraževalni sistem se vključuje vse več otrok priseljencev, ki prihajajo iz drugih kulturno-jezikovnih okolij. Evropski svet v poročilu o izvajanju programa Izobraževanje in usposabljanje 2010 opozarja na izobrazbeno prikrajšanost velikega števila učencev priseljencev in na razlike v doseženi izobrazbi med omenjenimi učenci in drugimi vrstniki domačini. Kako poučevati otroke iz drugih kulturno-jezikovnih okolij, ki so vključeni v šolski sistem posameznih držav, predstavlja velik izziv za učitelje v večini držav Evrope in ZDA. Glede na to, da je velika verjetnost, da se bodo študentje pedagoških smeri pri svojem prihodnjem delu srečevali z učenci priseljenci, jih je treba že med študijem pripraviti na poučevanje v kulturno heterogenih razredih. Prihodnji učitelji tako potrebujejo ustrezno pedagoško-psihološko znanje in izkušnje s to ranljivo skupino učencev, kar jim bo pomagalo vzpostaviti pozitiven odnos in oblikovanje pozitivno naravnanih stališč do učencev priseljencev pa tudi oblikovanje potrebnih spretnosti za ravnanje.

Učenci priseljenci

V Slovenijo prihaja vse več otrok priseljencev; analiza stanja na področju vključevanja učencev s priseljenkim ozadjem v sistem vzgoje in izobraževanja v RS, ki je bila objavljena leta 2009, navaja skupno oceno deleža učencev s priseljenkim ozadjem v naših osnovnih šolah, tj. 5,70 % (Analiza stanja ..., 2009, str. 6). Pri opredelitvi učencev priseljencev izhajamo iz opredelitve programa PISA, ki opredeli otroke priseljence kot otroke s priseljenkim ozadjem, ki so kakor koli povezani s selitvami v drugo državo. Pri tem gre lahko za otroke, katerih starši otrok in otrok sam ni rojen v državi gostiteljici, kar označuje izraz prva generacija priseljencev. O t. i. drugi generaciji priseljencev govorimo, ko gre za otroke, ki so bili rojeni v državi gostiteljici, njihovi starši pa so bili rojeni v tujini. Vsi drugi otroci, rojeni v državi gostiteljici, ki imajo vsaj enega od staršev, ki je bil rojen v omenjeni državi, so opredeljeni kot avtohtoni oz. domači otroci (How are school system ..., 2011, str. 1).

Dejavniki učne uspešnosti oz. neuspešnosti učencev priseljencev

Uspešnost na učnem področju je opredeljena z učnimi cilji oz. s standardi znanja, ki so v šolskem sistemu postavljeni kot merilo učenčevih dosežkov v določenem razredu. Učnociljni pristop, ki je značilen za slovensko devetletno osnovno šolo, zahteva preverjanje in ocenjevanje učenčevega napredka na način, da primerjamo učenčeve dosežke z zastavljenimi cilji oz. s standardi znanja v učnih načrtih (Puklek Levpušček in Zupančič, 2009). Pedagoški delavci si velikokrat postavljamo vprašanje, zakaj so nekateri učenci učno uspešni in motivirani za učenje, medtem ko drugi učenje dojemajo kot prisilo učiteljev in staršev in imajo slabo učno uspešnost. B. Marentič Požarnik (2000) pravi, da učno uspešnost sodoločajo številni dejavniki, ki jih tudi strokovna literatura deli na t. i. notranje in zunanje dejavnike. Omenjena avtorica deli dejavnike učne uspešnosti na notranje dejavnike, ki se nadalje delijo na fiziološke in psihološke, ter na zunanje, ki se delijo še na fizične in socialne. Na učno uspešnost učencev, ki prihajajo iz drugih kulturno-jezikovnih okolij, pomembno vplivajo psihološki in socialni dejavniki učne uspešnosti. Med psihološke dejavnike poleg intelektualnih sposobnosti in razvojne stopnje mišljenja uvrščamo tudi govorno kompetentnost, predznanje, osebnotne značilnosti, motivacijo za učenje, zaznano učno samoučinkovitost, spoznavne in učne sloge ter značilnosti čustvovanja in vedenja. Med njimi je pomembna razlika v psiholoških značilnostih učenca, kot so spoznavne sposobnosti, osebnotne poteze in dimenzije, motivacijska prepričanja ter pretekle izkušnje in pristopi k učenju, značilnosti čustvovanja učenca itn. Socialni dejavniki so značilnosti družbenega okolja. To so značilnosti družin (npr. socialno-ekonomski položaj družine, vedenje staršev do učencev, vrednote in vzgojni slog), značilnosti razrednega konteksta, učiteljev in šole (npr. interakcija med učitelji in učenci, med učenci, razredno vzdušje, metode poučevanja, učiteljeva prepričanja o učencih, šolska klima, velikost šole ...), značilnosti vrstniškega konteksta, njihovih vrednot in značilnosti širšega družbenega konteksta. Vsi ti dejavniki so vpleteni v vsakokratni zgodovinski, socialno-ekonomski in kulturni kontekst neke države (Marentič Požarnik, 2000). Pomembna je tudi vloga socialnih dejavnikov učne motivacije in

uspešnosti, ki jo želimo osvetliti z vidika Bronfenbrennerjeve ekološke teorije razvoja, kar je pomembno v kontekstu razumevanja učne uspešnosti oz. neuspešnosti učencev priseljencev. Ekološka teorija razlaga razvoj posameznika s sociokulturne perspektive, ki se odvija v kompleksnem sistemu odnosov, na katere vpliva pet ravni okoljskih sistemov: mikrosistem, mezosistem, ekosistem, makrosistem in kronosistem. Osrednja raven okolja je mikrosistem, ki pomeni trenutno okolje, v katero se posameznik vključuje v neposredne interakcije z njemu pomembnimi osebami: s starši, sorojenci, z učitelji, s prijatelji. Vsi odnosi posameznika v okolju so dvosmerni in recipročni. Tako odrasli npr. vplivajo na otrokovo vedenje, vendar tudi otrok vpliva na vedenje odraslih (Zupančič in Marjanovič Umek, 2004).

Bronfenbrenner poudarja pomen otrokove družine, šole, razreda in vrstniške skupine, ki vplivajo na otrokov razvoj prek različnih aktivnosti, socialnih vlog in medvrstniških odnosov. Količšen vpliv imajo posamezni elementi, pa je odvisno od celotne strukture mikrosistema (Bronfenbrenner, 1994). Druga okoljska raven v Bronfenbrennerjevi ekološki teoriji je mezosistem, ki vključuje odnose in povezave med dvema ali več mikrosistemi, ki so pomembni za posameznikov razvoj, kot je povezanost med otrokovo družino, domom in šolo. Grolnick in Slowiaczek (1994, v Zupančič in Marjanovič Umek, 2004) na podlagi mezosistema ekološke teorije razlagata, da učenčeva učna uspešnost ni odvisna le od kakovosti in količine njegovega dela v šoli ter od kakovosti odnosov z učitelji, ampak tudi od vključevanja staršev v šolsko življenje. Tretji sistem ekološke teorije je ekosistem, ki pomeni okolje, ki posameznika ne vključuje neposredno. Otrok v tem okolju ne sodeluje neposredno, vendar to okolje vpliva na otrokove izkušnje in razvoj. Bronfenbrenner (1994) pri tem navaja primer delovnega okolja otrokovih staršev, zdravstvenih in socialnih ustanov, soseske, ki posredno vplivajo na odnose doma. Najširše okolje v Bronfenbrennerjevem modelu je makrosistem, ki predstavlja vrednote, življenjske stile, navade ljudi, materialne dobrine, znanje, zakone, socialne običaje v družbi, ki vplivajo na izkušnje posameznika in njegove interakcije v vseh segmentih okolja oz. preostalih sistemih ekološke teorije (prav tam). Kultura vpliva na identiteto, učenje in na socialno vedenje njenih pripadnikov že zelo zgodaj v otrokovem razvoju. To je npr. opazno že v igri malčkov različnih narodov. Zadnji oz. končni sistem ekološke teorije je kronosistem, ki vsebuje časovne spremembe v posameznikovem okolju, ki vodijo do spremenjenih pogojev življenja. Okolje namreč ni statičen dejavnik, ki vpliva na otroka, ampak se spreminja (Zupančič in Marjanovič Umek, 2004). Bronfenbrenner (1994) pri tem poudarja pomembne dogodke v otrokovem življenju, kot je npr. selitev v drugo državo, vstop v novo kulturo, okolje in šolo, spremembe v družinskem življenju oz. strukturi družine, dvig ali padec v socialno-ekonomskem statusu ali zaposlitvi družinskih članov, ki spremenijo obstoječe odnose med posameznikom in okoljem ter vplivajo na razvoj posameznika.

Ker na učno uspešnost vplivajo otrokove učne težave oz. primanjkljaji na posameznih področjih učenja, kot jih pojmuje L. Magajna idr. (2008), je pomembno osvetliti še to delitev, ki se nanaša tudi na učence priseljence. Glede na vzroke razdelimo učne težave na tri

osnovne tipe in eden izmed njih je tip, ki zajema skupino učencev, ki imajo splošne učne težave, ki so povezane z njihovo večjezičnostjo in večkulturnostjo (ker npr. njihov materni jezik ni enak učnemu jeziku, ki ga obvladajo le površinsko, na sporazumevalni ravni). Pogosto namreč pozabimo, da učenec, ki precej dobro komunicira z vrstniki in obvlada socialni jezik, ne obvlada učnega jezika, kar mu onemogoča dobre učne rezultate. Socialni jezik je podprt s poznavanjem razmer, s fizičnimi in z vizualnimi oporami. Učni jezik pa je pogosto abstrakten in terja zapleteno strukturo povedi in bogato besedišče ter daje malo vizualnih opor. V tem kontekstu učne uspešnosti so pomembne vloga učitelja in učiteljeve kompetence, ki vključujejo usmerjenost učitelja na učenje in poučevanje pa tudi njegovo zmožnost vzpostavljanja, uravnavanja in vzdrževanja ugodnih medsebojnih odnosov v oddelčni skupnosti. Poleg učinkovitega poučevanja, ki od učitelja zahteva znanje stroke, učne pristope, učne metode, s pomočjo katerih omogoča učencem samostojno gradnjo znanja in ustvarjanja novih idej, učinkovito poučevanje zahteva od učitelja poznavanje psihičnega razvoja in individualnih razlik med učenci ter obvladanje pedagoške teorije in didaktičnih zakonitosti. Prav tako mora učitelj kot vodja razreda oblikovati in vzdrževati odnose v oddelčni skupnosti, soustvarjati podporno vzdušje v razredu in pozitivno socialno dinamiko. Kompetenten učitelj tudi prepozna individualne razlike med učenci in učenci s posebnimi potrebami ter učno delo prilagaja posebnostim in zmožnostim posameznih učencev, kar se nanaša predvsem na didaktično načelo individualizacije (Puklek Levpušček in Zupančič, 2009).

Individualizacija

Z vprašanjem pristopov, ki spodbujajo oz. pozitivno vplivajo na izobraževalne dosežke otrok iz drugih kulturno-jezikovnih okolij, so se ukvarjali različni raziskovalci (Glenn, 1996; Entorf in Minoiu, 2005; OECD, 2006; Schneeweis, 2006; Heckmann, 2008), vendar pa raziskave, kot poudarja Hieu van Ngo (2004), niso pripeljale do poenotenih zaključkov, ki bi veljali za vse države in okoliščine. Smernice za vključevanje otrok priseljencev iz leta 2011 navajajo analizo, da otroci tujcev težje sledijo pouku in drugemu dogajanju v šoli, zato šolam predlagajo, da oblikujejo individualni program za omenjene učence, da se pouk prilagaja potrebam in jezikovnim zmožnostim otrok z izbiro ustreznih vsebin, metod in oblik dela ter da prilagajajo preverjanje in ocenjevanje znanja (Smernice za vključevanje otrok priseljencev, 2011). Z razvojem mladinske psihologije, anatomije, fiziologije in drugih antropoloških ved ter na podlagi izkušenj pedagoških delavcev je postalo jasno, da brez individualizacije ni uspešnega vzgojno-izobraževalnega dela. Zato so se v začetku 20. stoletja številna šolskoreformna gibanja v prvi vrsti osredinila na učno diferenciacijo in individualizacijo (Strmčnik, 1993). Strmčnik (2001, str. 7–8) diferenciacijo opredeljuje kot »organizacijski ukrep, s katerim učence po določenih učnih ali drugih razlikah razvrščamo v občasne ali stalne, homogene ali heterogene učne skupine z namenom, da bi jim pouk in učenje bolje prilagoditi«. Ko gre za delitev učencev v različne učne skupine, je torej bolje kot o individualizaciji govoriti o učni diferenciaciji, saj učence diferenciramo in ne individualiziramo. Pri individualizaciji pa se je treba spustiti do različnih posebnosti vsakega

učenca posebej ter upoštevati in zadovoljevati njegove individualne potrebe. Bistvo individualizacije je, da je vezana na samostojno učno delo učencev z individualiziranimi učnimi sredstvi (Strmčnik, 1987, str. 12). Strmčnik (1993, str. 9) navaja, da je zaradi večje subtilnosti, antropogenosti in subjektivnosti individualizacija opredeljena na ravni pedagoškega načela, ki od šole in učitelja zahteva, da skupno poučevanje in učenje prilagodita posebnostim, potrebam in nagnjenjem posameznega učenca ter da utemeljene razlike med učenci odkrivata, spoštujeta in razvijata ter jim s tem omogočata kar se da samostojno učno delo. Pri individualizaciji so upoštevani osebni odzivi posameznega učenca na učno-vzgojne situacije, v katerih učitelj spodbuja učenčeve lastne misli, upošteva predvsem resnične osebne lastnosti in učne sposobnosti učenca samega, ne da bi ga pretirano primerjal s sošolci. Omenjeni avtor je že leta 1993 opozoril, da o individualizaciji kot pedagoškemu načelu ni mogoče govoriti o absolutnem pomenu in veljavnosti besede, kajti temu nasprotujejo že socialnovzgojne naloge šole, ki oblikuje učenca za življenje v družbi, torej je šolsko učenje tudi socialno učenje. Sam učenčev izobraževalni razvoj je odvisen od medsebojnih interakcij, prepletanja individualnih in socialnih faz učenja, katerim se morajo prilagajati tudi učenci, »saj ni mogoče, da bi jih učitelj do kraja individualiziral po koži prav vsakega učenca« (Strmčnik, 1993, str. 10). Ker mora individualizacija upoštevati učne posebnosti vsakega učenca in mu optimalno pomagati, terja zadostno število kakovostnih in pestrih didaktičnih pripomočkov ter gradiv, več strokovno usposobljenih in profiliranih pedagoških delavcev ter številčno veliko manjše razrede. Zahtevnost pogojev za notranjo diferenciacijo in individualizacijo se še stopnjuje, kolikor višje gremo po šolskih stopnjah navzgor, in sicer zaradi predmetne zapletenosti učnega procesa ter večjih učnih in drugih razlik med starejšimi učenci (Strmčnik, 2001).

Francia (2013) na primeru švedskega šolskega sistema problematizira individualizacijo za učence, ki prihajajo iz drugih kulturno-jezikovnih okolij, in sicer, da je ta včasih nejasna. Ideologija individualizacije ne pomeni le prilagoditve učnih vsebin, metod, tempa dela in okolja učenčevim potrebam in interesom, ampak tudi njihovim družbenim, kulturnim in verskim ozadjem. Ne sme pa pomeniti zmanjševanja obsega nacionalnega učnega načrta in znižanja standardov znanja, ker je to pomembno za pravičnost šolskega sistema za vse učence (Vinterek, 2006, v Francia, 2013). Poučevanje naj bo tako prilagojeno vsakemu učencu, njegovim okoliščinam in potrebam, različnim tempu in metodam dela. Poučevanje v luči individualizacije pa naj spodbuja nadaljnje izobraževanje in pridobivanje znanja za vse učence, ki naj temelji na učenčevih lastnih izkušnjah, jeziku in na obstoječem znanju. Pri tem je pomembno učiteljevo zavedanje, da je cilj šolskega sistema prenos odgovornosti učenčevega učnega procesa oz. učenja z učitelja na učenca (Francia, 2013).

Pomen učiteljevih prepričanj in stališč za njihovo delo

M. Ule (2009) navaja skupne ocene različnih opredelitev definicij pojma stališč, ki poudarjajo naslednje značilnosti: stališča so trajna duševna pripravljenost za določen način reagiranja, ki

jih pridobivamo v teku življenja, v procesih socializacije. Imajo direktivni in dinamični vpliv na konsistentnost človekovega obnašanja. Stališče je kompleksen pojem, ki zajema in prikazuje kompleksno soodvisnost človekove duševnosti in njegovega socialnega obnašanja. Pomenijo integracijo treh osnovnih duševnih funkcij: kognitivne, čustvene in motivacijske, med katerimi obstaja tesna povezanost in jih lahko med seboj ločimo le pojmovno, ne pa realno. Kognitivne komponente stališč so znanja, izkušnje, informacije, skratka poznavanje situacij in stvari, do katerih imamo stališča. Kadar so stališča zasnovana na nepreverjenih dejstvih, govoricah, jih imenujemo predsodki. Čustvena oz. ocenjevalna komponenta stališč so pozitivna ali negativna občutja in ocenjevanja objektov stališč. Kognitivna in čustvena komponenta sta običajno usklajeni med seboj, in če pride do razlik med njima, to skoraj nujno vodi do spremembe stališč. Do te spremembe lahko privedejo dodajanje novih informacij ali poziv na naša čustva. Motivacijska komponenta je težnja človeka, da deluje na določen način glede na objekt stališč, ko npr. podpre tiste objekte oz. situacije, do katerih ima pozitivna stališča, ali prepreči tiste pojave oz. situacije, do katerih ima negativna stališča. Pojem stališče v vsakdanjem jeziku in uporabi pogosto zamenjujemo z nekaterimi drugimi pojmi, ki so mu sorodni, vendar pa niso enaki, kot sta vrednota in mnenje. Pogosto stališče zamenjujemo s prepričanjem, ki se od stališča razlikuje v tem, da je prepričanje zasnovano le na intelektualni komponenti, stališče pa na intelektualni, čustveni in na motivacijski komponenti (Ule, 2009). Stališča so posredniki, ki posredujejo med zunanjimi dražljaji in odzivi ljudi nanje. Nobena druga osebnostna lastnost ni toliko pod vplivom socialnih dejavnikov in nobena druga lastnost ne vpliva tako močno na dogajanje med ljudmi kot prav človekova stališča. Zaradi kompleksnosti in povezanosti stališč z drugimi duševnimi sestavinami, kot so: emocije, motivi, potrebe, jih ne moremo neposredno zaznati, opazovati ali meriti. O njih lahko le sklepamo na podlagi drugih empiričnih podatkov, ki nam pomagajo razložiti obnašanje in spremembe obnašanja posameznikov ali skupin (Ule Nastran, 2000).

Rezultati raziskav (Queensland School reform, 2001, v Smrtnik Vitulič in Lesar, 2010) kažejo, da se stališča učiteljev pomembno povezujejo s kakovostjo njihovega pedagoškega dela. Pomembno namreč vplivajo na to, kako načrtujejo, organizirajo in izvajajo pouk ter kako se odzivajo na svoje učence (npr. Staub in Stern, 2002; Stipek, Givvin, Salmon in MacGyvers, 2001, vse v Hachfeld idr., 2011). Zato je iskanje načinov za dostop do informacije glede prepričanj in stališč učiteljev, tudi o kulturni raznolikosti v šolah, pomemben del raziskovanja in predpogoj za vzpostavljanje mehanizmov, študijskih programov in dodatnih izobraževanj za učitelje, ki bi pripomogla k »preoblikovanju morebitnih negativnih stališč učiteljev do učencev priseljencev«, še posebno v šolah, v katerih so vključeni učenci iz kulturno raznolikih okolij (Harrington in Hathaway, 1995, str. 275, v Hachfeld idr., 2011). Vendar pa je bila večina študij z namenom ugotavljanja stališč in prepričanj posameznikov do pripadnikov drugih narodov opravljena na področju socialno-psiholoških raziskav, ki se osredinjajo predvsem na ugotavljanje dveh ločenih prepričanj, tj. multikulturno oz. večkulturno prepričanje in enakopravno oz. egalitarno prepričanje posameznikov do drugih narodov. Rezultati narejenih socialno-psiholoških raziskav kažejo, da imata obravnavani prepričanja različne

posledice za medskupinsko sodelovanje in da jih je treba ločiti. To polje raziskovanja dveh ločenih stališč je slabo raziskano na pedagoškem področju, zato nimamo natančnega podatka, kako določeno prepričanje pri učitelju vpliva na njegovo obnašanje v razredu in kakšne so posledice za učence priseljence. V ta namen je Hachfeld s sodelavci (2011) razvil lestvico, imenovano Teacher Cultural Beliefs Scale (TCBS), ki je zasnovana za merjenje teh ločenih učiteljevih prepričanj glede kulturne raznolikosti v razredu in pri pouku. Pri tem so uporabili izraz »prepričanja« za odnose, stališča, ideologije ali modele, ki jih imajo učitelji do učencev z različnim kulturnim ozadjem od njihovega (Hachfeld idr., 2011). Za boljše razumevanje dveh ločenih stališč, ki se ne izključujeta popolnoma, je pomembno razložiti, kaj si avtorji lestvice predstavljajo pod imenom večkulturna in egalitarna prepričanja pri učiteljih. Kot prvo je pomembno poudariti, da se večkulturna in egalitarna prepričanja odražajo v pozitivnem odnosu do priseljevanja, vendar se zagovorniki večkulturnosti in zagovorniki egalitarizma razlikujejo v tem, da doživljajo in razlagajo raznolikost v razredu ter se nanjo odzivajo. Posamezniki z večkulturnim prepričanjem priznavajo, da imajo ljudje iz različnih družbeno-kulturnih okoljih legitimno pravico do različnih pogledov in prepričanj, česar kot družba ne smemo prezreti. Zagovorniki večkulturnosti menijo, da je treba medkulturne razlike poudariti, jih spoznavati in s tem bogatiti življenje vseh članov družbe (Park in Judd, 2005, v Hachfeld idr., 2011). Učitelj z multikulturnim prepričanjem bo tako vključeval različne kulture učencev v vsakdanjo šolsko prakso pri načrtovanju pouka, izbiri materialov in interakcij z učenci v razredu (Hachfeld idr., 2011). Na drugi strani pa so posamezniki z enakopravnimi prepričanji, ki poudarjajo pomen obravnave vseh ljudi enako. To za učitelje pomeni iskanje podobnosti in skupnih točk med učenci iz različnih narodnih in kulturnih okolij, ne glede na njihovo etnično ali kulturno ozadje (Markus, Steele in Steele, 2002; Richeson in Nussbaum, 2004; Wolsko, Park in Judd, 2002, vse v Hachfeld idr., 2011). V okviru izobraževanja tako učitelji z izrazito egalitarnimi prepričanji pogosto trdijo, da je kategorizacija na podlagi narodnosti ali kulture eden izmed virov diskriminacije in zagovarjajo skupni učni načrt ter kulturnemu ozadju učencev v razredu pri načrtovanju pouka namenjajo manjšo pozornost (Hachfeld idr., 2011). Pri preiskovanju večkulturnih in egalitarnih prepričanj učiteljev so Hachfeld idr. prestopili mejo med socialno-psihološkim in pedagoškim raziskovanjem. Ugotovitve njihove raziskave iz leta 2011, opravljene s pomočjo lestvice, imenovane TSBS, podpirajo idejo, da kulturna prepričanja učiteljev neposredno vplivajo na njihove učne prakse in sprejemanje priseljenih učencev v razredu. Čeprav so potrebni tudi obsežnejši empirični podatki iz raziskav na področju izobraževanja, ki za zdaj še niso na voljo, se zdi verjetno, da imata obravnavani prepričanja tudi različne posledice za pouk (prav tam).

Spreminjanje stališč pri prihodnjih učiteljih prek izkustvenega učenja

Stališča so socialno pridobljene strukture, za katere nimamo nobenih bioloških preddispozicij. Oblikujemo in spreminjamo jih skozi vse življenje, skupaj s sprejemanjem socialnega znanja, izkušenj in norm iz okolja. Glede na to, da o stališčih govorimo kot o sorazmerno trajni kognitivni oz. osebnostni strukturi, na njihovo oblikovanje in spreminjanje

pomembno vplivajo dejavniki skupinske pripadnosti primarni in referenčni skupini, kot so: družinska, socialna in prijateljska omrežja. Na oblikovanje stališč in njihovo spreminjanje vplivajo informacije in znanja, ki jih dobimo ljudje v izobraževalnih ustanovah in prek medijev. Za oblikovanje in spreminjanje stališč so zelo pomembne individualne, osebne značilnosti in lastnosti, ki določajo človekovo samopodobo in odnos do samega sebe. Pomemben izvor človekovih stališč so neposredne izkušnje, ki pomenijo najpreprostejšo obliko pridobivanja in spreminjanja stališč (Ule, 2009). Tudi reševanje težav, povezanih z vključevanjem otrok ranljivih skupin v redne osnovne šole, je povezano s stališči učiteljev do njihovega vključevanja v izobraževalni sistem. Pri preoblikovanju stališč, ki so pomembna za učiteljevo delo, je po mnenju Guskeyja (2002, v Smrtnik Vitulič in Lesar, 2010) treba ponuditi dovolj neposrednih izkušenj, ki bi omogočale spremembe v posameznikovi zaznavi, stališčih in v aktivnostih. Zaradi tega je po mnenju S. Macura za študente pedagoških ved nujno ustvarjati okoliščine za učenje, ki jim omogočajo stopiti v izmenjavo s pripadniki drugih skupnosti. Prihodnji učitelji se o interkulturalizmu namreč ne morejo samo učiti iz knjig ali o tem poslušati na predavanjih, ampak morajo interkulturalizem doživeti in ga izkusiti (Macura, 2010). Upoštevanje načel in metod izkustvenega učenja je tisto, ki aktivno in neposredno vključi udeležence v učni proces: »To spodbuja motivacijo, dviga osebno zavzetost, prizadetost, poveča osebno zavedanje in vživljanje (empatijo) v druge ljudi, razgrne protislovja med lastno in tujo izkušnjo, med pričakovanji in dogajanjem, med cilji in procesi ter s tem pomaga spreminjati utrjena stališča; razširi perspektivo pogleda na 'vsakdanje' pojave; poveže prej ločene vidike (spoznavni, čustveni, akcijski) in pomaga pridobiti različne spretnosti, zlasti sporazumevalne (komunikacijske)« (Marentič Požarnik, 1987, str. 90). Del tega omogoča tudi pedagoška praksa, ki jo študentje razrednega pouka opravljajo v vseh letih svojega študija.

Ker prispevek govori o učencih priseljencih, nas je v raziskavi, ki smo jo opravili med študenti razrednega pouka, med drugim zanimalo, ali so med pedagoško prakso študentje imeli možnost spoznati delo z učenci priseljenci. S. Macura (2010) je po modelu izkustvenega učenja Davida Kolba opisala model medkulturnega izkustvenega učenja kot mogoč način spodbujanja prihodnjih učiteljev, da prevzamejo odgovornost za učenje vseh otrok, tudi učencev priseljencev. Izkustveno učenje je proces, v katerem se ustvarja znanje s pretvorbo posameznikove izkušnje ob vzajemnem vplivanju osebnega in družbenega znanja. Družbena znanja so nakopičena objektivirana spoznanja preteklih izkušenj človeštva, osebno znanje pa so nakopičene subjektivne življenjske izkušnje posameznika. Za izkustveno učenje je pomembna aktivna vpletenost posameznika v izkušnjo, hkrati pa razmišljanje (refleksija) o izkušnji (Marentič Požarnik, 1987). Po Kolbu (1995, v Macura, 2010) je učenje torej postopek, v katerem znanje nastaja s premislekom, presojo in s preoblikovanjem izkušenj. Razvija se skozi krožno ponavljanje štirih stopenj: neposredna izkušnja, refleksija, generalizacija in konkretna uporaba. Učni proces se lahko začne na kateri koli stopnji, pomembno pa je, da gre skozi vse stopnje. Prva stopnja v procesu učenja je obdobje neposrednih izkušenj, kar lahko vključuje različne dejavnosti, kot so: izdelava študije primerov, terensko delo, igre vlog,

socialne igre, gledanje filma itn. Na drugi stopnji t. i. refleksije študentje raziskujejo, kar so doživeli, občutili in ugotovili med dejavnostmi, ki so jih izvajali na prvi stopnji in tako dobijo osebne izkušnje dodaten pomen. Na stopnji generalizacije je treba narediti povezavo med pridobljenimi izkušnjami in vsakdanjim življenjem, da lahko pride do prenosa učenja v druge okoliščine. Zadnja stopnja v posameznem ciklu izkustvenega učenja je stopnja uporabe. Na osnovi spoznanj in sklepov glede na predhodne stopnje študentje načrtujejo vnašanje predhodnega dela v svoje življenje, oblikovanje novih zamisli in ugotavljanje, kaj potrebujejo za nadaljnje učenje. Medkulturno izkustveno učenje je učinkovito, kadar spodbuja študente k razmišljanju o svojih izkušnjah, oblikovanju sklepov na njihovi osnovi in določanju mogočih načinov za uporabo pridobljenega znanja. Študentovo spremljanje dela učitelja, njihovega mentorja z učenci priseljenci ali njegove lastne izkušnje v vlogi prostovoljstva so dragocene izkušnje, ki so lahko izhodišče za refleksijo, izmenjavanje izkušenj in za ozaveščanje posameznega študenta in tudi kolegov, ki so del neke diskusije. Končni cilj je sprejemanje odgovornosti, in to ne le za lastno učenje in vedenje, ampak tudi kot odgovornost za uspeh učencev in kakovost odnosov z njimi (Macura, 2010).

Namen raziskave in raziskovalna vprašanja

Namen raziskave je ugotoviti, kako študentje razrednega pouka Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani ocenjujejo vpliv posameznih dejavnikov na doseganje učnih rezultatov učencev priseljencev in kakšna so stališča omenjenih študentov glede vloge in nalog učitelja za izvajanje individualiziranega pouka za učence priseljence glede na njihove izkušnje z omenjenimi učenci med pedagoško prakso. S pomočjo odgovorov študentov razrednega pouka želimo odgovoriti na naslednji zastavljeni raziskovalni vprašanji:

1. Kako študentje razrednega pouka ocenjujejo vpliv posameznih dejavnikov na doseganje slabih učnih rezultatov učencev priseljencev?
2. Ali se med študenti, ki so med pedagoško prakso spoznali delo z učenci priseljenci, in tistimi, ki tega dela niso spoznali, pojavljajo statistično pomembne razlike glede njihovih stališč do prilagajanja pouka za učence priseljence in z njim povezanih učiteljevih nalog?

Metodologija

Raziskovalna metoda

V raziskavi smo uporabili deskriptivno metodo pedagoškega raziskovanja, s katero opisujemo pedagoške pojave na ravni vprašanja, kakšno oz. kolikšno je nekaj, in kavzalno-neeksperimentalno metodo. Ko pojave že spoznamo, lahko iščemo mogoče razlage za stanje, kakršno je na določenem področju (Sagadin, 1993, str. 12).

Vzorec in osnovna populacija

V vzorec smo zajeli študente razrednega pouka, ki so bili v študijskem letu 2012/13 vpisani v 2. in 3. letnik Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani. V vzorcu je sodelovalo 135 študentov, od tega 1 moški in 134 žensk. Vzorec smo obravnavali kot priložnostni. Podatke smo

posplošili na hipotetično osnovno množico, ki jo predstavljajo vsi študentje 2. in 3. letnika razrednega pouka Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani in so podobni študentom v vzorcu.

Tabela 1. Prikaz strukture študentov po letniku študija (N = 135)

LETNIK ŠTUDIJA	Frekvenca	Odstotek (%)
DRUGI	67	49,6
TRETJI	68	50,4
Skupaj	135	100,0

Opis instrumenta

Instrument zbiranja podatkov je vprašalnik v obliki lestvice stališč, ki smo ga priložnostno sestavili za to raziskavo. Oblikovali smo trditve, ki se nanašajo na predstave o značilnostih učencev priseljencev, nalogah učitelja, staršev ter o načinu vzgoje in izobraževanja učencev priseljencev. Stališča študentov razrednega pouka smo ugotavljali tako, da so udeleženci raziskave na petstopenjski lestvici označili stopnjo strinjanja s posamezno trditvijo.

Postopek zbiranja podatkov

Zbiranje podatkov je potekalo v mesecih maju in juniju 2013. Vprašalnike za študente razrednega pouka Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani smo poslali prek spletne učilnice na osebne e-naslove študentov, ki so bili v letu 2012/13 vpisani v 2. in 3. letnik rednega študija, smer razredni pouk. V celoti izpolnjenih in vrnjenih je bilo 135 vprašalnikov.

Način obdelave podatkov

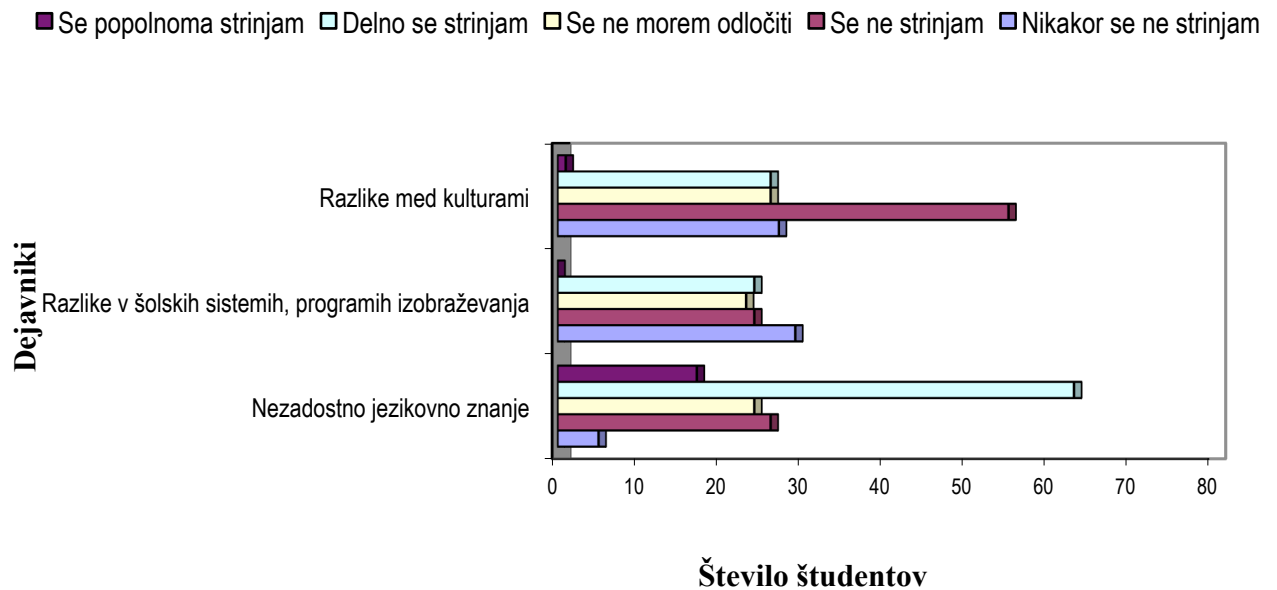
Najprej smo izpolnjene vprašalnike (lestvice stališč) pregledali in uredili ter izračunali absolutne frekvenca – število posameznih odgovorov na anketno vprašanje (f) in strukturne odstotke. Pridobljene podatke smo predstavili v tabelah in grafikonih. Pri vprašanju, pri katerem nas je zanimala soodvisnost, smo s pomočjo hi-kvadrat testa izračunali statistično pomembnost rezultatov oziroma povezanost posameznih nominalnih spremenljivk. Podatke smo računalniško obdelali s statističnim programskim paketom SPSS (14.0). Pridobljene podatke smo predstavili v tabelah ali z grafikonih.

Obdelava in interpretacija rezultatov

Kako študentje razrednega pouka ocenjujejo vpliv posameznih dejavnikov na doseganje slabih učnih rezultatov učencev priseljencev?

Pri tem vprašanju nas je zanimalo, v kolikšni meri se študentje razrednega pouka Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani strinjajo s trditvami glede treh dejavnikov, ki vplivajo na doseganje slabših učnih rezultatov učencev priseljencev, in sicer glede: nezadostnega

jezikovnega znanja, razlik med kulturami ter razlik v šolskih sistemih in programih izobraževanja med državo izvora učenca in Slovenijo.



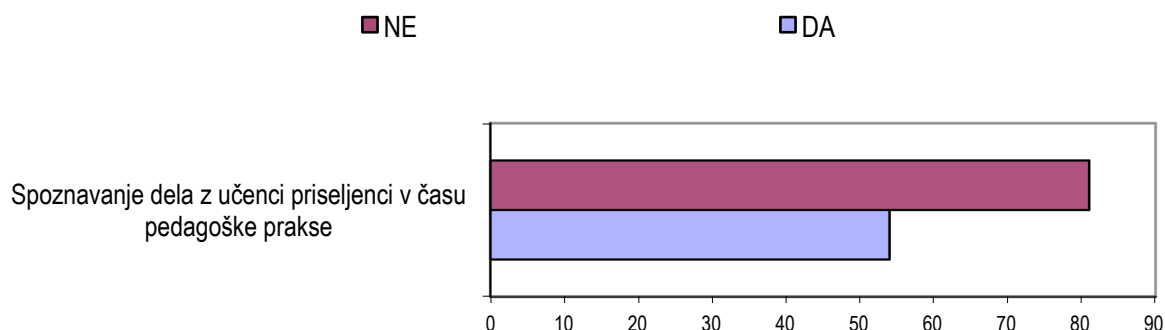
Grafikon 1. Dejavniki, ki vplivajo na doseganje slabih učnih rezultatov učencev priseljencev glede na oceno študentov (N = 135)

Dobljeni rezultati nam kažejo, da se skoraj 60 % študentov delno oz. popolnoma strinja, da učenci tujci dosegajo slabe učne rezultate predvsem zaradi nezadostnega jezikovnega znanja. Pri tej trditvi je 17 % študentov ostalo neopredeljenih, 23 % pa se jih s trditvijo, da učenci tujci dosegajo slabe učne rezultate predvsem zaradi nezadostnega jezikovnega znanja, ne strinja. S trditvijo, da učenci tujci dosegajo slabe učne rezultate zaradi razlik v šolskih sistemih in programih izobraževanja med državo izvora in Slovenijo, se delno strinja skoraj 18 % študentov, 17 % je neopredeljenih, preostalih 65 % pa se jih s trditvijo, da učenci tujci dosegajo slabe učne rezultate zaradi razlik v šolskih sistemih in programih izobraževanja med državo izvora in Slovenijo, ne strinja. S trditvijo, da učenci tujci dosegajo slabe učne rezultate zaradi razlik med kulturo družine oz. državo izvora in slovensko kulturo, se delno oz. popolnoma strinja skoraj 18 % študentov, 19 % je neopredeljenih, preostalih 63 % pa se jih s trditvijo, da učenci tujci dosegajo slabe učne rezultate zaradi razlik med kulturo družine oz. državo izvora in slovensko kulturo, ne strinja.

Ali se med študenti, ki so med pedagoško prakso spoznali delo z učenci priseljenci, in tistimi, ki tega niso spoznali, pojavljajo statistično pomembne razlike glede njihovih stališč do prilagajanja pouka za učence priseljence in z njim povezanih učiteljevih nalog?

Pri tem vprašanju nas je zanimalo, v kolikšni meri se študentje razrednega pouka Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani strinjajo s trditvami, ki se nanašajo na učiteljeve naloge pri delu z učenci priseljenci glede na njihove izkušnje z učenci priseljenci med pedagoško prakso. Prva

spremenljivka, ki nas je zanimala pri tem vprašanju, je bila, ali so študentje razrednega pouka, ki so sodelovali v naši raziskavi, med prakso na dodiplomskem študiju imeli možnost spoznati delo z učenci priseljenci.



Grafikon 2. Razvrstitev študentov glede njihovih izkušenj z učenci priseljenci med opravljanjem pedagoške prakse (N = 135)

Naša raziskava je pokazala, da je 54 študentov imelo priložnost spoznati delo z učenci priseljenci med pedagoško prakso, 81 pa ne. V nadaljevanju smo želeli raziskati, ali med študenti, ki so med pedagoško prakso spoznali delo z učenci priseljenci, in tistimi, ki te izkušnje niso imeli, obstajajo statistično pomembne razlike glede stališč, ki se nanašajo na delo učitelja z učenci tujci.

Tabela 1. Stališča študentov glede učiteljevih nalog za delo z učenci priseljenci (N = 135)

UČITELJEVE NALOGE	STOPNJA STRINJANJA					Skupaj
	1 Nikakor se ne strinjam	2 Se ne strinjam	3 Ne morem se odločiti	4 Delno se strinjam	5 Popolno ma se strinjam	
Učitelj mora učencu tujcu v obdobju prilagajanja nameniti posebno pozornost znotraj pouka.	1	1	3	37	93	135
Učitelj naj ob vstopu učenca tujca ugotovi njegovo predznanje pri vseh predmetih.	6	38	28	41	22	135
Učitelj, ki ima v razredu učenca tujca, je zanj dolžen pripraviti učno gradivo oz. naloge, ki so mu razumljive.	10	28	30	46	21	135
Učitelj naj se seznaní s šolskim sistemom države, iz katere prihaja učenec tujec.	3	31	32	44	25	135
Učitelj lahko s prilagajanjem pouka za učenca tujca pomembno vpliva na njegovo razumevanje učne vsebine.	0	17	28	46	21	135
Če se učitelj ukvarja s prilagajanjem pouka za učence tujce, so prikrajšani vsi drugi učenci.	32	47	25	27	4	135

Dobljeni rezultati kažejo, da se s trditvijo, da mora učitelj učencu tujcu v obdobju prilagajanja nameniti posebno pozornost znotraj pouka, popolnoma oz. delno strinja 96 % študentov. Pri tej trditvi sta 2 % študentov ostala neopredeljena, 2 % pa se s trditvijo ne strinjata. Pri izračunu hi-kvadrat preizkusa se je pokazalo, da se stališča študentov, da mora učitelj učencu tujcu v obdobju prilagajanja nameniti posebno pozornost znotraj pouka, glede na njihove izkušnje z učenci tujci med pedagoško prakso statistično pomembno ne razlikujejo ($\chi^2 = 4,031$; $g = 2$; $P = 0,133$).

Glede trditve, da naj učitelj ob vstopu učenca tujca ugotovi njegovo predznanje, so študentje izrazili popolno oz. delno strinjanje v 46 %, glede trditve se ni moglo opredeliti 21 % študentov, 33 % se jih s trditvijo, da naj učitelj ob vstopu učenca tujca ugotovi njegovo predznanje, ne strinja. Pri izračunu hi-kvadrat preizkusa se je pokazalo, da se stališča študentov, da naj učitelj ob vstopu učenca tujca ugotovi njegovo predznanje, glede na njihove izkušnje z učenci tujci med pedagoško prakso ne razlikujejo statistično pomembno ($\chi^2 = 1,318$; $g = 2$; $P = 0,517$).

S tretjo trditvijo, da je učitelj, ki ima v razredu učenca tujca, zanj dolžen pripraviti učno gradivo oz. naloge, ki so učencu razumljive, se delno oz. popolnoma strinja 50 % v naši raziskavi sodelujočih študentov. Pri tej trditvi se 22 % študentov ni opredelilo, 28 % pa se jih s trditvijo, da je učitelj, ki ima v razredu učenca tujca, zanj dolžen pripraviti učno gradivo oz. naloge, ki so mu razumljive, ne strinja. Pri izračunu hi-kvadrat preizkusa se je pokazalo, da se stališča študentov, da je učitelj, ki ima v razredu učenca tujca, zanj dolžen pripraviti učno gradivo oz. naloge, ki so mu razumljive, glede na njihove izkušnje z učenci tujci med pedagoško prakso ne razlikujejo statistično pomembno ($\chi^2 = 0,299$; $g = 2$; $P = 0,861$).

S trditvijo, da naj se učitelj, ki ima v razredu vključenega učenca tujca, seznaniti s šolskim sistemom države, iz katere učenec prihaja, se popolnoma oz. delno strinja 51 % študentov, 24 % je ostalo neopredeljenih, 25 % pa se jih s trditvijo ne strinja. Pri izračunu hi-kvadrat preizkusa se je pokazalo, da se stališča študentov glede trditve, da naj se učitelj, ki ima v razredu vključenega učenca tujca, seznaniti s šolskim sistemom države, iz katere učenec prihaja, glede na njihove izkušnje z učenci tujci med pedagoško prakso ne razlikujejo statistično pomembno ($\chi^2 = 1,763$; $g = 2$; $P = 0,414$).

S trditvijo, ki pravi, da lahko učitelj s prilagajanjem pouka za učenca tujca pomembno vpliva na njegovo razumevanje učne vsebine, se popolnoma oz. delno strinja 66 % študentov, 21 % se jih o tem ni moglo odločiti, preostalih 13 % pa se jih s trditvijo ne strinja. Izračun hi-kvadrat preizkusa je pokazal, da se stališča študentov, da lahko učitelj s prilagajanjem pouka za učenca tujca pomembno vpliva na njegovo razumevanje učne vsebine, glede na njihove izkušnje z učenci tujci med pedagoško prakso ne razlikujejo statistično pomembno ($\chi^2 = 1,509$; $g = 2$; $P = 0,470$).

Z zadnjo trditvijo v tem sklopu, da če se učitelj ukvarja s prilagajanjem pouka za učence tujce, so prikrajšani vsi drugi učenci, se popolnoma oz. delno strinja 22 % študentov, 19 % je ostalo neopredeljenih, 59 % pa se jih s trditvijo ne strinja. Pri izračunu hi-kvadrat preizkusa med stališčem študentov s to trditvijo in njihovimi izkušnjami z učenci priseljenci med pedagoško prakso so se pokazale statistično pomembne razlike ($\chi^2 = 6,431$; $g = 2$; $P = 0,040$). Raziskava je pokazala, da se študentje, ki niso imeli izkušnje z učenci priseljenci med pedagoško prakso, bolj strinjajo s trditvijo, da če se učitelj ukvarja s prilagajanjem pouka za učence tujce, so prikrajšani vsi drugi učenci, kot študentje, ki so med pedagoško prakso dobili izkušnje z delom z učenci priseljenci.

Dobljeni rezultati kažejo na to, da se večina študentov razrednega pouka Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani, tisti, ki so imeli izkušnje z učenci priseljenci med pedagoško prakso, in tisti, ki te izkušnje niso imeli, strinja s tem, da mora učitelj učencu tujcu v obdobju prilagajanja nameniti posebno pozornost znotraj pouka. Prav tako se večina študentov strinja, da lahko učitelj s prilagajanjem pouka za učenca tujca pomembno vpliva na njegovo razumevanje učne vsebine. Polovica študentov, ki je sodelovala v naši raziskavi, se strinja, da naj učitelj ob vstopu učenca tujca ugotovi njegovo predznanje, se seznanji s šolskim sistemom države, iz katere učenec prihaja, in da je učitelj, ki ima v razredu učenca tujca, zanj dolžen pripraviti učno gradivo oz. naloge, ki so mu razumljive. Več kot polovica vprašanih študentov pa se ne strinja, da so, če se učitelj ukvarja s prilagajanjem pouka za učence tujce, prikrajšani vsi drugi učenci. Sklenemo lahko, da se več kot polovica vprašanih študentov strinja, da je učna individualizacija pouka za učence priseljence del učiteljevih profesionalnih obveznosti oz. dolžnosti pri delu z omenjenimi učenci. Vpliv izkušenj z učenci priseljenci med pedagoško prakso se glede stališč študentov, ki se nanašajo na delo učitelja z učenci tujci, pri večini trditev ni pokazal kot statistično pomemben. Še vedno pa ostaja del študentov, ki se ne strinja, da je prilagajanje pouka in učne vsebine za učence priseljence del učiteljevih nalog. Zato menimo, da je treba med študijem še dodatno osvetljevati področje dela z učenci priseljenci, omogočiti vsem študentom pridobivanje neposrednih izkušenj s to ranljivo skupino otrok in prihodnje učitelje seznanjati s strokovnimi in z znanstvenimi spoznanji dela z učenci priseljenci.

Sklep

Trend preseljevanja zaradi ekonomsko-gospodarskih in drugih družbenopolitičnih razmer narašča, kar posledično spreminja tudi strukturo učencev v naših šolah, ki prihajajo iz drugih kulturno-jezikovnih okolij. Da bodo učitelji pripravljene in usposobljene za poučevanje v razredu s kulturno in z jezikovno pestrostjo, je pomembno tem vidikom nameniti pozornost že med študijem. Za doseganje učinkovitega pouka, pri katerem bodo učenci iz drugih kulturno-jezikovnih okolij učno uspešni in motivirani za učno delo, je pomembno nameniti pozornost študentovim stališčem pa tudi spretnostim izpeljevanja pouka. Pomembno je namreč, da imajo študentje do učencev priseljencev pozitivna stališča ter da zanje kulturna

in jezikovna pestrost učencev predstavlja neko pozitivno vrednoto ter dodano vrednost za načrtovanje in izvajanje pouka.

V slovenski vzgojno-izobraževalni sistem se vsako leto vključujejo otroci priseljencev, ki glede na opravljene raziskave težje sledijo pouku in ki ob koncu osnovne šole dosegajo nižje učne rezultate kot njihovi vrstniki, ki niso priseljskega izvora. Ker na učno uspešnost učencev, ki prihajajo iz drugih kulturno-jezikovnih okolij, vplivajo različni dejavniki, je za pedagoške delavce zelo pomembno, da te dejavnike poznajo in jih upoštevajo pri načrtovanju in izvajanju pouka, ki je prilagojen za omenjene učence. Velikokrat se zgodi, da učitelji prilagajajo pouk učencem priseljencem le na govorno-jezikovnem področju, ker vidijo vzrok za njihovo učno neuspešnost le v njihovi govorni nekompetentnosti in temu namenijo osrednjo pozornost. Pri tem pa pozabljajo na prav tako pomembne dejavnike, ki jim je treba nameniti pozornost pri načrtovanju in izvajanju pouka. Tudi raziskava, ki smo jo opravili med študenti razrednega pouka v Ljubljani, je pokazala, da večina študentov (60 %) pripisuje doseganje slabih učnih rezultatov učencev priseljencev njihovem nezadostnemu jezikovnemu znanju. Z drugima dvema ponujenima trditvama, da učenci tujci dosegajo slabe učne rezultate zaradi razlik med kulturo družine oz. državo izvora in slovensko kulturo, ter s trditvijo, da učenci tujci dosegajo slabe učne rezultate zaradi razlik v šolskih sistemih in programih izobraževanja med državo izvora in Slovenijo, se strinja le 18 % študentov. Upoštevanje in razumevanje različnih dejavnikov, ki vplivajo na učno uspešnost učencev priseljencev, je tako pomembno še dodatno osvetliti pri študentih, prihodnjih učiteljih. pa tudi to, da učna neuspešnost učencev priseljencev ni povezana le z njihovo večjezičnostjo, ampak tudi z njihovo večkulturnostjo in izkušnjami učenca z drugim izobraževalnim sistemom, v katerega je bil posameznik vključen pred selitvijo.

Pomembno je, da se prihodnji učitelji že med študijem zavedajo pomena prilagajanja pouka vsakemu učencu, njegovim okoliščinam in potrebam ter različnemu tempu dela. Učenci priseljenci so skupina učencev, ki potrebujejo še posebno skrbno spremljanje učiteljev, ki so s temi učenci v vsakodnevnem stiku. Učitelji, ki so tega sposobni, lahko v začetnem obdobju šolanja učencev, ki se preselijo iz druge države, v kateri so drugačna kultura, jezik in sam šolski sistem, v katerega so bili vključeni pred selitvijo, pomembno prispevajo k manjšemu deležu učencev, ki so v šoli učno neuspešni in ne nazadnje sprejeti v družbo sovrstnikov. Vloga učitelja pri delu z učenci priseljenci je, kot smo že poudarili, zelo pomembna z različnih vidikov – socialnega sprejemanja učenca med vrstnike, prilagajanja pouka, pomoči učencu pri razumevanju vsebin prek uporabe vizualnih opor, poudarjanja ključnih besed, poenostavljanja besedil v pisnih nalogah itn. V tem kontekstu je pomembno, da se že prihodnji učitelji zavedajo te pomembne vloge in vpliva njihovega poučevanja na vse učence v razredu. Glede na to, da se stališča učiteljev pomembno povezujejo s kakovostjo njihovega pedagoškega dela, je pomembno, da prihodnji učitelji že med študijem pridobijo izkušnje in primere iz prakse, prek katerih bodo oblikovali pozitivna stališča do upoštevanja individualizacije za učence priseljence, do prilagajanja pouka, ki temelji na učenčevih lastnih

izkušnjah, jeziku in na obstoječem znanju. Dobljeni rezultati naše raziskave so pokazali, da se vsak drugi vprašani študent strinja, da je učitelj, ki ima v razredu učenca tujca, zanj dolžen pripraviti učno gradivo oz. naloge, ki so mu razumljive. Skoraj tretjina študentov pa se z omenjeno nalogo učitelja delno oz. popolnoma ne strinja. Če ob tem primerjamo stališča študentov s trditvijo, da mora učitelj učencu tujcu v obdobju prilagajanja nameniti posebno pozornost znotraj pouka, s katero se večina vprašanih študentov (96 %) popolno oz. delno strinja, nas ta rezultat deloma preseneča, ker kaže na neka neskladja med stališči študentov. Obstaja namreč delež študentov, ki se hkrati strinja, da mora učitelj učencu tujcu v obdobju prilagajanja nameniti posebno pozornost znotraj pouka, ob tem pa se ne strinjajo s trditvijo, da je učitelj, ki ima v razredu učenca tujca, zanj dolžen pripraviti učno gradivo oz. naloge, ki so učencu razumljive. Učitelji morajo biti občutljivi na kulturne in jezikovne razlike, življenje družine, skupnosti, ki ji učenec pripada, in prepoznati oz. oceniti njihovo predznanje. Trditev, da naj učitelj ob vstopu učenca tujca ugotovi njegovo predznanje, je doživela podporo pri polovici študentov, ki so sodelovali v naši raziskavi. Vsak tretji vprašani študent pa se s to trditvijo delno oz. nikakor ne strinja. Podoben rezultat se je pokazal pri trditvi, da je naloga učitelja, da se seznanijo s šolskim sistemom države, iz katere učenec prihaja. Polovica študentov je izrazila strinjanje, četrtnina pa delno oz. popolno nestrinjanje s to nalogo učitelja. Na koncu bi poudarili še stališča študentov glede trditve, da učitelj s prilagajanjem pouka za učenca tujca pomembno vpliva na njegovo razumevanje učne vsebine. Dobra polovica študentov se s trditvijo strinja, še vedno pa rezultat kaže na to, da se vsak peti študent, ki je sodeloval v raziskavi, s to trditvijo ne strinja. Rezultat tako opozarja, da nekateri prihodnji učitelji ocenjujejo, da učiteljevo prilagajanje pouka za učence tujce nima pomembnega vpliva na učenčev razumevanje učne vsebine. Pomembno je vse študente, prihodnje učitelje, ozavešati o učiteljevem vplivu na posameznikovo znanje in jih spodbuditi k prevzemanju soodgovornosti. Prek priprave učnega okolja in izvajanja pouka namreč učitelji igrajo ključno vlogo pri učenju učencev. Rezultati pri večini ocenjevanih postavk niso pokazali statistično pomembnega vpliva izkušenj z učenci priseljenci v okviru pedagoške prakse na njihova stališča do učiteljevega dela oz. prilagajanja pouka učencem priseljencem. Statistično pomembne razlike so se pokazale le pri trditvi, da če se učitelj ukvarja s prilagajanjem pouka za učence tujce, so prikrajšani vsi drugi učenci, pri čemer se skoraj četrtnina študentov s to trditvijo popolnoma oz. delno strinja, slabih 60 % pa se s trditvijo delno oz. nikakor ne strinja. To ugotovitev bi bilo treba pri pedagoškem usposabljanju študentov podrobneje osvetliti, kajti domnevamo lahko, da se študentje s takimi stališči ne bodo ukvarjali z iskanjem načinov za prilagajanje pouka učencem priseljencem, ker s tem »oškodujejo« druge učence, ali pa bodo to sicer počeli, vendar se bodo srečevali z občutkom »krivde«, da so drugi učenci oškodovani. Pomembno je študentom omogočiti predelavo tega stališča in pridobivanje različnih načinov dela, ki jim bodo omogočili, da bodo znali ustvarjati učna okolja, v katerih bodo ustrezno aktivirani vsi učenci. Glede na dobljene rezultate se nam odpira vprašanje, ki bi ga bilo smiselno raziskati v prihodnje, in sicer bi bilo zanimivo raziskati povezanost med stališči študentov do učencev priseljencev z njihovimi osebnimi izkušnjami s pripadniki drugih narodnosti v obdobju njihovega šolanja in njihovem družinskem okolju.

Literatura

- Analiza stanja na področju vključevanja učencev in dijakov z migrantskim ozadjem v sistem vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji. Slovenska filantropija (2009). Pridobljeno s <http://www.filantropija.org/library/includes/file.asp?FileId=79>
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. *International Encyclopedia of Education*, 3(2), 37–43.
- Francia, G. (2013). The impacts of individualization on equity educational policies. *New approaches in educational research*, 2(1), 17–22.
- Hachfeld, A., Hahn, A., Schroeder, S., Anders, Y., Stanat, P., & Kunter, M. (2011). Assessing teachers' multicultural and egalitarian beliefs: The Teacher Cultural Beliefs Scale. *Teaching and Teacher Education*, 27, 986–996.
- Hieu Van Ngo (2004). Immigrant children in focus. *A Map of Needs, Strategies and Resources*. Canada.
- How are school systems adapting to increasing numbers of immigrant students?* (2011). Eurydice. Pridobljeno s <http://www.oecd.org/pisa/pisainfocus/#d.en.199059>
- Macura Milovanović, S. (2010). Kako poučevati študente pedagoških fakultet o interkulturalizmu? *Socialna pedagogika*, 14(2), 177–194.
- Magajna, L., Kavkler, M., Ččinovič Vogrinčič, G., Pečjak, S., & Bregar Golobič, K. (2008). *Učne težave v osnovni šoli: koncept dela*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Marentič Požarnik, B. (1987). *Nova pota v izobraževanju učiteljev*. Ljubljana: DZS.
- Marentič Požarnik, B. (2000). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.
- Marjanovič Umek, L., & Zupančič, M. (2004). *Razvojna psihologija*. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
- Puklek Levpušček, M., & Zupančič, M. (2009). *Osebnostni, motivacijski in socialni dejavniki učne uspešnosti*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Sagadin, J. (1993). *Poglavja iz metodologije pedagoškega raziskovanja*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.
- Smernice za vključevanje otrok priseljencev v vrtec in šole* (2011). Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Pridobljeno 10. 8. 2013 s www.zrss.si/pdf/250811092039_smernice_-_dopolnitev.pdf
- Smrtnik Vitulić, H., & Lesar, I. (2010). Stališča študentov razrednega pouka in učiteljev o značilnostih otrok in discipliniranju. *Vzgoja in izobraževanje*, 41(6), 61–66.
- Strmčnik, F. (1987). *Sodobna šola v luči učne diferenciacije in individualizacije*. Ljubljana: Zveza organizacij za tehnično kulturo.
- Strmčnik, F. (1993). *Učna diferenciacija in individualizacija v naši osnovni šoli*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.
- Strmčnik, F. (2001). *Didaktika. Osrednje teoretične teme*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Ule Nastran, M. (2000). *Temelji socialne psihologije*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Ule, M. (2009). *Socialna psihologija: analitični pristopi k življenju v družbi*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.

Timsko delo učitelja razrednika in učitelja podaljšanega bivanja

Kaja Lenič

Povzetek

Timsko delo učiteljev je oblika aktivnosti, ki jo opravlja skupina strokovnjakov. Osnova za delovanje v timu je neposredna in enakovredna delitev vlog. Učitelji, ki delujejo v timu, se med seboj dopolnjujejo v idejah, predlogih, delu z učenci, v delu s starši. Učitelji imajo različna znanja, sposobnosti, motivacijo za delo in različno željo po osebni rasti. Timsko delo sestavljajo tri etape: timsko načrtovanje, timsko poučevanje in timska evalvacija. Timsko delo v prvem razredu devetletne osnovne šole je zakonsko določeno. V prvem razredu osnovne šole hkrati poučujeta učitelj razrednega pouka in vzgojitelj predšolskih otrok, lahko pa tudi dva učitelja razrednega pouka. Timsko delo lahko izvajajo tudi drugi učitelji na razredni in predmetni stopnji. Namen članka je predstaviti vzgojo in izobraževanje z vidika timskega dela med učiteljem razrednikom in učiteljem podaljšanega bivanja. V prispevku so nas zanimali: naklonjenost učiteljev razrednikov in učiteljev podaljšanega bivanja timskega delu, pogostost izvajanja etap timskega dela med učiteljem razrednikom in učiteljem podaljšanega bivanja, način izvajanja govorilnih ur učitelja razrednika in učitelja podaljšanega bivanja. Raziskali smo tudi, kaj menijo učitelji razredniki in učitelji podaljšanega bivanja glede odnosa vodstva do njih, kaj učitelji menijo o tem, kako starši ocenjujejo vlogo učitelja razrednika oz. učitelja podaljšanega bivanja, ter prikazali stališča učiteljev razrednikov in učiteljev podaljšanega bivanja do timskega dela.

Gljučne besede: osnovna šola, timsko delo, učitelj razrednik, učitelj podaljšanega bivanja

Uvod

Timsko delo učiteljev je opredeljeno kot oblika aktivnosti, ki jo opravlja skupina (dva ali več) pedagoških strokovnjakov na podlagi neposrednega in enakovrednega sodelovanja ter v smeri doseganja skupnih ciljev (Polak, 1999). Timsko delo opišemo tudi kot tisto dogajanje v skupini ali razredu učencev, ko se dva učitelja ali več učiteljev z vzgojno-izobraževalnimi nameni (cilji) hkrati usmerjata ali usmerjajo na iste učence v okviru posamezne pedagoške dejavnosti, učnega predmeta ali kombinacije predmetov, znotraj ali zunaj učilnice (Polak, 2008). V slovenski šolski praksi poznamo več oblik timskega dela, med drugim tudi timsko delo med učiteljem razrednikom in učiteljem podaljšanega bivanja, ki se pedagoško ukvarjata z istimi učenci, isto razredno problematiko in z istimi starši učencev. Učitelj razrednega pouka in učitelj podaljšanega bivanja lahko pouk timsko načrtujeta, timsko poučujeta in timsko evalvirata. Tako uresničujeta vse etape timskega dela in tim lahko dobro deluje. Zaugg in sodelavci (1998) pravijo, da lahko tim dobro deluje, če ustreza štirim pogojem: jasni razdelitvi nalog in vlog, jasnim ciljem, delujoči komunikaciji in pristojnemu vodenju. Wheelan (1999) navaja, da so značilnosti uspešnih timov jasno določeni cilji tima,

jasno določene vloge v timu, primerne naloge za tim, da se vloga člana tima ujema z njegovimi sposobnostmi. Timsko delo je smiselno uvajati, spodbujati in razvijati takrat, ko z njim zagotavljamo večjo učinkovitost pedagoškega dela v primerjavi z individualnim poučevanjem. Živimo v času, ko so posebej poudarjeni sodelovalno učenje, interdisciplinarnost in medsebojna povezanost. Te dejavnike lahko učencem lažje približamo in razvijamo s timskim delom.

Etape timskega dela v šoli

Timsko delo na pedagoškem področju običajno poteka kot sosledje treh etap: timskega načrtovanja, timskega poučevanja in timske evalvacije. Timsko načrtovanje je začetna etapa timskega dela. Ima ključen pomen, saj vpliva na nadaljnje delo. Običajno poteka kot srečanje pedagoških delavcev – članov tima – z namenom, da v ustvarjalnem procesu oblikujejo didaktično, snovno, materialno in psihološko pripravo na pouk. Zelo pomemben dejavnik timskega načrtovanja je čas, ki ga člani tima potrebujejo, da se temeljito pripravijo na timsko poučevanje. Najboljše je, če je čas za timsko načrtovanje vnaprej predviden, npr. v urniku (Polak, 2007).

Timsko poučevanje lahko izvajajo timi v različni sestavi. Prednost timskega poučevanja učiteljev iste izobrazbene smeri je predvsem v pogledu na vzgojno-izobraževalne cilje, vsebino in aktivnosti. Lažja je tudi organizacija takega timskega poučevanja, saj lažje uskladijo urnike, prostore, zamenjave ur, nadomeščanje.

Največja prednost interdisciplinarnega poučevanja je povezovanje predmetnih področij, odpiranje novih pogledov, vprašanj in spoznanj. Tu pridejo v ospredje podobnosti in razlike med sodelujočimi učitelji. Intenzivno se razvijajo spretnosti in interesi. Takšno poučevanje zahteva več časa in načrtovanja. Pri učencih se poveča zanimanje za neko temo, če se uporabljajo različni pristopi, metode in oblike dela, različne tehnike poučevanja in različni vsebinski argumenti.

Timska evalvacija je končna etapa timskega dela in je lahko pomembno izhodišče za nadaljnje timsko delo. Evalvacija ima dvojni pomen. Zanimajo nas učni rezultati in učni napredek učencev ter kako smo sami napredovali kot tim. V prvem primeru gre za timsko evalvacijo pedagoškega dela z vidika doseganja vzgojno-izobraževalnih ciljev, v drugem primeru pa za evalvacijo dogajanja v timu. Ključni proces pri evalvaciji dogajanja v timu je refleksija (Polak, 2007).

Nolimal (2004) je v raziskavi o delovanju timov skozi posamezne etape vzgojno-izobraževalnega dela ugotovila, da učitelji in vzgojitelji v prvem razredu skupaj načrtujejo in evalvirajo delo, vendar je odstotek tistih, ki opravljajo timsko evalvacijo, bistveno nižji od odstotka tistih, ki timsko načrtujejo. Avtorica opozarja, da opuščanje evalvacije ni dobro, saj naj bi prav sprotna evalvacija predstavljala izhodišče za nadaljnje načrtovanje ter s tem

vnašanje izboljšav in spremljanje kakovostnih učinkov. Hkrati ne omogoča strokovne izmenjave, medsebojne refleksije, metakognitivnih procesov in hitrejšega profesionalnega razvoja učitelja.

Vloge pri timskem delu

Posamezen učitelj ima v pedagoškem procesu veliko različnih vlog. Pomembno je, da se jih zaveda, saj lahko tako v timu prevzame vlogo na močnih področjih, na šibkih področjih pa vlogo prepusti preostalim članom. Vloge so lahko učencem in staršem »vidne« (poučevanje, pripravljane pripomočkov, urejanje učilnice, dogovarjanje s kolegi) ali »nevidne« (načrtovanje pouka, ocenjevanje, vlaganje v strokovni razvoj). Identificiramo lahko tri različna pojmovanja vloge: vlogo kot socialni položaj, vlogo kot značilno vedenje učitelja in vlogo kot pričakovanja do učitelja (Polak, 2007).

Učiteljeva poklicna vloga ima tri ključne elemente; od tega je ena izjemno povezana s timskim delom. Prva je vloga socialnega delavca (skrb za socialne, moralne, zdravstvene in vzgojne vidike šolanja), druga vloga je biti predmetni strokovnjak in tretja vloga je učitelj kot timski delavec. Od učitelja se pričakuje, da bo sodeloval s kolegi pri načrtovanju, izvajanju in pri vrednotenju pouka, sodeloval v diskusijah s kolegi in prispeval k doseganju skupnih ciljev.

Belbin (1993) meni, da na posameznikovo timsko vlogo vpliva šest različnih dejavnikov: osebne značilnosti, posameznikove kognitivne sposobnosti, vrednote, motivacija, dejavniki neposrednega delovnega okolja – delovnih izkušenj, do zdaj naučene socialne vloge. Belbin (prav tam) navaja tudi, da so v uspešnih timih vloge članov enakomerno porazdeljene na štiri glavna področja. Ta so: miselna moč, medosebni odnosi, specifične kompetence in volja oziroma motivacija. Tim, ki ima vsa omenjena področja vključena, bo delal bolje in učinkoviteje. Pri tem vsak član tima izpolnjuje vsaj dve temeljni vlogi oziroma deluje na dveh ravneh. Prva raven je vezana na profesionalno opravljanje poklicne vloge in zajema posameznikove strokovne kompetence, ki jih je treba dopolnjevati z nenehnim dodatnim izobraževanjem. Druga raven se nanaša na tako imenovano timsko vlogo, ki jo sestavljata kombinacija in interakcija med posameznikovimi strokovnimi kompetencami, osebnostnimi lastnostmi, izkušnjami, vse pa je povezano s položajem, ki ga zaseda član v konkretnem timu (prav tam).

Benigar Kaluža, Kocjančič in Pugelj Vičič (2000) na podlagi lastnih izkušenj s timskim delom poudarjajo, da je za oblikovanje tima izjemno pomembno ujemanje članov. To je odvisno od vlog, ki jih prevzemajo. Belbin (2004) poudarja, da je bistveno, da posameznik prevzame tisto vlogo, v kateri lahko svoje osebne značilnosti in strokovno znanje integrira in izrazi v dobro tima. Vloge se oblikujejo glede na osebne lastnosti, statusni položaj in strokovno znanje. Belbin (2004) je identificiral devet timskih vlog. Vsaka izmed njih ima v timu poseben pomen, vsaka timu na neki način koristi, ima pa tudi določene pomanjkljivosti. Avtor poudarja (prav tam), da najbolje deluje tisti tim, v katerem so vloge sestavljene in med seboj

uravnovežene. Ni pa nujno, da ima tim toliko članov, kot je lahko vlog. Idealno je, če je v timu zastopana vsaka izmed vlog, lahko pa se posamezniki odlikujejo v več različnih vlogah. A. Polak (2007) poudarja, da je za prevzemanje vlog in nalog v timu pomembna posameznikova samoanaliza močnih in šibkih področij. Z analizo svojih močnih področij posameznik razvija svoje kompetence v timu in krepí svojo samopodobo, z analizo svojih šibkih področij pa samokritično izpostavi tista področja, na katerih pričakuje dejavnejšo vlogo drugih. Močna področja nakazujejo možnosti za prevzemanje dejavnejše vloge v timu, šibka področja pa odpirajo priložnost drugim članom, da izrazijo svoja močna področja. Uravnoveženost med različnimi področji vseh članov v timu prispeva k večji povezanosti in občutkom čustvene sprejetosti (prav tam). A. Kobolt (2008) poudarja, da k oblikovanju posamezne vloge v timu prispevajo osebnostne značilnosti, predhodne izkušnje, socialne veščine in potrebe. Kako se bo posamezni član odzival na druge člane in kakšen status bo v timu dobil, je odvisno od tega, kako doživlja samega sebe in kakšna je njegova socialna vrednost.

Komunikacija v timu

Komunikacija je osnovno orodje sporazumevanja v timu. Za timsko delo je ključnega pomena, saj omogoča pretok informacij in virov med člani tima. Posamezniki isto sporočilo pogosto zelo različno interpretirajo, zato je pomembno, da prejemnik pošiljatelju potrdi, da je sporočilo prejel, pošiljateljeva naloga pa je preveriti, ali je prejemnik sporočilo tudi ustrezno razumel. Komunikacija pri timskem delu mora biti jasna v vseh fazah timskega dela. V timski evalvaciji je zelo pomembno, da pride do sprejemanja in dajanja povratne informacije. Vsekakor je zelo pomembno poslušanje drugega člana tima, zavedati pa se moramo, da lahko včasih poteka tudi v stresnih okoliščinah. Če pride do konflikta pri komunikaciji, je pomembno, da člani tima mirno in na konstruktiven način težavo rešijo. Medsebojno komunikacijo članov tima lahko opisujemo z vidika oblike, poteka, stopnje razumljivosti in načina vzdrževanja komunikacije. Po obliki je lahko komunikacija besedna ali nebesedna, vsebinska ali odnosna, osebna ali neosebna. Potek komunikacije je lahko enosmeren ali dvosmeren. Komunikacija je lahko razumljiva, tj. preprosta, pregledna, kratka in zanimiva, ali nerazumljiva, tj. zapletena, nepregledna, obširna in nezanimiva. Komunikacijo v timu lahko ohranjamo z metakomunikacijo, s poslušanjem in povratnimi informacijami ali pa je sploh ne ohranjamo. V nekovostnih timih skrbijo samo za besedno in vsebinsko komunikacijo, zanemarjajo pa nebesedno, odnosno in osebno komunikacijo. V takih timih je komunikacija enosmerna ali pa je sploh ni. Taka komunikacija je tudi nerazumljiva, obširna, zapletena, nepregledna in nezanimiva. V nekovostnih timih komunikacije ne ohranjajo, zato se člani tima redko ali nikoli ne pogovarjajo o komunikaciji, se ne poslušajo in ne iščejo, ne dajejo in ne sprejemajo pojasnil. V kakovostnih timih skrbijo za besedno in vsebinsko komunikacijo pa tudi za nebesedno, odnosno in osebno medsebojno komunikacijo. Pozorni so na iskrenost medsebojnega komuniciranja. Komunikacija je razumljiva – preprosta, pregledna, kratka in zanimiva. V kakovostnih timih komunikacijo ohranjajo in vzdržujejo z metakomunikacijo – s pogovorom o pogovoru, z medsebojnim poslušanjem in intenzivnim dajanjem, s sprejemanjem in z iskanjem pojasnil (Brajša, 1995).

Rot (1983) meni, da sta verbalna ali besedna komunikacija in neverbalna ali nebesedna komunikacija osnovni vezi med člani pedagoškega tima. Brajša (1993) poudarja, da morata biti besedna in nebesedna komunikacija med seboj usklajeni, A. Polak (2007) pa k temu dodaja, da ima nebesedna komunikacija posebno vlogo zlasti med timskim poučevanjem, ko je besedna namenjena predvsem učencem. Z nebesedno komunikacijo člani tima izražajo svoja čustva in svoj odnos do izrečenega ali neizrečenega.

Komunikacija je vedno dvosmeren proces (Hartley, 1993, v Vec, 2005), saj je povezana s sočasno medsebojno zaznavo in hkratno medsebojno izmenjavo sporočil. Glede na to, kdo je v njej udeležen, ločimo štiri kategorije komunikacije, in sicer (Dimbleby in Burton, 1995, v Vec, 2005): notranjo komunikacijo (komuniciramo sami s seboj), medosebno komunikacijo (manjša skupina dveh ali več ljudi), skupinsko komunikacijo (poteka med različnimi skupinami) in množično komunikacijo (veliko ljudi). Učinkovita komunikacija med dvema osebama je tista, pri kateri si prejemnik razlaga sporočilo pošiljatelja enako, kot je ta želel, da bi si (Johnson in Johnson, 1997, v Vec, 2005). Učinkovita komunikacija je torej odvisna od učinkovitega pošiljanja in učinkovitega prejetja sporočil (prav tam).

V okviru komunikacijskih spretnosti so pomembne različne spretnosti, kot npr. spretnost oddajanja sporočil – sporočanje, razumevanje, interpretiranje; spretnost sprejetja sporočil – poslušanje in odzivanje. Komunikacija naj bi povzemala in odsevala aktivnost in dogajanje v timu, omogočala primerno izmenjavo informacij in zagotavljala povratno informacijo članu tima o njegovem delu (Polak, 2007). Večina komunikacije znotraj tima poteka na timskih srečanjih (sestankih za timsko načrtovanje in timsko evalvacijo), člani tima pa lahko med seboj komunicirajo tudi med timskim poučevanjem. Komunikacija članov tima naj bi povzemala in odsevala aktivnost in dogajanje v timu, omogočala primerno izmenjavo informacij med člani tima in okoljem ter zagotavljala članom tima povratne informacije o njegovem delu (prav tam).

Prednosti timskega dela v šoli

Treba se je zavedati prednosti, ki jih prinaša uvajanje timskega dela v šolo. Nolimal (2004) v svoji raziskavi ugotavlja, da so pedagoški delavci (učitelji in vzgojitelji) najpogosteje zaznali kakovostne učinke timskega pouka, kot so: diferenciacija in individualizacija pouka, več individualne pomoči učencem, več govorne komunikacije, več povratnih informacij za učence in učitelje, bolj razgibano didaktično okolje, več igre in sprostitev dejavnosti. Sungmin, Henkin in Egley (2005) so ugotovili, da učitelji z višjimi ravnmi znanja o timskem delu kažejo višjo stopnjo zavezanosti timu. Opozarjajo tudi na pomen zaupanja kot nujnost za uspešno sodelovanje in komunikacijo. Polak (2008), ki je podatke zbirala v okviru različnih programov izpopolnjevanja na področju timskega dela, ugotavlja, da sistematično timsko delo pedagoških delavcev prinaša učencem, pedagoškim delavcem in šoli veliko prednosti. Pedagoški delavci so kot bistvene prednosti za učence poudarili (prav tam) možnosti

uporabe različnih didaktičnih pristopov pedagoških delavcev, več možnosti za individualizacijo in diferenciacijo, objektivnejše vrednotenje napredka učencev, hitrejše povratne informacije, pestrejši in zanimivejši pouk, takojšnjo individualno pomoč ter zgled sodelovanja, sprejemanja in komunikacije. Kot prednosti za pedagoške delavce so ti poudarili bolj sistematično načrtovanje, pestrejše oblike in metode dela, delitev nalog, razbremenitev učitelja, delitev odgovornosti, boljše poznavanje otrok. Timsko delo dviga kakovost dela, lajša načrtovanje, izvajanje in evalviranje pedagoškega dela, izboljšuje komunikacijo, razvija tolerantnost, zaupanje in sodelovanje, omogoča izmenjavo izkušenj in idej, spodbuja osebno in strokovno rast. Prednosti za šolo so po mnenju pedagoških delavcev poleg že navedenih prednosti za učence in pedagoške delavce tudi izpeljava zahtevnejših projektov, večja povezanost delavcev šole, boljša komunikacija in klima v kolektivu, izmenjava informacij ter hitreje in uspešneje rešeni vzgojni problemi (prav tam). Grapulin Bavčar (2011) je v svoji raziskavi ugotovila, da so učitelji naravoslovnih predmetov (kemije, fizike, biologije in naravoslovja) najpogosteje poudarili naslednje prednosti timskega dela: večjo motivacijo, usklajenost kriterijev, večjo organiziranost in večjo učinkovitost pouka.

Težave in konflikti pri timskem delu

Timsko delo pedagoških delavcev zaradi bogatih osebnih in medosebnih procesov spremljajo tudi številne težave, ovire in konflikti. Timsko delo je v šoli povezano z organizacijskimi, s kadrovskimi in prostorskimi posebnostmi, ki delujejo kot ovire (urnik, različni normativi in standardi, arhitekturne značilnosti šole, zahtevana izobrazba učiteljev). Drug vidik pa se pokaže, ko tim pri opravljanju naloge ali doseganju skupnega cilja ni uspešen (Polak, 2007).

Thomas (1992) meni, da je pogosta težava pri timskem delu nevednost, kaj mora posamezni član tima delati. A. Polak (2007) pa poudarja, da lahko k premagovanju nekaterih ovir bistveno prispeva vodstvo šole z zagotavljanjem primernih delovnih pogojev in zaznavanjem strokovne uspešnosti timov. Buckley (2000, v Polak, 2007) pa je v svoji raziskavi timskega dela zaznal tudi težave, ki so se navezovale na neujemanje članov tima v osebnotnem smislu, npr. osebnotne razlike na dimenziji togost – fleksibilnost, simpatičnost – antipatičnost in osebnotne razlike glede potrebe po nadzoru.

Čas za timsko delo učiteljev je najpogosteje omenjena težava v različnih delovnih okoljih in šolskih sistemih. Najti primeren čas za timsko delo je stvar posamezne šole, urnika, organizacije šole. Timsko načrtovanje in timska evalvacija lahko potekata pred poukom, po pouku ali v popoldanskem času, timskega delu pa so pogosto namenjeni tudi dnevi počitnic. Raywidova (1993, v Polak, 2007) predlaga tri možnosti, kako zagotoviti čas za timsko načrtovanje: lahko si vzamemo čas, ki je namenjen drugim aktivnostim; podaljšamo delovni dan učitelja ali letni obseg dela ali v pedagoški proces vključujemo tudi drugo osebje na šoli, tako da drugim učiteljem omogočamo časovne termine za timsko načrtovanje. Tretja možnost je glede na varčevalne ukrepe trenutno težje uresničljiva.

Opredelitev raziskovalnega problema

Namen raziskave je bil ugotoviti, koliko so učitelji razredniki in učitelji podaljšanega bivanja naklonjeni timskeemu delu, kako pogosto se izvajajo etape timskega dela med učiteljem razrednikom in učiteljem podaljšanega bivanja, na kakšen način izvajajo skupne govorilne ure učitelj razrednik in učitelj podaljšanega bivanja, kaj menijo učitelji razredniki in učitelji podaljšanega bivanja glede odnosa vodstva do njihovega timskega dela, kaj učitelji menijo o tem, kako starši ocenjujejo vlogo učitelja razrednika oz. učitelja podaljšanega bivanja, ter predstaviti stališča učiteljev razrednikov in učiteljev podaljšanega bivanja do timskega dela.

Hipoteze

Z empirično raziskavo smo preverjali naslednje hipoteze:

H 1 – Večina učiteljev razrednikov in učiteljev podaljšanega bivanja kaže veliko naklonjenost timskeemu delu.

H 2 – Učitelji razredniki in učitelji podaljšanega bivanja se v pogostosti izvajanja posameznih etap timskega dela med seboj statistično pomembno ne razlikujejo.

H 3 – Večina učiteljev razrednikov in učiteljev podaljšanega bivanja izvaja skupne govorilne ure ločeno.

H 4 – Večina učiteljev razrednikov in učiteljev podaljšanega bivanja ocenjuje, da je odnos vodstva do učiteljev razrednikov in učiteljev podaljšanega bivanja enakovreden.

H 5 – Večina učiteljev razrednikov in učiteljev podaljšanega bivanja ocenjuje, da starši med šolanjem otroka pripisujejo pomembnejšo vlogo učitelju razredniku.

H 6 – Stališča učiteljev razrednikov in učiteljev podaljšanega bivanja do timskega dela se statistično pomembno ne razlikujejo.

Metoda

Raziskava temelji na kvantitativni raziskovalni paradigmi. Uporabljeni sta bili deskriptivna in kavzalno-eksperimentalna metoda pedagoškega raziskovanja.

Opis vzorca

Udeleženci raziskave so bili učitelji razredniki in učitelji podaljšanega bivanja, ki poučujejo od 1. do 5. razreda osnovne šole. Vprašalnik je prejelo približno 400 učiteljev razrednikov in učiteljev podaljšanega bivanja. Nanj se je odzvalo 72 učiteljev, od tega 42 učiteljev razrednikov (58,3 %) in 30 učiteljev podaljšanega bivanja (41,7 %). Od vseh sodelujočih učiteljev je bilo 7 učiteljev moškega spola (9,7 %) in 65 učiteljev ženskega spola (90,3 %). Najmanj anketiranih učiteljev, in sicer 8, je bilo starih nad 50 let (11,1 %), 13 učiteljev je bilo starih 23–30 let (18,1 %), 18 učiteljev 41–50 let (25,0 %) in 33 učiteljev (45,8 %) je bilo starih 31–40 let. V vzorcu je bilo 29 učiteljev (40,3 %) z do 10 let delovne dobe, 21 učiteljev (29,2 %), ki imajo 11–20 let delovne dobe, 16 učiteljev (22,2 %), ki imajo 21–30 let delovne dobe, in 6 učiteljev (8,3 %), ki imajo nad 30 let delovne dobe. Med anketiranci je imel en učitelj (1,4

%) magisterij, 11 učiteljev (15,3 %) je imelo visoko izobrazbo, 9 učiteljev (12,5 %) višjo izobrazbo in 51 učiteljev (70,8 %) univerzitetno izobrazbo.

Opis instrumenta

Za namen raziskave smo sestavili vprašalnik, ki je obsegal 16 vprašanj. Vprašalnik je vključeval naslednje neodvisne spremenljivke: spol, starost, delovno dobo, stopnjo izobrazbe in delovno mesto. Učitelji so v vprašalniku odgovarjali na vprašanja zaprtega tipa. Za ugotavljanje stališč do timskega dela učiteljev smo uporabili vprašalnik stališč do timskega dela A. Polak (2003). Trditve so bile oblikovane s 5-stopenjsko lestvico Likertovega tipa, na kateri je 1 pomenila »se nikakor ne strinjam«, 5 pa »se popolnoma strinjam«.

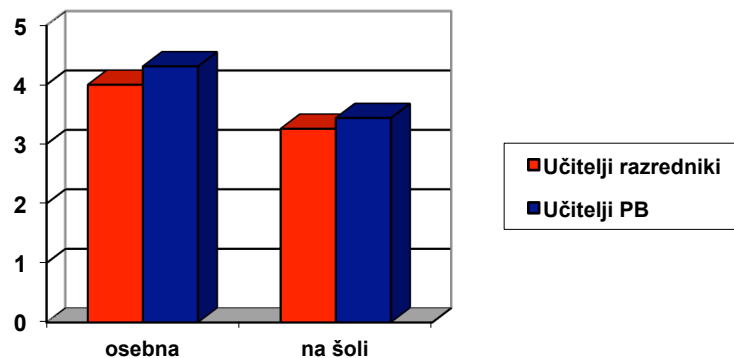
Zbiranje in obdelava podatkov

Zbiranje podatkov je potekalo junija, julija in avgusta 2012. Učitelji so vprašalnike izpolnili v papirnati obliki na šoli, na kateri delajo. Oddali so jih fizično ali po elektronski pošti. Zbrane podatke sem analizirala s pomočjo programa SPSS. Primerjala sem odgovore dveh različnih skupin anketirancev – učitelje razrednike in učitelje podaljšanega bivanja, zato sem uporabila t-test za neodvisne vzorce.

Rezultati

Osebna naklonjenost učiteljev razrednikov in učiteljev podaljšanega bivanja timskega delu in ocena naklonjenosti timskega delu na šoli

Preverjala sem, kako so učitelji razredniki in učitelji podaljšanega bivanja osebno naklonjeni timskega delu in kako ocenjujejo naklonjenost timskega delu na šoli. Naklonjenost so učitelji ocenjevali na petstopenjski lestvici, na kateri je 1 pomenilo »ni nobene naklonjenosti«, 5 pa »zelo velika naklonjenost«. Mnenja učiteljev (N = 72) so prikazana na sliki 1.



Legenda: 1 – zelo majhna naklonjenosti, 2 – majhna naklonjenost, 3 – srednja naklonjenost, 4 – velika naklonjenost, 5 – zelo velika naklonjenost

Slika 1. Povprečna ocena osebne naklonjenost učiteljev razrednikov in učiteljev podaljšanega bivanja timskega delu in naklonjenosti timskega delu na šoli

Učitelji razredniki so svojo osebno naklonjenost timskega delu ocenili s povprečno oceno 4,0, učitelji podaljšanega bivanja pa s povprečno oceno 4,3. Iz izračunanih povprečnih vrednosti vidimo, da so učitelji razredniki in učitelji podaljšanega bivanja izrazili veliko osebno naklonjenost timskega delu. Razlike med njimi niso statistično značilne ($t = -1,271$, $p = 0,208$). Hipotezo 1, ki pravi, da večina učiteljev razrednikov in učiteljev podaljšanega bivanja kaže veliko naklonjenosti timskega delu, sprejmemo.

Učitelji razredniki ocenjujejo naklonjenost timskega delu na šoli s povprečno oceno 3,3, učitelji podaljšanega bivanja pa s povprečno oceno 3,4. Učitelji razredniki in učitelji podaljšanega bivanja tako ocenjujejo naklonjenost timskega delu na šoli kot srednje izraženo. Razlike v ocenah učiteljev razrednikov in učiteljev podaljšanega bivanja niso statistično značilne ($t = -0,910$, $p = 0,366$).

Pogostost timskega načrtovanja, timskega poučevanja in timske evalvacije učiteljev razrednikov z učitelji podaljšanega bivanja

Preverjala sem, kako pogosto učitelji timsko izvajajo posamezno etapo timskega dela z učiteljem razrednikom oz. učiteljem podaljšanega bivanja. Učitelji so lahko izbirali med štirimi mogočimi odgovori za vsako etapo timskega dela – dnevno, tedensko, mesečno ali nikoli. V tabeli 1 so prikazani rezultati za timsko načrtovanje, v tabeli 2 za timsko poučevanje in v tabeli 3 za timsko evalvacijo.

Tabela 1. *Pogostost timskega načrtovanje učitelja razrednika z učiteljem podaljšanega bivanja in učitelja podaljšanega bivanja z učiteljem razrednikom*

		Timsko načrtovanje				
		Dnevno	Tedensko	Mesečno	Nikoli	Skupaj
Učitelji razredniki z učitelji podaljšanega bivanja	f	10	17	6	9	42
	f %	23,8 %	40,5 %	14,3 %	21,4 %	100 %
Učitelji podaljšanega bivanja z učitelji razredniki	f	6	5	13	6	30
	f %	20,0 %	16,7 %	43,3 %	20,0 %	100 %
SKUPAJ	f	16	22	19	15	72
	f %	22,2 %	30,6 %	26,4 %	20,8 %	100 %

23,8 % učiteljev razrednikov je odgovorilo, da vsak dan timsko načrtujejo dejavnosti z učiteljem podaljšanega bivanja, da to počnejo tedensko, jih je odgovorilo 40,5 %, mesečno 14,3 %, da nikoli timsko ne načrtujejo dela, pa je odgovorilo 21,4 % anketiranih učiteljev razrednikov. Med učitelji podaljšanega bivanja jih je največ (43,3 %) odgovorilo, da z učiteljem razrednikom mesečno timsko načrtujejo delo, da to počnejo dnevno, jih je odgovorilo 20 %, 16,7 % jih je odgovorilo, da to počnejo tedensko, šest učiteljev podaljšanega bivanja (20,0 %) pa je odgovorilo, da nikoli z učiteljem razrednikom ne načrtujejo dejavnosti timsko. Če gledamo vse anketirane pedagoške delavce skupaj, lahko

ugotovimo, da jih v povprečju 30,6 % timsko načrtujejo tedensko, 26,4 % mesečno, 22,2 % dnevno in kar 20,8 % nikoli.

Tabela 2. Pogostost timskega poučevanja učitelja razrednika z učiteljem podaljšanega bivanja in učitelja podaljšanega bivanja z učiteljem razrednikom

		Timsko poučevanje				
		Dnevno	Tedensko	Mesečno	Nikoli	Skupaj
Učitelji razredniki z učitelji podaljšanega bivanja	f	5	3	10	24	42
	f %	11,9 %	7,1 %	23,9 %	57,1 %	100 %
Učitelji podaljšanega bivanja z učitelji razredniki	f	2	2	8	18	30
	f %	6,7 %	6,7 %	26,7 %	59,9 %	100 %
SKUPAJ	f	7	5	18	42	72
	f %	9,7 %	6,9 %	25,0 %	58,4 %	100 %

11,9 % učiteljev razrednikov je odgovorilo, da vsak dan timsko poučuje z učiteljem podaljšanega bivanja, da to počnejo tedensko, jih je odgovorilo 7,1 %, mesečno 23,9 %, da nikoli timsko ne poučujejo, pa je odgovorilo 57,1 % anketiranih učiteljev razrednikov.

Med učitelji podaljšanega bivanja jih je največ (59,9 %) odgovorilo, da z učiteljem razrednikom nikoli timsko ne poučujejo, da to počnejo dnevno, jih je odgovorilo 6,7 %, 6,7 % jih je odgovorilo, da to počnejo tedensko, osem učiteljev podaljšanega bivanja (26,7 %) pa je odgovorilo, da mesečno timsko poučujejo z učiteljem razrednikom. Če gledamo vse anketirane pedagoške delavce skupaj, lahko ugotovimo, da jih v povprečju 6,9 % timsko poučuje tedensko, 9,7 % dnevno, 25,0 % mesečno in kar 58,4 % nikoli.

Tabela 3. Pogostost timske evalvacije učitelja razrednika z učiteljem podaljšanega bivanja in učitelja podaljšanega bivanja z učiteljem razrednikom

		Timska evalvacija				
		Dnevno	Tedensko	Mesečno	Nikoli	Skupaj
Učitelji razredniki	f	10	13	12	7	42
	f %	23,8 %	30,9 %	28,6 %	16,7 %	100 %
Učitelji podaljšanega bivanja	f	5	4	14	7	30
	f %	16,7 %	13,3 %	46,7 %	23,3 %	100 %
SKUPAJ	f	15	17	26	14	72
	f %	20,9 %	23,6 %	36,1 %	19,4 %	100 %

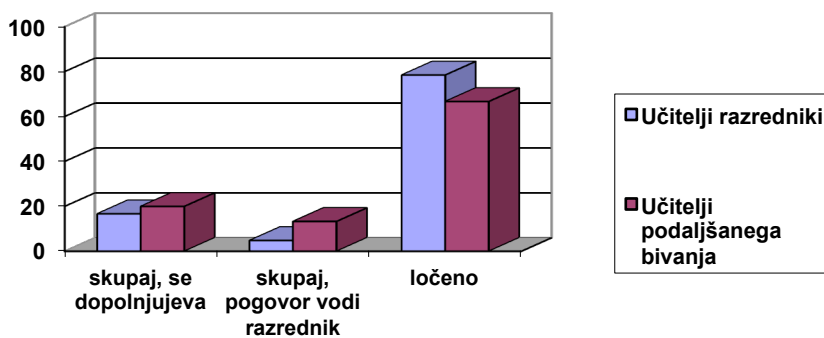
23,8 % učiteljev razrednikov je odgovorilo, da vsak dan timsko evalvira opravljeno delo z učiteljem podaljšanega bivanja, da to počnejo tedensko, jih je odgovorilo 30,9 %, mesečno 28,6 %, da dela nikoli timsko ne evalvirajo, pa je odgovorilo 16,7 % anketiranih učiteljev razrednikov. Med učitelji podaljšanega bivanja jih je največ (46,7 %) odgovorilo, da z učiteljem razrednikom mesečno timsko evalvirajo opravljeno delo, da to počnejo dnevno, jih

je odgovorilo 16,7 %, 13,3 % jih je odgovorilo, da to počnejo tedensko, sedem učiteljev podaljšanega bivanja (23,3 %) pa je odgovorilo, da nikoli timsko ne evalvirajo opravljenega dela z učiteljem razrednikom. Če gledamo vse anketirane pedagoške delavce skupaj, lahko ugotovimo, da jih v povprečju 23,6 % timsko poučuje tedensko, 20,9 % dnevno, 36,1 % mesečno in kar 19,4 % nikoli.

S hipotezo 2 smo predpostavljali, da se učitelji razredniki in učitelji podaljšanega bivanja v pogostosti izvajanja posameznih etap timskega dela statistično pomembno ne razlikujejo. To sem preverila s t-testom za neodvisne vzorce. Razlike niso statistično značilne, zato hipotezo sprejmemo (timsko načrtovanje: $t = -1,187$, $p = 0,239$; timsko poučevanje: $t = -0,589$, $p = 0,558$; timska evalvacija: $t = -1,577$, $p = 0,119$). Ob tem je skrb vzbujajoče dejstvo, da velik odstotek vprašanih nikoli timsko ne načrtuje, timsko poučuje ali timsko evalvira opravljenega dela, kar kaže na to, da se očitno ne zavedajo pomena posameznih etap timskega dela in predvsem prednosti, ki jih timsko delo lahko prinaša.

Izvajanje skupnih govorilnih ur učitelja razrednika in učitelja podaljšanega bivanja

Zanimalo nas je, kako učitelji razredniki in učitelji podaljšanega bivanja izvajajo skupne govorilne ure, glede na to, da delajo z istimi učenci, sodelujejo z istimi starši učencev in se ukvarjajo z isto razredno problematiko. Lahko so izbirali med tremi mogočimi odgovori. Prvi mogoč odgovor je bil, da skupne govorilne ure učitelj razrednik in učitelj podaljšanega bivanja izvajata ločeno. Drugi mogoč odgovor je bil, da skupne govorilne ure izvajata skupaj in se med pogovorom s starši medsebojno dopolnjujeta. Tretji mogoč odgovor pa je bil, da sta pri skupnih govorilnih urah prisotna skupaj, a pogovor vodi le razrednik. Rezultati so prikazani na sliki 2.



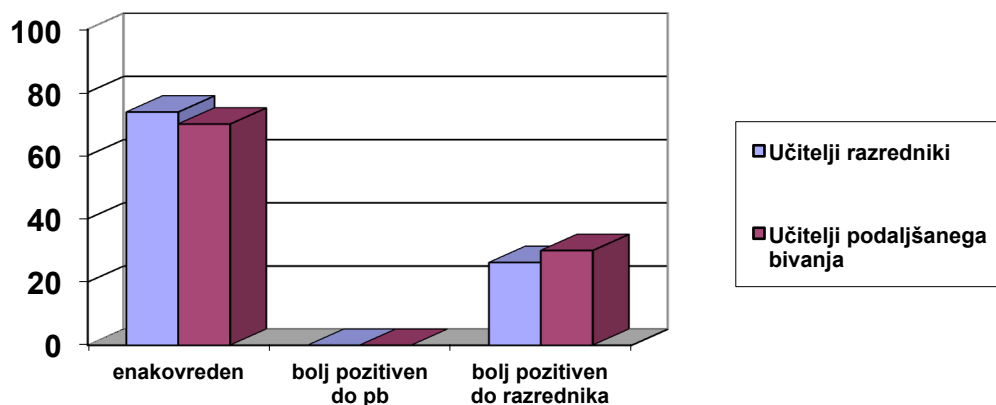
Slika 2. Izvajanje skupnih govorilnih ur učitelja razrednika in učitelja podaljšanega bivanja

16,7 % učiteljev razrednikov je odgovorilo, da izvajajo skupne govorilne ure z učiteljem podaljšanega bivanja in da se med pogovorom s starši medsebojno dopolnjujejo. 4,8 % učiteljev razrednikov je odgovorilo, da sta z učiteljem podaljšanega bivanja pri skupnih govorilnih urah oba prisotna, a pogovor vodi le učitelj razrednik. Kar 78,5 % učiteljev razrednikov je odgovorilo, da skupne govorilne ure izvajata ločeno. 20,0 % učiteljev

podaljšanega bivanja je odgovorilo, da izvajajo skupne govorilne ure z učiteljem razrednikom in se med pogovorom s starši medsebojno dopolnjujejo. 13,3 % učiteljev podaljšanega bivanja je odgovorilo, da sta z učiteljem razrednikom pri skupnih govorilnih urah prisotna oba, a pogovor vodi le razrednik. Kar 66,7 % učiteljev podaljšanega bivanja je odgovorilo, da skupne govorilne ure izvajata ločeno. Pri učiteljih razrednikih in učiteljih podaljšanega bivanja je velik odstotek tistih, ki govorilne ure izvajajo ločeno. Glede na to, da delata učitelj razrednik in učitelj podaljšanega bivanja z istimi učenci, sodelujejo z istimi starši učencev in se ukvarjata z isto razredno problematiko, bi vsekakor lahko izvajala govorilne ure skupaj, se pri tem dopolnjevala, skupaj predlagala rešitve glede vzgojnih ali učnih težav. S hipotezo 3 sem predvidevala, da večina učiteljev razrednikov in učiteljev podaljšanega bivanja izvaja skupne govorilne ure ločeno. Razlike v odgovorih učiteljev razrednikov in učiteljev podaljšanega bivanja niso statistično značilne ($t = 0,810$, $p = 0,421$). Hipotezo 4 zato potrdimo.

Mnenje učiteljev o tem, kakšen odnos ima vodstvo do učiteljev razrednikov in učiteljev podaljšanega bivanja

Učitelje razrednike in učitelje podaljšanega bivanja smo vprašali, kaj menijo o tem, kakšen odnos ima vodstvo do učiteljev razrednikov in učiteljev podaljšanega bivanja. V praksi je pogosto mogoče slišati trditve, da je odnos vodstva bolj pozitiven do učiteljev razrednikov kot pa do učiteljev podaljšanega bivanja. Anketiranci so izbirali med tremi mogočimi odgovori: a) da je odnos vodstva do obeh enakovreden; b) da je odnos vodstva bolj pozitiven do učitelja podaljšanega bivanja; c) da je odnos vodstva bolj pozitiven do učitelja razrednika.



Slika 3. Mnenje učiteljev o tem, kakšen odnos ima vodstvo do učiteljev razrednikov oz. učiteljev podaljšanega bivanja

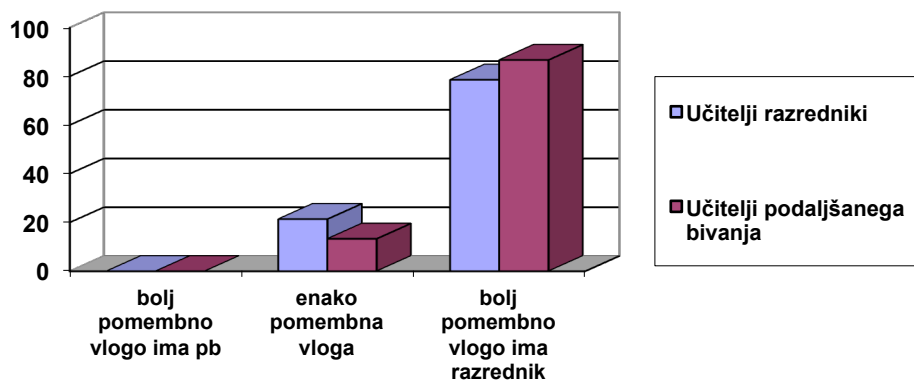
73,8 % učiteljev razrednikov meni, da je odnos vodstva do učiteljev razrednikov in učiteljev podaljšanega bivanja enakovreden. 26,2 % učiteljev razrednikov meni, da je odnos vodstva bolj pozitiven do učitelja razrednika kot pa do učitelja podaljšanega bivanja.

70,0 % učiteljev podaljšanega bivanja meni, da je odnos vodstva do učiteljev razrednikov in učiteljev podaljšanega bivanja enakovreden. 30,0 % učiteljev podaljšanega bivanja meni, da

je odnos vodstva bolj pozitiven do učitelja razrednika kot pa do učitelja podaljšanega bivanja. Zanimivo je dejstvo, da noben učitelj razrednik ali učitelj podaljšanega bivanja ne meni, da je odnos vodstva bolj pozitiven do učitelja podaljšanega bivanja kot pa do učitelja razrednika. S hipotezo 4 sem predvidevala, da večina učiteljev razrednikov in učiteljev podaljšanega bivanja ocenjuje, da je odnos vodstva do učiteljev razrednikov in učiteljev podaljšanega bivanja enakovreden. Vrednost t-testa ni statistično pomembna ($t = -0,351$, $p = 0,727$), zato hipotezo sprejmemo. Vsekakor pa je treba opozoriti na slabo tretjino učiteljev razrednikov in učiteljev podaljšanega bivanja, ki menijo, da je odnos vodstva bolj pozitiven do učiteljev razrednikov.

Mnenje učiteljev o tem, kako starši ocenjujejo vlogo učitelja razrednika oz. učitelja podaljšanega bivanja med šolanjem otroka

V učno-vzgojni proces so poleg učiteljev in učencev vključeni tudi starši. Večina s šolo redno sodeluje, hodi na govorilne ure in roditelje sestanke. Zanimalo nas je, kaj mislijo učitelji o tem, kako starši ocenjujejo vlogo razrednika in učitelja podaljšanega bivanja med šolanjem otroka. Rezultati so prikazani na sliki 4.



Slika 4. Mnenje učiteljev o tem, kako starši ocenjujejo vlogo učitelja razrednika oz. učitelja podaljšanega bivanja med šolanjem otroka

78,6 % učiteljev razrednikov je odgovorilo, da starši menijo, da ima bolj pomembno vlogo med šolanjem otroka razrednik. 21,4 % učiteljev razrednikov je odgovorilo, da starši menijo, da je vloga razrednika in učitelja podaljšanega bivanja enakovredna. 86,7 % učiteljev podaljšanega bivanja je odgovorilo, da starši menijo, da ima bolj pomembno vlogo med šolanjem otroka razrednik. 13,3 % učiteljev podaljšanega bivanja je odgovorilo, da starši menijo, da je vloga razrednika in učitelja podaljšanega bivanja enakovredna. Zanimivo je dejstvo, da noben učitelj razrednik ali učitelj podaljšanega bivanja ni odgovoril, da ima po mnenju staršev bolj pomembno vlogo med šolanjem otroka učitelj podaljšanega bivanja. S hipotezo 5 smo predvidevali, da večina učiteljev razrednikov in učiteljev podaljšanega bivanja ocenjuje, da starši med šolanjem otroka pripisujejo bolj pomembno vlogo učitelju razredniku. Iz podatkov vidimo, da lahko hipotezo sprejmemo. Vrednost t-testa ni statistično pomembna ($t = -0,873$, $p = 0,386$).

Stališča učiteljev razrednikov in učiteljev podaljšanega bivanja do timskega dela

Ugotavljali smo stališča učiteljev razrednikov in učiteljev podaljšanega bivanja do timskega dela. Uporabili smo vprašalnik stališč do timskega dela učiteljev avtorice A. Polak (2003). Vprašalnik zajema različne poglede na timsko delo v šoli. Učitelji so označili odgovore na 5-stopenjski lestvici Likertovega tipa, na kateri je 1 pomenilo »se nikakor ne strinjam«, 2 »se ne strinjam«, 3 »se ne morem odločiti«, 4 »se strinjam« in 5 »popolnoma se strinjam«.

V tabeli 4 so predstavljene aritmetične sredine, ki so jih posameznim trditvam pripisali učitelji razredniki in učitelji podaljšanega bivanja.

Tabela 4. *Stališča učiteljev razrednikov in učiteljev podaljšanega bivanja do timskega dela*

Zap. št. trditve	Trditev	Učitelji razredniki M	Učitelji podaljšanega bivanja M	t- vrednost	Statistična značilnost p
1	Timsko delo večja zaupanje v sodelavce.	4,26	4,53	-2,045	0,045
2	Timsko delo predstavlja učiteljem pozitiven poklicni izziv.	4,10	4,30	-1,196	0,236
3	Poučevanje je preprosteje načrtovati individualno kot timsko.	2,86	2,93	-0,263	0,794
4	V timu posameznik težko uresniči svoje lastne ideje.	2,10	2,27	-0,932	0,355
5	V timu se mora vedno nekdo nekemu podrežati.	2,67	2,87	-0,809	0,421
6	Posamezni učitelj ima pravico odkloniti delo v timu.	2,98	3,10	-0,530	0,598
7	Podpora kolegov v timu je pomemben vir delovne motivacije.	4,38	4,33	0,351	0,727
8	Ko pride v timu do konflikta, ga je najbolje spregledati.	1,52	1,47	0,334	0,740
9	Pri timskem delu imajo kolegi prevelik vpogled v delo posameznika.	2,14	1,97	1,026	0,308
10	Za timsko delo se je treba dodatno izobraževati.	3,07	2,90	0,710	0,480
11	Pri timskem delu posameznik razvija svoje komunikacijske sposobnosti.	4,07	4,10	-0,184	0,854
12	Pri timskem delu se učitelji drug od drugega veliko naučijo.	4,52	4,33	1,158	0,251
13	Timsko delo je časovno učinkovitejše kot individualno.	3,76	3,43	1,551	0,125
14	Pri timskem poučevanju učitelji v bistvu nadzorujejo drug drugega.	2,21	2,30	-0,411	0,683
15	Timsko načrtovanje pouka je pestrejšje od individualnega.	3,90	3,97	-0,324	0,747

16	Pri reševanju težav v timu je treba dati prednost skupnim interesom pred individualnimi.	3,93	3,87	0,350	0,727
17	Pri timskem poučevanju je kakovost dela z učenci manjša.	1,57	1,90	-2,066	0,043
18	Timsko delo med učitelji razvija pristnejše odnose.	4,07	4,13	-0,394	0,695
19	Timskega dela učitelji ne marajo, ker jih le dodatno obremenjuje.	3,05	3,03	0,064	0,949
20	Probleme v razredu se lažje rešuje individualno kot timsko.	2,36	2,40	-0,210	0,834
21	Občutek pripadnosti v timu veča aktivnost posameznega člana tima.	4,21	3,90	2,357	0,021
22	Člani tima morajo spodbujati drug drugega k uspešnemu delu.	4,21	4,10	0,729	0,468
23	Timsko delo navdaja učitelje z nezadovoljstvom.	2,00	2,40	-2,130	0,037
24	Člani tima morajo čutiti, da so si med seboj popolnoma enakovredni.	4,26	4,00	1,321	0,191
25	Timsko delo izboljšuje počutje učiteljev na šoli.	3,76	3,90	-0,820	0,415
26	Občutek pripadnosti timu posameznika motivira za delo.	4,17	4,07	0,751	0,455
27	Timsko poučevanje omogoča boljšo organizacijo dela v razredu.	3,79	3,83	-0,260	0,796
28	Pri timskem delu posamezniki v timu tekmujejo med seboj.	2,24	2,30	-0,295	0,769
29	Na uspešen tim učiteljev so kolegi in vodstvo šole ponosni.	3,95	3,83	0,601	0,550
30	Delitev dela in vlog v timu je vzrok za veliko težav.	2,45	2,63	-0,739	0,462
31	Ob razreševanju konfliktov in težav se tim razvija.	4,10	4,13	-0,247	0,805

Učitelji razredniki in učitelji podaljšanega bivanja so izrazili svoja stališča do timskega dela v 31 trditvah. Dve trditvi (trditvi 17 in 23) imata negativno stališče in je ocenjevalna lestvica tako obrnjena.

Izkazalo se je, da so razlike med učitelji razredniki in učitelji podaljšanega bivanja statistično pomembne pri trditvah 1, 17, 21 in 23. Trditev 1 pravi, da timsko delo veča zaupanje v sodelavce. Povprečna ocena učiteljev razrednikov pri trditvi 1 je 4,26, učiteljev podaljšanega bivanja pa 4,53. Trditev 17 pravi, da je pri timskem poučevanju kakovost dela z učenci manjša. Povprečna ocena učiteljev razrednikov pri trditvi 17 je 1,57, učiteljev podaljšanega bivanja pa 1,90. Trditev 21 govori o tem, da občutek pripadnosti v timu veča aktivnost posameznega člana tima. Povprečna ocena učiteljev razrednikov pri trditvi 21 je 4,21, učiteljev podaljšanega bivanja pa 3,90. Trditev 23 pa pravi, da timsko delo navdaja učitelje z

nezadovoljstvom. Povprečna ocena učiteljev razrednikov pri trditvi 23 je 2,00, učiteljev podaljšanega bivanja pa 2,40.

Pri vseh preostalih trditvah razlike niso statistično pomembne, a vendar lahko opazimo različno stopnjo strinjanja oz. nestrinjanja pri učiteljih razrednikih v primerjavi z učitelji podaljšanega bivanja. Primer je trditev 8, ki govori o tem, da je najbolje konflikt spregledati, če se pojavi v timu. Povprečna ocena učiteljev razrednikov je 1,52, učiteljev podaljšanega bivanja pa 1,47. Pri trditvi 12, ki pravi, da se učitelji pri timskem delu drug od drugega veliko naučijo, so učitelji razredniki v povprečju popolnoma strinjajo – 4,52, učitelji podaljšanega bivanja pa se v povprečju strinjajo – 4,33. Enako je pri trditvi 13 – timsko delo je časovno učinkovitejše kot individualno. Učitelji razredniki se v povprečju strinjajo – 3,76, učitelji podaljšanega bivanja pa se v povprečju ne morejo odločiti – 3,43. To opazimo še pri trditvi 30, ki pravi, da je delitev dela in vlog v timu vzrok za veliko težav. Učitelji razredniki se v povprečju ne strinjajo – 2,45, učitelji podaljšanega bivanja pa se v povprečju ne morejo odločiti – 2,63.

V nadaljevanju navajamo trditve, pri katerih so učitelji razredniki podali najvišjo in najnižjo oceno. Najvišjo povprečno oceno so razredniki podali pri trditvi 12, da se učitelji pri timskem delu drug od drugega veliko naučijo (4,52). Najnižjo povprečno oceno so razredniki podali pri trditvi 8, ki pravi, da je konflikt najbolje spregledati, če pride v timu do njega (1,52). Najvišjo povprečno oceno so učitelji podaljšanega bivanja dali pri trditvi 1 – timsko delo veča zaupanje v sodelavce (4,53), najnižjo povprečno oceno pa enako kot razredniki pri trditvi 8, da je konflikt najbolje spregledati, če v timu pride do njega (1,47).

S hipotezo 6 smo predvidevali, da se stališča učiteljev razrednikov in učiteljev podaljšanega bivanja do timskega dela statistično pomembno ne razlikujejo. Hipotezo 6 torej v primeru trditev številka 1, 17, 21 in 23 zavrnamo, v primeru vseh preostalih trditev pa sprejmemo.

Sklep

Timsko delo med učitelji razredniki in učitelji podaljšanega bivanja omogoča večjo učinkovitost pedagoškega dela, a vendar se zdi, da to možnost učitelji premalo izkoriščajo. Po našem mnenju je še vedno v šolah veliko učiteljev individualistov, ki sicer načrtujejo timsko, ne izvajajo pa timskega poučevanja in timske evalvacije.

Na podlagi zgornjih ugotovitev lahko sklenemo, da so učitelji razredniki in učitelji podaljšanega bivanja osebno naklonjeni timskega delu, hkrati pa menijo, da je naklonjenost timskega delu na šoli srednja.

Glede pogostosti izvajanja etap timskega dela smo ugotovili, da največ učiteljev razrednikov in učiteljev podaljšanega bivanja timsko načrtuje tedensko, največ jih timsko ne poučuje in največ anketirancev izvaja timsko evalvacijo mesečno. Glede na vse prednosti, ki jih prinaša

timsko poučevanje, je rezultat presenetljiv. Vemo, da se razredniki in učitelji podaljšanega bivanja srečujejo vsak dan, v razredu delajo z istimi učenci, istimi starši učencev in ukvarjajo se z isto razredno problematiko.

Ugotovitve pri izvajanju govorilnih ur so, da govorilne ure izvajajo učitelji razredniki in učitelji podaljšanega bivanja ločeno. Za vodstvo šole in učitelje same bi bil dober predlog, da to spremenijo, saj so med govorilnimi urami učitelji razredniki in učitelji podaljšanega bivanja skupaj na šoli in bi lahko izvajali skupne govorilne ure.

Učitelji razredniki in učitelji podaljšanega bivanja so ocenili odnos vodstva do njih kot enakovreden, a še vedno je slaba tretjina razrednikov in učiteljev podaljšanega bivanja ocenila, da je odnos vodstva bolj pozitiven do učitelja razrednika. To raziskovalno vprašanje je bilo postavljeno, ker je v praksi velikokrat slišati trditve, da naj bi bili razredniki »pomembnejši« v očeh vodstva oz. da se učitelji podaljšanega bivanja počutijo manjvredne.

Raziskovali smo tudi, kaj menijo učitelji razredniki in učitelji podaljšanega bivanja o vlogi med šolanjem otroka po mnenju staršev. Slaba petina vseh učiteljev je odgovorila, da je njihova vloga po mnenju staršev enakovredna, vsi preostali pa so menili, da ima po mnenju staršev učitelj razrednik pomembnejšo vlogo. Mogoče bi se z več timskega dela učiteljev razrednikov in učiteljev podaljšanega bivanja občutek enakovrednosti povečal.

Raziskovanje na področju stališč učiteljev razrednikov in učiteljev podaljšanega bivanja do timskega dela je v anketnem vprašalniku pokazalo, da obstajajo statistično pomembne razlike med razredniki in učitelji podaljšanega bivanja v nekaterih trditvah, npr. v trditvi, ki pravi, da timsko delo večja zaupanje v sodelavce. Grapulin Bavčar (2011) v svoji raziskavi ugotavlja, da so se učitelji naravoslovnih predmetov z enako trditvijo strinjali (povprečna ocena je bila 4,01), medtem ko je bila povprečna ocena pri naši raziskavi pri razrednikih 4,26 oz. pri učiteljih podaljšanega bivanja 4,53.

Za nadaljnje raziskovanje bi bilo vsekakor dobro, da bi v vzorec vključili tudi predstavnike vodstva šole – ravnatelje, pomočnike ravnateljev in šolske svetovalne službe. Anketni vprašalnik bi lahko razdelili tudi staršem učencev in jih vprašali, kaj menijo o timskem delu med učiteljem razrednikom in učiteljem podaljšanega bivanja, kako učitelj razrednik in učitelj podaljšanega bivanja sodelujeta, kakšne dejavnosti za otroke in starše skupaj pripravita itn. Trditve, s katerimi preverjamo stališča do timskega dela, bi bilo smiselno prilagoditi oz. preoblikovati tako, da bi se navezovala neposredno na učitelja razrednika in učitelja podaljšanega bivanja.

Timsko delo med učiteljem razrednikom in učiteljem podaljšanega bivanja je treba na celotnem sistemu šolstva razvijati, opazovati dobre primere prakse, se o njem učiti in ga spodbujati. V prvi vrsti je to naloga vodstva, a zelo je pomembna pripravljenost članov za

timsko delo. Ljudje smo si med seboj različni in posameznik se mora zavedati svojih šibkih in močnih področij. S tem povezane so splošne kompetence učitelja, še posebej pa lahko poudarimo kompetenco učitelja za timsko delo. Pomembni so: komunikacija, motivacija, vodenje, organiziranost v timu, medosebni odnosi, zaupanje, spremljanje uspešnosti znotraj tima. Pri timskem delu se pojavijo tudi težave in konflikti, a s primernim način komunikacije, pogovorom, z iskanjem novih oblik dela je mogoče vzgojno-izobraževalni proces in timsko delo dobro organizirati.

Literatura

- Belbin, M. (1993). *Team Roles at Work*. Jordan Hill, Oxford: Butterworth-Heinemann.
- Belbin, M. (2004). *Management Teams: Why They Succeed or Fail*. Amsterdam, London: Elsevier Butterworth-Heinemann.
- Benigar Kaluža, D., Kocjančič, A., & Pugelj Vičič, Z. (2000). Od teorije do prakse timskega dela. V D. Hrvatin Kralj (ur.), *Prvi v prenovi: timsko delo in letne učne priprave v prvem razredu devetletke* (str. 18–26). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Brajša, P. (1993). *Pedagoška komunikologija*. Ljubljana: Glotta Nova.
- Brajša, P. (1995). *Sedem skrivnosti uspešne šole*. Maribor: Doba.
- Grapulin Bavčar, T. (2011). *Timsko delo učiteljev pri naravoslovnih predmetih*. Diplomsko delo. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Kobolt, A. (2008). Supervizija – spremljanje timskega in projektnega dela. V *Mentorstvo v zrelem obdobju*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani.
- Nolimal, F. (2004). *Analiza dejavnikov timskega dela v prvem razredu 9-letne osnovne šole*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Polak, A. (1999). *Aktivnosti za spodbujanje in razvijanje timskega dela*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta v Ljubljani.
- Polak, A. (2003). *Program usposabljanja učiteljev za timsko delo*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Polak, A. (2007). *Timsko delo v vzgoji in izobraževanju*. Ljubljana: Modrijan.
- Polak, A. (ur.) (2008). *Učitelji, učenci in starši o prvem triletju osnovne šole*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Rot, N. (1983). *Psihologija grupa*. Beograd: Zavod za učbenike i nastavna sredstva.
- Sungmin, P., Henkin A. B., & Egley, R. (2005). Teacher team commitment, teamwork and trust: exploring associations. *Journal of Educational Administration*, 43(5), 462–479. Pridobljeno 26. 8. 2012 s <http://www.emeraldinsight.com.nukweb.nuk.uni-lj.si/journals.htm?issn=0957-8234&volume=43&issue=5>
- Thomas, G. (1992). *Effective classroom teamwork*. London in New York: Routledge.
- Vec, T. (2005). *Komunikacija – umevanje sporazuma*. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.
- Wheelan, S. A. (1999). *Creating effective teams: A guide for members and leaders*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Zakon o osnovni šoli. *Ur. l. RS*, št. 12/96.

Zaugg, F., Eichorn, H., & Staffelbach, F. (1998). *Šola v gibanju: Spodbude za razvoj šole*. Ljubljana: Glotta Nova.

Izvajalska anksioznost in uravnavanje stresa pri orkestrskih glasbenikih

Milena Lipovšek

Povzetek

Namen članka je raziskati, kako profesionalni orkestrski glasbeniki doživljajo strah pred glasbenim nastopanjem, ki je v slovenskem prostoru poznan pod imenom trema, kakšne so njihove zgodnje izkušnje s tremo, kateri so stresni dejavniki pri delu v orkestru in kako si v stresnih situacijah pomagajo. V kvalitativno študijo je bilo vključenih sedem glasbenikov iz različnih slovenskih simfoničnih orkestrrov. Z vsakim glasbenikom posamično sem izvedla intervju, podatke pa obdelala s hermenevitično metodo. Skladno s pričakovanji se je pokazalo, da je izvajalska anksioznost eden največjih stresnih dejavnikov pri orkestrskih glasbenikih, vendar samo pri tistih, ki v orkestru zasedajo mesto solista. Izkazalo se je, da glasbeniki, ki sicer v orkestru delujejo enotno – kot del skupine – intenzivnost izvajalske anksioznosti doživljajo glede na položaj oziroma delovno mesto, ki ga opravljajo. Strah pred glasbenim nastopanjem se bistveno razlikuje med solisti in tuttisti. Solisti v orkestru poročajo o visoki stopnji izvajalske anksioznosti, tuttisti pa izvajalske anksioznosti v orkestru ne občutijo ali pa jo občutijo manj. Solisti so, čeprav delujejo v skupini, individualno naravnani, tuttisti pa se povezujejo s skupino, v kateri igrajo. Vsi glasbeniki so navedli, da z občutki treme ostanejo sami, o tem z nikomer ne govorijo in ne iščejo pomoči. Enaka občutja glede treme so prisotna že od otroškega obdobja, ko so vsi intervjuvanci pogrešali razumevanje in pomoč staršev, še bolj pa svojih profesorjev. Strah pred nastopanjem je za glasbenike stres, ki ga večinoma uravnavajo tako, da poskušajo ohraniti občutek zanašanja na sebe, zanikajo potrebe po navezanosti, poudarjajo avtonomijo in nadzor, potlačujejo misli in čustva ter ne kažejo stresnih reakcij. Vse naštetе lastnosti so značilne za posameznike z (odklonilno) izogibajočim stilom navezanosti, vendar bi bilo za potrditev stila navezanosti intervjuvancev potrebno dodatno merjenje z vprašalniki o stilih navezanosti.

Ključne besede: izvajalska anksioznost, orkestrski glasbeniki, uravnavanje stresa, stili navezanosti

Uvod

Veliko profesionalnih glasbenikov pri opravljanju svojega poklica doživlja tako veliko stisko, da je zmožnost njihovega javnega nastopanja resno okrnjena ali celo popolnoma onemogočena. Študija, opravljena za Mednarodno konferenco simfoničnih in opernih glasbenikov (ICSOM), je pokazala, da je izvajalska anksioznost najpogosteje omenjeni stresni dejavnik, ki greni življenje profesionalnim glasbenikom (Fishbein, Middlestadt, Ottati, Straus in Ellis, 1988).

Poklic profesionalnega glasbenika je eden redkih poklicev, v katerega posameznik neprekinjeno vloga od otroštva do konca kariere. Zato veliko glasbenikov zgradi svojo identiteto neločljivo povezano s poklicem glasbenika. Neuspeh na poklicnem področju veliko glasbenikov enači z negativnim občutenjem sebe kot celote. Občutek lastne vrednosti je za veliko glasbenikov povezan z uspešnostjo v poklicu. Perfektna glasbena izvedba zahteva večurno dnevno vajo – od zgodnjih let skozi vsa leta glasbenega delovanja – ter konstantno notranjo in zunanjo evaluacijo. Posledica visokih zunanjih (okolica) in notranjih (glasbenik) pričakovanj je, da imajo glasbeniki visoko izraženo stopnjo anksioznosti (Chan, 2011)

Izvajalska anksioznost

Strah pred javnim nastopanjem je za veliko profesionalnih glasbenikov aktualen problem. Za nekatere glasbenike je javno nastopanje stimulatивно in ob tem doživljajo zadovoljstvo, za druge pa je stresno in zastrašujoče. Strah pred javnim nastopanjem se lahko manifestira na različne načine. Najpogostejši znaki so: palpitacije srca, potenje, suha usta, tresoča kolena in roke, slabost, tresoč glas, kratko in hitro dihanje, potreba po pogostem uriniranju, zmedenost, slaba koncentracija idr. (Plaut, 1988).

Izvajalska anksioznost se kaže na različnih ravneh posameznikovega delovanja – na emocionalni (občutek strahu, žalosti, tesnoba, napetost), fizični (potenje, slabost, tresavica), vedenjski (slabša izvedba, plašnost) in na kognitivni (slaba zbranost, »luknje« v spominu).

Strah pred javnim nastopanjem je v literaturi poimenovan z različnimi termini. V našem prostoru je najbolj široko uporabljan termin *trema*, ki ga Slovar slovenskega knjižnega jezika označuje kot veliko, neprijetno, živčno napetost in vznemirjenje, zlasti pred javnim nastopanjem. V novejši literaturi Kenny (2008) izvajalsko anksioznost definira kot poudarjen in vztrajen strah, povezan z javnim glasbenim nastopom, ki se je pojavil iz veliko pogojenih anksioznih izkušenj, in se manifestira skozi emocionalne, kognitivne, somatske in vedenjske simptome. Lahko se pojavi v različnih oblikah javnega nastopanja, najpogosteje pa tam, kjer je posameznikov vložek največji ter kjer obstaja možnost vrednotenja in kritike poslušalcev. Izvajalska anksioznost je lahko fokalna, fokusirana samo na glasbeni nastop, lahko pa se pojavlja kot podvrsta socialne anksioznosti.

Vendar pa definicija za izvajalsko anksioznost ni vedno tako jasna. V tuji literaturi avtorji strah pred javnim nastopanjem poimenujejo »performance anxiety« (izvajalska anksioznost) ali »stage fright« (*trema*). *Trema* je pogost pojav pri glasbenikih, pevcih, plesalcih, atletih, igralcih, politikih ali pri študentih, ki opravljajo ustni izpit.

K. Habe (2002) v magistrski nalogi zagovarja stališče, da je najbolj smotrno uporabljati termin izvajalska anksioznost in znotraj tega opredeljevati *tremo* kot optimalno stopnjo izvajalske anksioznosti. *Trema* in izvajalska anksioznost se ločita po intenzivnosti vznemirjenja. Če je ta

optimalna in jo lahko obvladujemo, govorimo o tremi, če je pretirana in obvladuje posameznika, pa gre za izvajalsko anksioznost. Glavna razlika med tremo in izvajalsko anksioznostjo je ta, da tremo obvladujemo, izvajalska anksioznost pa obvlada nas (Habe, 2002). Tremo K. Habe (2002) uvršča v kategorijo strahov, izvajalsko anksioznost pa – kot že ime pove – v kategorijo anksioznosti. Izvajalska anksioznost je podvrsta socialne anksioznosti, za katero je značilno, da se pojavi, ko je vir občutka ogroženosti socialno okolje, ki vrednoti posameznika (Cox in Kenardy, 1993; Habe, 1998).

Izvajalska anksioznost je po navadi izolirana in omejena motnja, ki prizadene specifičen del posameznikovega življenja, lahko pa tudi vpliva na celotno življenje posameznika. Pojav izvajalske anksioznosti je samo delno odvisen od števila let glasbenega treninga, vadenja in stopnje glasbenikove muzikalne zrelosti. Na kakovost glasbene izvedbe lahko vpliva ali pa ne.

Otroci redko doživljajo strah pred nastopanjem, ravno nasprotno, ti zelo radi nastopajo. Kdaj in zakaj se torej pri posamezniku razvije strah pred javnim nastopanjem? Nekateri avtorji (Osborne, Kenny in Holsomback, 2005) navajajo, da je v razvoju posameznika za pojav izvajalske anksioznosti najbolj kritično obdobje prehod iz otroštva v adolescenco, še posebej pa adolescentno obdobje, posebej med 14. in 19. letom starosti. V tem času je pomembna kombinacija nekaj faktorjev: večja kognitivna kapaciteta, razvoj samoreflektivne funkcije, tip starševstva, interpersonalne in intrapersonalne izkušnje, percepcija in interpretacija sporočil iz okolja, tehnična zmogljivost in specifične izvajalske izkušnje, ki so imele pozitivne ali negativne rezultate (Brugues, 2009). V adolescenci se razvija tudi kapaciteta za samovrednotenje oziroma za samokritiko.

Simon in Martens (1979) sta v svoji študiji primerjala stopnjo anksioznosti pri otrocih, starih od 9 do 14 let, med različnimi dejavnostmi (šport, glasba, test v šoli). Največjo stopnjo anksioznosti so izmerili med fanti v starosti od 9 do 14 let pri solističnem glasbenem izvajanju.

Le nekaj raziskovalcev je povezovalo izvajalsko anksioznost z osebnostno strukturo in s preteklimi izkušnjami glasbenika. J. J. Nagel (1988, 1993) iz psihoanalitične perspektive poroča o povezanosti izvajalske anksioznosti z družinsko patologijo in povezuje pojav izvajalske anksioznosti s posameznikovo zgodovino.

Raziskava (Nagel, 1988) je pokazala, da glasbeniki, ki se v adolescentnem obdobju odločajo za poklic glasbenika v nasprotju z željami svojih staršev, pogosto dvomijo vase in imajo potrebo, da staršem dokažejo, da ti nimajo prav. Ob tem doživljajo občutke krivde in anksioznost. Strah pred nesprejemajočimi starši in izgubo njihove ljubezni se pogosto spremeni v strah pred občinstvom in posameznik se začne soočati s strahom pred javnim nastopanjem. Tudi pretirano suportivni in involvirani starši lahko povzročajo občutke krivde in anksioznosti, ko se posameznik sčasoma skuša izviti iz zamreženih odnosov s starši.

Okoli 90 % glasbenikov začne pouk instrumenta pred 12. letom starosti, skoraj pol oz. 46 % pa celo pred 7. letom starosti (Nagel, 1988). Povprečna starost ob začetku učenja instrumenta je 10 let (Nagel, 1993). Odločitve glede nadaljnje poklicne poti se večinoma sprejemajo v obdobju pozne adolescence, vendar profesionalni glasbeniki v najbolj občutljivejših letih, ko se formira osebnost ob vsakodnevni interakciji s pomembnimi drugimi, posvetijo intenzivnemu treningu na svojem instrumentu več ur, kar ima pomembne vplive na razvoj osebnosti in socialno prilagajanje otroka, tu pa so že plodna tla in korenine za nastanek izvajalske anksioznosti (Nagel, 1993).

O vzrokih izvajalske anksioznosti so prepričanja različna. Pogojena je s socialnimi dejavniki (Habe, 1999). Glasbenik občuti pritisk visokih zahtev in pričakovanj staršev, profesorjev in vrstnikov v zgodnjem obdobju, pozneje pa občinstva, kolegov in kritikov, vse to pa ponotranji v obliko notranjega kritika (Habe, 2000). Vendar nekateri avtorji (Nagel, 1993) izvajalsko anksioznost predstavljajo kot simptom oz. zavestno manifestacijo nezavednih procesov, ki imajo korenine v posameznikovem zgodnjem življenjskem obdobju. Steptoe in Fiedler (1987) poročata o povezanosti izvajalske anksioznosti z nevroticizmom in vsakdanjimi strahovi. Brodsky s sodelavci (1994) je ugotovil pozitivne korelacije med izvajalsko anksioznostjo in anksioznostjo kot stanjem in potezo (Habe, 2002).

Raziskave (npr. Nagel, 1993,) kažejo, da sta pojav in doživljanje izvajalske anksioznosti pri glasbenikih pomembno povezana z razvojem in oblikovanjem njihove celotne osebnosti. Kljub nekaterim raziskavam, ki so potrdile precej visoko stopnjo izvajalske anksioznosti pri orkestrskih glasbenikih (van Kemenade, 1995; Steptoe, 1989; Fishbein idr., 1988), ostaja nezadostno raziskano področje pomena, moči in delovanja preteklih odnosov pri glasbenikih kot dejavnikih, ki so pomembno povezani z nastankom izvajalske anksioznosti.

Izvajalska anksioznost pri orkestrskih glasbenikih

V simfoničnem orkestru glasbeniki in dirigenti delujejo v skupini, v kateri se razvija posebna skupinska dinamika, polna čutenj, emocij in afektov. Izvajalska anksioznost je stalni spremljevalec glasbenega poklica (Steptoe in Fiedler, 1987).

Baumol in Bowen (1966) sta opazila slabo povezanost med edukacijo glasbenikov in poklicem, ki ga na koncu opravljajo. V edukacijskem procesu so glasbeniki vodeni in pripravljani bolj na solistično izvajanje, delo v orkestru pa zahteva dobro koordinirano timsko delo ter podreditev posameznikove ustvarjalnosti in osebnosti, zaradi česar se veliko glasbenikov počuti podcenjene, neinspirirane in neizkoriščene. Rutina dela in pomanjkanje izziva prebujata dolgčas.

Orkestrski glasbeniki so močno podvrženi stresu. Stresni dejavniki, o katerih poroča Schulz (1981) iz raziskave, ki jo je naredil med glasbeniki Dunajskih simfonikov, so: neprimerno delovno okolje, anonimnost individualne izvedbe, izvajalska anksioznost, odnosi s sodelavci

in odnos z dirigentom (Parasuramaran in Purhoit, 2000). Parasuraman in Purhoit (2000) povzemata, da so naštetih stresnih dejavnikov povezanih z občutenjem psihološke stiske, dolgočasjem in nezadovoljstvom z delom v simfoničnem orkestru. Empirične raziskave so pokazale, da pomanjkanje nadzora nad situacijo in občutek nezmožnosti, da bi se spoprijeli s pritiski, prispevata k občutenju stresa (Ganster in Schaubroeck, 1991).

S prevalenco izvajalske anksioznosti pri orkestrskih glasbenikih se ukvarjajo maloštevilne raziskave. Van Kemenade (1995) v svoji raziskavi poroča o tem, da se kar 60 % orkestrskih glasbenikov skozi daljše obdobje sooča z izvajalsko anksioznostjo (Parasuraman in Purhoit, 2000; Kenny, 2005).

Stephoe (1989) je v svoji raziskavi o stresnosti glasbenega poklica ugotovil, da tretjina članov dveh britanskih simfoničnih orkestrów doživlja visoko stopnjo izvajalske anksioznosti.

Fishbein s sodelavci (1988) je izvedel mednarodno raziskavo na vzorcu članov simfoničnih orkestrów in ugotovil, da jih kar 24 % doživlja izvajalsko anksioznost kot stalen problem svojega poklica, 16 % pa jih je navajalo izvajalsko anksioznost kot resen problem.

Med 25 % in 50 % orkestrskih glasbenikov poroča o pretiranem strahu pred javnim nastopanjem, ki otežuje ali celo onemogoča glasbeno izvajanje (Wilson, 1997, v Kenny, 2005).

James (1998) je v raziskavi zajel 56 simfoničnih orkestrów in ugotovil, da kar 70 % glasbenikov poroča o tako močnih znakih izvajalske anksioznosti, da so ti resno ogrozili njihovo zmožnost koncertiranja (Kenny, 2005).

Sternbach (1995) opisuje delovne pogoje orkestrskih glasbenikov, ki vzbujajo visoko stopnjo stresa, kot le v malokaterem drugem poklicu (Kenny, 2005).

Stres in uravnavanje stresa

Stres je ključni dejavnik, ki načinja psihično in fizično komponento življenja veliko glasbenikom. Izvajalska anksioznost spada med največje stresorje v glasbenem poklicu.

Simptomi strahu pred javnim nastopanjem so zelo podobni katerim koli fobičnim in anksioznim reakcijam. Pojavi se intenzivna aktivacija simpatičnega dela živčnega sistema (Habe, 2002). Stres, ki ga nastopajoči doživlja, je fiziološki, psihološki in vedenjski odgovor posameznika, ki se poskuša prilagoditi notranjim in zunanjim dražljajem (stresorjem). Dejavnike stresa določajo posameznikova osebnost, njegove izkušnje, okoliščine, v katerih se pojavljajo, in okolje, v katerem posameznik živi. Pomembni sta tudi trdnost posameznika in kakovost medosebnih odnosov z ljudmi, ki ga obdajajo (Dernovšek, Gorenc in Jeriček, 2006).

Ali bo stres uničevalen in škodljiv (negativen stres), določa razmerje med lastnimi zahtevami posameznika in zahtevami okolja ter posameznikovo sposobnostjo reševanja.

Ko je stres negativen, to je takrat, ko določeno situacijo zaznamo kot nevarno, težko in bolečo, možgani telesu sporočijo, da naj se pripravi na nevarno situacijo. Reakcija je boj, beg ali zamrznitev. Reakcijo organizma na različne situacije uravnava avtonomni živčni sistem, ki za svoje delovanje uporablja dva regulativna mehanizma, tj. simpatičnega in parasimpatičnega. Kot odgovor na nevarnost amigdala aktivira simpatični živčni sistem, telo preplavi adrenalin, poveča se možgansko delovanje, obenem se zvišata srčni utrip in krvni tlak, dihanje je pospešeno. To je za telo alarmantno stanje, ki posameznika orientira k temu, da se popolnoma posveti nevarni situaciji. Ko grožnje ali nevarnosti ni več, parasimpatični živčni sistem upočasni bitje srca, sprosti mišice in zniža krvni tlak. Na osnovi delovanja teh mehanizmov posameznik razvije življenjsko pomemben mehanizem, ki ga imenujemo afekt-regulativni sistem (Gostečnik, 2008).

Sistem uravnavanja stresa, ki integrira telo in razum, je rezultat razvoja avtonomnega in limbičnega kroga, dozorevanje teh sistemov pa je odvisno od izkušenj v obdobju kritičnega zorenja možganov. Možgani so tako plastični, da njihova struktura neposredno odraža zgodovino osebe. Zgodnja zloraba na primer negativno vpliva na razvoj možganov in pušča trajne posledice (Kompan Erzar, 2006).

Uravnavanje afekta

Eden temeljnih dejavnikov, ki napovedujejo, koliko in kako bo posameznik lahko razvil svoje sposobnosti za uravnavanje afekta, je razrešenost navezanosti s starši (Kompan Erzar, 2006). Da bi posameznik lahko razvil učinkovit sistem »jaza«, uravnava različne oblike vzburjenja in različna psihobiološka stanja, kot so: afekt, senzorični dražljaji in obnašanje. Tak sistem lahko posameznik razvije le v okolju, ki spodbuja rast, zato je pri ustvarjanju takega sistema nujno potrebna »dovolj dobra mati«, ki omogoča vzajemno uravnavanje pozitivnega vzburjenja. Ob njej bo lahko razvil sposobnost uravnavanja afektov. V stresni situaciji se otrok najprej obrne po pomoč k staršem, in če ob njih namesto umirjenosti in potešitve doživi še večji nemir, lahko izkusi pravo alarmantno stanje (Gostečnik, 2008, str. 57).

V zgodnjem otroškem obdobju je za razvoj otroka najpomembnejša emocionalno dosegljiva in prisotna mati. Najnovejše raziskave kažejo, da je ključni mehanizem človekovega razvoja mehanizem uravnavanja afektov. Nevropsihologija dokazuje, da mati neposredno uravnava otrokove afekte (Kompan Erzar, 2003). Sprejme otrokove projicirane občutke, ki mu grozijo, da ga bodo popolnoma preplavili. Sprejme jih in jih preoblikuje ter jih transformirana; v za otroka sprejemljivi obliki jih otroku vrne nazaj.

Na začetku otrokova stanja – lakoto, žejo, toploto, bolečino, stres ob odsotnosti matere – uravnava zunanji svet. Pozneje bo posameznik lahko sam uravnava svoje notranje afekte in

se branil pred stresom. Najhujši vir stresa so za otroka odnosi, medosebni stres, torej prekinitev stika z materjo (Kompan Erzar, 2006).

Otrok se na osnovi pristne in globoke navezanosti, ki mu omogoči, da ponotranji materine bistvene emocionalne funkcije in strategije, z njeno pomočjo navaja, kako preživeti tudi v sovražnem okolju in kako se boriti (Gostečnik, 2008, str. 59). Če otrok namesto spodbudnega in varnega odnosa z materjo doživi agresijo, frustracijo in odklonilni odnos na materinem namrščenem obrazu, pa to lahko povzroči katastrofične in kaotične spremembe v njegovem organizmu. Tak otrok se na starše ne zmore varno navezati, saj mora za uravnavanje in predelavo stresnih situacij pobegniti vase (Gostečnik, 2008).

Kdor je v otroštvu lahko računal na odzivnost, podporo in na zaščito oseb, na katere je bil navezan, bo njegovo odzivanje na stisko ali stres fleksibilno in skladno z nastalo situacijo, saj to vedno presoja z vidika pozitivnih izkušenj iz preteklosti (Erzar in Kompan Erzar, 2011, str. 102).

Posamezniki z nevarno navezanostjo, ki so jo razvili že v zgodnjem otroštvu, se pozneje v življenju niso sposobni spopadati s stresom. Za razumevanje razlik v soočanju s stresom je pomembno, kakšno navezanost do staršev je razvil posameznik v zgodnjem obdobju.

Navezanost in stres

Teorija navezanosti (John Bolwby) in relacijske teorije omogočajo razumevanje medosebnih odnosov v odraslosti in otroštvu. Raziskovalci so z uporabo teorije navezanosti merili razlike in delovanje posameznikov v partnerskih odnosih, odnosih med starši in otroki ter razlike v odnosih na delovnem mestu. Poznavanje dejavnikov sistema navezanosti omogoča razlikovanje stilov navezanosti v odraslosti, razlikovanje med zdravimi in motenimi medosebnimi odnosi in uporabo teorije navezanosti na različnih področjih (Kobal, 2008). Bolwby (1998) je predpostavil, da deluje mehanizem navezanosti v funkciji zaščite pred nevarnostjo in leži v ozadju stresnih reakcij. Ko posameznik zazna potencialno nevarnost, bo iskal zaščito, se odzval z agresivnostjo ali pa se bo umaknil (Kobal, 2007). Odzivanje na stres je tesno povezano s sistemom navezanosti in z delovanjem notranjih delovnih modelov. Varo navezani posamezniki ponotranjijo sposobnost samouravnavanja čustev, medtem ko negotovo navezani čustva premalo izražajo, se jim izogibajo (izogibajoči) ali pretirano izražajo (uporniški, ambivalentni) (Kobal, 2007).

Mikulincer (1998) je v svoji raziskavi odkril pomembne razlike v odzivih na stres med različnimi stili navezanosti.

L. Kobal (2007, str. 83) v svoji raziskavi o stilih navezanosti pomagajočih prostovoljcev na področju psihosocialne pomoči povzema značilnosti in odzivanje na stres varno in nevarno navezanih posameznikov. »Varo navezani uporabljajo konstruktivne, instrumentalne

strategije za soočanje s stresom, iščejo podporo pri pomembnih drugih, priznavajo stres, ne da bi jih le-ta preplaval. Imajo optimistična pričakovanja do lastne sposobnosti obvladovanja stresa, močan občutek lastne učinkovitosti ter zaupanje v dobre namene drugih. Zaupanje v lastne sposobnosti jim omogoča, da odpirajo svoje sheme tudi za ogrožajoče informacije; revidirajo prepričanja, raziskujejo in tolerirajo sprožilce stresa. Varno navezani posamezniki razvijejo bolj fleksibilne in konstruktivne sheme soočanja s stresom, ki olajšujejo prilagajanje in kvaliteto življenja. S stresom se soočajo brez izključevanja ali pretirane aktivacije sistema navezanosti. Posamezniki z izogibajočim stilom navezanosti (bolj odklonilno izogibajoči kot plašni) običajno uravnavajo čustva z obrambnimi poskusi izključitve sistema navezanosti ter prepoznavanja kakršnega koli vira stresa. Kompulzivno poskušajo ohraniti občutek zanašanja na samega sebe (samozadostnost), bežijo od bližnjih odnosov, minimalizirajo čustveno vpletenost, zanikajo potrebe po navezanosti ter poudarjajo avtonomijo in nadzor, potlačujejo slabe misli in čustva, ne kažejo stresnih reakcij, uporabljajo mehanizme potlačevanja in disociacije. Nediferencirana obramba omogoča posamezniku, da se izključi iz bližnjih odnosov ter se izogne konfrontaciji z odnosi večje čustvene bližine in življenjskimi problemi. Posamezniki z anksiozno-ambivalentnim stilom navezanosti (preokupirani) poskušajo v situacijah stresa zmanjšati razdaljo z objektom navezanosti in povečati občutek 'varne baze', ki ga le-ta lahko zagotovi. Sistem navezanosti je hiperaktiven. Ljubezen drugih poskušajo pridobiti z oklepanjem, s pretirano pozornostjo in kontrolirajočim vedenjem. To vodi do pretirane anksioznosti v zvezi z navezanostjo in s sprožilci stresa ter preprečuje kognitivno in vedenjsko razmejitvev od virov stresa. Na stres so pretirano občutljivi, pretirano aktivirajo slabe spomine in misli. Uporabljajo pasivne tehnike soočanja s stresom. Stres se na ta način stopnjuje in razširja na druga področja življenja.«

Namen

Namen članka je ugotoviti, kako orkestrski glasbeniki doživljajo strah pred nastopanjem v orkestru, kaj so za glasbenike stresni dejavniki pri delu v orkestru, kateri so simptomi izvajalske anksioznosti in kakšne so njihove zgodnje izkušnje s tremo. Ker so bili v raziskavo vključeni glasbeniki z različno izpostavljenimi delovnimi mesti v orkestru, pričakujem, da bodo glasbeniki zaposleni na solističnem delovnem mestu poročali o večji obremenjenosti in stresu na delovnem mestu kot tisti na delovnem mestu tuttista. Pričakujem še, da bodo solisti bolj okupirani s seboj, tuttisti pa bolj z delovanjem skupine, zato sem se odločila, da skupini med seboj primerjam. Pri svojem delu že nekaj let opazujem, kako se orkestrski glasbeniki soočamo in spoprijemamo s stresnimi situacijami na delovnem mestu. V okviru doktorske naloge sem izvedla kvalitativno raziskavo s pomočjo polstrukturiranega intervjuja, v katerem sem povpraševala tudi o strahu pred nastopanjem oziroma koncertiranjem. Za lažje razumevanje sem v intervjujih za poimenovanje strahu pred nastopanjem uporabljala vsem znan pojem trema. Zanimali so me čutenje, vedenje in doživljanje glasbenikov v različnih situacijah pri njihovem delu.

Za ta članek sem iz intervjujev analizirala podatke, ki se nanašajo na izvajalsko anksioznost.

Metoda

Preučevane osebe

Ključno enoto raziskovanja predstavlja posamični intervjuvanec, orkestrski glasbenik. V raziskavi je sodelovalo 7 orkestrskih glasbenikov iz slovenskih profesionalnih simfoničnih orkestrrov. V vzorcu so bile 4 ženske in 3 moški. Povprečna starost intervjuvancev je bila 36 let. Med njimi so 3 intervjuvanci v orkestru zasedali mesto solista, 4 pa mesto tuttista. Orkestra, v katerem delujejo intervjuvanci, in instrumenta, ki ga v orkestru igrajo, ne navajam zaradi zaščite identitet posameznikov.

Instrumenti

Podatke sem zbirala s polstrukturiranim intervjujem. Pogovore, ki so trajali približno eno uro, sem snemala in jih pozneje prepisala. Odločitev o izvajanju kvalitativnega pristopa je bila povezana z željo, da bi v raziskovanju zajela osebni vidik intervjuvancev, saj vključuje čustva, lastno zgodovino in medosebni svet odnosov posameznika.

Postopek

Intervjuvance sem izbirala naključno, in sicer med orkestrskimi glasbeniki iz slovenskih profesionalnih simfoničnih orkestrrov. Osnovo za raziskovanje je predstavljalo osnovno izkustveno gradivo, ki ga tvorijo zvočni zapisi in transkripcije intervjujev, upoštevala sem tudi latentne vsebine, svoje občutke, opažanja, kontratransferje ter izkušnje in čustva posameznika ob pogovoru. Transkribirane podatke sem uredila in za enote kodiranja določila izjave, stavke ali več stavkov skupaj. Enote sem umestila v širše sklope oziroma kategorije: stresni dejavniki pri delu, dejavniki, ki vplivajo na razpoloženje, doživljanje treme, simptomi treme, strategije uravnavanja stresa, izkušnje iz otroštva, atmosfera doma. Ker sem pri obdelavi podatkov opazila bistvene razlike v delovanju in čutenju posameznikov med solisti in tuttisti, sem oblikovala dve skupini, ki sem ju med seboj še primerjala.

Rezultati

Orkester deluje kot skupina enotno, vendar sem v intervjujih kmalu opazila, da se orkestrska skupina oz. sistem – tudi v načinu delovanja, doživljanja in čutenja posameznikov – deli v več podsistemov, kot so: godalci, pihalci, trobilci, tolkalisti (vsaka skupina se deli še na manjše podsisteme), solisti, tuttisti, ženske, moški, starejši, mlajši, tujci in domači. Vsaka skupina ima v orkestru svoj status. Orkester deluje v strogi hierarhiji. Samostojna enota orkestrske skupine, ki ni del nobenega podsistema, je pa z njimi povezan, je dirigent.

Pri obdelavi podatkov sem opazila bistvene razlike pri delovanju, čutenju in pri doživljanju posameznikov iz različnih zgoraj naštetih skupin, še najbolj pa med solisti in tuttisti. Zato sem se odločila, da ti skupini primerjam med seboj.

Zaradi obširnosti zapisov povzeto predstavljam ugotovitve in jih primerjam med skupinama solisti – tutti. Na kratko je primerjava predstavljena tudi v tabeli 1.

Tabela 1. *Primerjava hermenevtične analize doživljanja strahu pred nastopanjem med solisti in tutti*

PRIMERJANE ZNAČILNOSTI	SOLISTI	TUTTISTI
Stresni dejavniki	<ul style="list-style-type: none"> – strah pred izvajanjem težkih partov – občutek izpostavljenosti – rivalstvo, dokazovanje – odnos z nadrejenim – glasba, ki jo igramo – dirigent – delovna atmosfera v orkestru 	<ul style="list-style-type: none"> – nekompetentnost vodje skupine – odnosi v skupini – izguba lastne individualnosti, podrejenost
Dejavniki, ki vplivajo na razpoloženje	<ul style="list-style-type: none"> – program, glasba, ki jo igrajo – težek program, strah – neustrezen program, nesmisel – dirigent 	<ul style="list-style-type: none"> – glasba, – ljudje, odnosi v orkestru – dirigent – prostor – konstantno prilagajanje drugim v skupini – neorganiziranost, nezainteresiranost skupine – slabo vodenje skupine
Doživljanje treme	<ul style="list-style-type: none"> – intenzivnost je povezana s težavnostjo programa in št. ljudi v občinstvu – perfekcionizem – breme – visoka pričakovanja od sebe – občutek strahu, panike – nemoč 	<ul style="list-style-type: none"> – občutek treme blag ali ga sploh ni – trema samo pri izpostavljenih delih skupine
Simptomi	<ul style="list-style-type: none"> – nervoza – panika – tresočje, potne, hladne roke – plitvo, hitro dihanje – črno pred očmi – hitro utripanje srca – pogosto uriniranje 	<ul style="list-style-type: none"> – enako kot pri solistih, vendar samo, če nastopajo kot solisti; v orkestru trema ni tako izrazita

Strategije uravnavanja stresa	<ul style="list-style-type: none"> – koncentracija – dihanje – sproščanje – mentalna kontrola – veliko vadim – sledim, kaj se dogaja v orkestru – pomagam si sam, vem, da mi nihče ne more pomagati 	<ul style="list-style-type: none"> – zanašam se na skupino – če vem, da ne zmorem, raje ne zaigram – prepričujem se, da bom že – koncentracija
Izkušnje v otroštvu	<ul style="list-style-type: none"> – vse življenje imam tremo – nihče mi ni pomagal – s tremo sem sam – najhuje v srednji šoli – potreba po spodbudi, bližini staršev, še posebej profesorja – mama je imela večjo tremo od mene – mama ne pride na koncert, ker vedno nekaj naredim narobe – starši niso vedeli, kako me je strah – profesor se s tem ni ukvarjal 	<ul style="list-style-type: none"> – huda trema, začela se je v puberteti – strah pred neuspehom – občutek, da moram tekmovati z drugimi – podrejanje in pritisk staršev in profesorja – brez pomoči, nihče ni pomagal – s tremo sem sama – starši so vedeli, da me je strah, a mi niso znali pomagati

Stresne dejavnike glasbeniki opisujejo in doživljajo različno, predvsem glede na to, katero delovno mesto v orkestru glasbenik zaseda. Največja razlika med skupinama solistov in tuttistov je, da so bili solisti v orkestru bolj usmerjeni v svoje, individualistično delovanje, tuttisti pa so bili usmerjeni v delovanje skupine, v kateri igrajo.

Solisti so v orkestru bolj izpostavljeni, zato so, kot sem pričakovala, poročali o stresnih dejavnikih, ki so bolj individualne narave in niso toliko usmerjeni v delovanje skupine. Za soliste so stresni koncerti in snemanja, na katerih morajo izvajati zahtevne solistične parte, saj ob težkih programih pogosto doživljajo strah in niso prepričani vase. Solist G 5: »Najbolj stresno mi je izvajanje težkih partov, ki so zelo izpostavljeni, ker praktično za noben ton ne veš, ali bo ali ne bo ...« Strah pred neuspešnim nastopanjem je med solisti najbolj izpostavljen stresni dejavnik. Zanimivo je, da se pri nekaterih izvajalska anksioznost z leti in izkušnjami zmanjšuje, pri drugih pa povečuje.

Solisti tako kot tuttisti med najbolj stresne dejavnike uvrščajo tudi glasbo, ki je na programu. Solistka G 3: »Postaja mi težko odigrati težke parte na odru, če dolgo ni bilo nič podobnega na programu. Jaz moram svoje živce trenirati isto, kot treniram svoje prste. Naš repertoar v orkestru me zelo moti, na primer popevke. Če nimam kaj pametnega igrati šest mesecev,

kako naj igram nekaj težkega potem, ko pride.« Kaže, da je med stresnimi dejavniki na eni strani glasba, ki je za izvajanje zelo zahtevna, na drugi pa glasba, v kateri glasbeniki ne prepoznajo smisla (sodobna glasba) ali pa se ob njej dolgočasijo (popevke) in so njihove sposobnosti podcenjene. Solist G 5: »Če igramo eno moderno kompozicijo, ki nima ne repa ne glave in se sprašuješ, čemu je to namenjeno, poleg tega pa človeku ogromno energije jemlje in je fizično naporna, potem je to zelo težko osmišljati.«

Nekateri solisti imajo občutek, da se morajo dokazati in med kolegi občutijo rivalstvo. Solisti pogosto omenjajo tudi, kako pomembno je za njihovo sigurnost kompetentno in varno delovanje dirigenta. Solist G 7: »Stresni so mi koncerti in snemanja. Na koncertu ni ponovitev. Najpomembnejše pa je, kakšen je dirigent. Ta lahko vse uniči ali pa naredi čarovnijo.«

Tuttisti so bolj obremenjeni s skupinsko dinamiko. Najpogosteje so intervjuvanci iz skupine tuttistov kot stresne dejavnike navajali slabo vodenje skupine, ki ga izvaja vodja skupine. Tuttistka G 6: »Res stresna je nekompetentnost vodje sekcije. Grozno je, če niso urejene temeljne stvari, če na primer ljudje, ki so odgovorni za skupino in skupinski proces, ne opravljajo svoje naloge. Jaz to čutim kot stres.«

Stresni dejavnik za tuttiste je tudi konstantno prilagajanje in podrejanje lastnega individuuma skupini. Opazila sem razcep glede doživljanja skupine pri intervjuvancih, ki delujejo kot tuttisti. Tuttistka G 2: »Ta teden je zame splet najtežjih okoliščin, na primer. V službo prihajam in odhajam otopela. Zraven na pultu je sodelavec, ki čuti glasbo na popolnoma drug način, jo tudi izvaja na čisto drug način, meni zelo oddaljen. Čutim blazno ukleščeno, olesenim, kot da ne morem biti sproščena. Občutim ga prav na telesni ravni.« Za tuttiste je stresni dejavnik, da je individualno občutenje posameznika podrejeno delovanju skupine, po drugi strani pa doživljajo individualiziranje posameznikov v skupini kot razpad delovanja skupine, saj skupina kot celota ni več usmerjena k istemu cilju.

Vsi intervjuvani glasbeniki so med dejavnike, ki vplivajo na njihovo razpoloženje v službi, na prvo mesto uvrstili repertoar, glasbo, ki jo igrajo, nato pa dirigenta kot ključno osebo, odgovorno za kakovosten delovni proces. Tuttist G 4: »Ko pride kak fajn dirigent se res fantastično počutim, ampak je to žal bolj redko..to je trenutek, ko rečem, to je pa to, odvisno od programa, seveda.« Solist G7: »V prvi vrsti repertoar, potem pa, če je repertoar tak, da vpliva na ugodno počutje, lahko te občutke skali samo še dirigent in kolegi okrog tebe.« Nekateri tuttisti so med dejavnike, ki pomembno vplivajo na njihovo razpoloženje v službi, navedli še odnose med sodelavci in delovni prostor.

Pri solistih je trema pred koncerti vedno prisotna, pogosto občutijo strah tudi na vajah. Solisti tremo doživljajo bolj negativno, kot breme, pritisk in občutek izpostavljenosti. Posledice so, da so bolj obremenjeni, imajo občutek stresa, nesigurnosti in anksioznosti.

Tuttisti v orkestru tremo doživljajo kot pozitivno, občutijo jo kot vznemirjenje in pričakovanje. Nasprotno pa doživljajo podobno, kot solisti v orkestru, ko se sami udeležujejo solistično. Dejavniki, ki povečujejo občutek treme pri intervjuvanih solistih, so: težavnostna stopnja repertoarja, pomembnost koncerta, dirigent in število poslušalcev. Tremo zmanjšujejo izkušnje in rutiniranost. Solistka G 3: »Trema se razlikuje glede na program, ki ga igram. Če vidim v občinstvu 400 ljudi, me zgrabi panika.« Pri enem solistu je bila trema v začetku delovne dobe precej večja kot v sedanosti, druga dva solista občutita tremo v sedanosti veliko bolj kot v začetnem delovnem obdobju. Solist G 5: »Večjo tremo sem imel v začetku, v prvih sezonah. Če danes pride kak težji program, lahko zaradi veliko boljše fizične kontrole iste stvari zaigram boljše.« Solistka G 3: »Uf, slabo. Tremo znam vedno manj obvladati. Vem, zakaj je to, ker vedno več pričakujem od sebe. Včasih sem bila zadovoljna, da sem odigrala korektno, zdaj pa želim, da je super v vsaki noti.« Solisti so nagnjeni k perfekcionizmu in pri koncertnem izvajanju čutijo veliko breme. Solist G 7: »Saj se ne more nič zgoditi, saj vse vem ..., ampak je tako, kot če greš čez temen hodnik ali čez temen gozd, saj veš, da se ne bo nič zgodilo, ampak kar čakaš in prestrašeno gledaš naokrog.« Tuttisti treme v orkestru ne doživljajo ali pa je blaga samo na izpostavljenih mestih skupine. Tremo doživljajo kot pozitivno vznemirjenje. Vedno jo občutijo, kadar se udeležujejo solistično ali kot komorni glasbeniki. Trema tako narašča z občutkom izpostavljenosti, večjim številom ljudi med poslušalci in z manjšim številom nastopajočih.

Vsi glasbeniki občutijo tremo na podoben način. Znaki treme so: hitro utripanje srca, potenje in tresenje rok, hitro in plitvo dihanje, nervoza, panika, zadihanost, zehanje, nervoza v želodcu in pogostejše uriniranje. Tuttistka G 1: »Pri meni je to najprej bitje srca. Sedim pri miru, bije pa mi, kot da bi tekla.« Solistka G 3: »Nervozna sem, tresejo se mi roke ... prav panika me grabi. Včasih vidim črno pred očmi.«

Vsak glasbenik pozna občutek treme. V letih šolanja in osebnostnega razvoja razvijejo različne strategije za uravnavanje stresa oziroma lajšanje simptomov treme. Na kognitivni ravni razvijajo mentalno kontrolo, s katero uravnavajo delovanje telesa, razvijajo koncentracijo in utrjujejo zaupanje vase. Nekateri intervjuvanci uporabljajo nekatere sprostitvene tehnike, ki so se jih naučili spontano, iz lastnih izkušenj. Kar pomaga, so: globoko dihanje, sproščanje in koncentracija. Solist G 5: »Zelo pomembna je mentalna kontrola. S tem imam nekako telo pod kontrolo.« Solist G 7: »Nič drugega ne koristi kot koncentracija pa poskusiti spodbuditi občutek toplote in prijetnosti.«

Intervjuvanci o tremi običajno ne govorijo z nikomer, redko samo z domačimi (s partnerji). V nobenem primeru intervjuvanci o tremi ne govorijo s sodelavci. Razlogi za to so različni. Že od zgodnjega obdobja so glasbeniki navajeni, da morajo s tremo opraviti sami. Z drugimi glasbeniki tega ne delijo, ker je med glasbeniki veliko rivalstva; priznanje treme sodelavcem bi posamezniku zmanjšalo lastno občutenje vrednosti. Za glasbenike je pomembno, da jih sodelavci vidijo kot močne, stabilne, samozavestne osebnosti, ki obvladujejo svoj instrument

in stresne situacije. Na vprašanje, ali lahko o tremi s kom govorijo, se obrnejo na pomembnega drugega, so glasbeniki odgovarjali – tuttistka G 2: »Takrat sem popolnoma sama.« Tuttist G 4: »Na nikogar se ne obrnem. Takrat se umaknem in koncentriram na druge stvari. Lahko povem prijateljem, ki nimajo nič z našim orkestrom.« Solist G 5: »Ne, s tem moraš opraviti sam. Tuttistka G 6: »Zelo hitro sem ugotovila, da ne najdem opore v ljudeh. Okoli mene ni isto mislečih in čutečih ljudi, s katerimi bi lahko to procesirala.« Solist G 7: »Zelo nerad govorim o tem, manj kot o tem govoriš, boljše je.«

Na vprašanje, kako je bilo s tremo v otroštvu in mladostništvu, so glasbeniki iz obeh skupin odgovarjali podobno. Večina je imela s tremo velike težave v adolescentnem obdobju. Občutek treme zaradi staršev in profesorjev sploh ni bil ali pa je bil zelo pomanjkljivo obravnavan. Nekateri glasbeniki so občutili velik pritisk profesorjev. Eden intervjuvanec, čigar starši so tudi glasbeniki, je občutil velik pritisk tudi od staršev. Vsi drugi intervjuvanci so od svojih staršev pogrešali prisotnost, večjo udeleženo in interes. Vsi intervjuvanci so med adolescenco čutili potrebo po bližini, razumevanju ter po večji (drugačni) spodbudi staršev in profesorjev. Vsi so menili, da bi jim lahko v povezavi s tremo največ pomagal profesor. Intervjuvanci se zaradi občutja strahu in stiske pred nastopanjem po pomoč niso obračali k staršem, ker starši njihove stiske niso razumeli, jim niso znali pomagati ali pa doma ni bilo primerno okolje, v katerem bi posameznik lahko izrazil strah in nesigurnost. Tuttistka G 1: »Uuuu, trema je bila zelo huda. Začela se je s puberteto. To je bil strah pred neuspehom. Nobeden mi ni pomagal s tem.« Solistka G 3: »Celo življenje je že tako. Vedno sem imela napade panike pred nastopi. Nihče mi ni pomagal, vsi so se me izogibali. Moja mama je imela vedno in še zdaj ima tremo, ko jaz igram. Že zdavnaj noče več priti na moje koncerte, pravi, da vedno nekaj naredim narobe.« Solist G 5: »Imel sem zelo hude težave s tremo v srednji šoli. Starši niso nič vedeli. Pri nas doma ni bilo okolja, v katerem bi razlagal o strahu in nesigurnosti.« Tuttistka G 6: »Imela sem zelo slabe izkušnje. V trenutku, ko se mi je zgodila situacija, sestop na odru, ni bilo osebe, ki bi razumela to stisko. To sem leta in leta predelovala in je to še vedno neraziskan svet. Občutkov glede tega še danes ni, ti so za vedno zaklenjeni notri, so pa spomini, strah pred neznanim, to pa je odraslega značaja še danes.«

Sklep

Pojav izvajalske anksioznosti je odvisen od okoliščin in situacij, v katerih se z različno intenzivnostjo pojavlja, npr. skupinski ali solistični nastop. Med člani različnih skupin v orkestru (solisti, tuttisti, ženske, moški, starejši, mlajši, tujci) so pri doživljanju izvajalske anksioznosti velike razlike. Izvajalska anksioznost s številom nastopajočih upada (Jackson in Latane, 1981), kar pa ne drži za glasbenike, intervjuvane v tej raziskavi. Orkestrski glasbeniki nastopajo v veliki skupini in vendar predvsem solisti v orkestru poročajo o visoki stopnji anksioznosti pred koncerti in med njimi, kar so potrdili tudi intervjuvanci, solisti v tej raziskavi. Nekatero študije so pokazale tudi, da je izvajalska anksioznost močnejše izražena pri ženskah kot pri moških (Habe, 1999), vendar menim, da je v orkestru izvajalska anksioznost močnejše izražena pri solistih v orkestru, ne glede na spol. Raziskava L. M. Sinden (1999) je

pokazala, da je način spoprijemanja s stresom pri posamezniku pomemben prediktor izvajalske anksioznosti. Podobno je v raziskavi o izvajalski anksioznosti med študenti glasbe v Sloveniji odkrila K. Habe (2002). Pri študentih glasbe z višjo stopnjo izvajalske anksioznosti so bile potrjene nižje vrednosti na lestvici samospoštovanja, najznačilnejši strategiji za spoprijemanje s stresom pa sta bili beg in izogibanje. Odzivanje na stres je tudi tesno povezano s sistemom navezanosti, z delovanjem notranjih delovnih modelov in pričakovanj o tem, ali je posameznik oseba, na katero se drugi odzivajo z nudenjem podpore, in ali oseba zaznava druge pomembne osebe kot take, ki so odzivne (Kobal, 2007).

Intervjuvanci v tej raziskavi so vsi – brez izjeme – navedli, da z občutki treme ostanejo sami, o tem z nikomer ne govorijo, se skrivajo ali umaknejo, ne iščejo pomoči, tega so navajeni že iz otroškega ali adolescentnega obdobja, ko se na njihovo stisko niso znali ali zmogli odzvati starši in profesorji. Vse te lastnosti so značilne za posameznike z (odklonilno) izogibajočim stilom navezanosti. Ti kompulzivno poskušajo ohraniti občutek zanašanja na sebe, zanikajo potrebe po navezanosti, poudarjajo avtonomijo in nadzor, ne kažejo stresnih reakcij in uporabljajo mehanizme potlačevanja misli in čustev. Odzivanje posameznika na stisko ali stres bo fleksibilno in skladno s situacijo, če je posameznik že v otroštvu lahko računal na odzivnost, podporo in zaščito oseb, na katere je bil navezan (Erzar in Kompan Erzar, 2011). Domnevam, da intervjuvanci z vedenjem, ko se po pomoč glede treme lahko zatečejo samo k sebi, izražajo svojo zgodovino. Odzivanje na stres je tesno povezano s sistemom navezanosti, zato bi bile v prihodnosti dobrodošle raziskave o povezanosti med stilom navezanosti, osebnostnimi značilnostmi posameznika in izvajalsko anksioznostjo. Za boljšo zanesljivost in veljavnost rezultatov predlagam uporabo kombiniranega kvalitativnega in kvantitativnega raziskovanja. Teorija navezanosti začrtuje razumevanje v doživljanju zaupanja v druge in sebe, v iskanju ali izogibanju bližine in podpore v medosebnih odnosih (Kobal, 2008). Rezultati te raziskave so bili pridobljeni na majhnem vzorcu in jih ne moremo posplošiti, vendar nakazujejo na to, da je pojav izvajalske anksioznosti med najbolj stresnimi dejavniki pri orkestrskih glasbenikih, ki pomembno vpliva na njihovo razpoloženje, počutje in občutek lastne vrednosti. Glasbeniki so že od otroštva ali adolescentnega obdobja intuitivno razvijali strategije, s katerimi so premagovali strah pred nastopanjem; prav vsi so pogrešali bližino, razumevanje ter pomoč staršev in profesorjev. Tako lahko sklepamo, da ima pojav izvajalske anksioznosti korenine v zgodnjem obdobju življenja.

Literatura

- Bolwby, J. (1998). *Separation, anger and anxiety. Attachment and loss*. Volume 2. London: Pimlico.
- Baumol, W. J., & Bowen, W. G. (1966). *A study of problems common to theatre, opera, music and dance. Performing arts-the economic dilemma*. New York: Twentieth Century Fund.
- Brodsky, W., Sloboda, J. A., & Waterman, M. G. (1994). An exploratory investigation into auditory style as a correlate and predictor of music performance anxiety. *Medical problems of performing artists*, 9(4), 101–112.

- Brugues, A. O. (2009). *Music Performance Anxiety. A review of the literature*. Inaugural dissertattion zur Erlangung des medizinischen Doktorgrades der Medizinischen Fakultät der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg.
- Chan, M. J. (2011). *Music performance anxiety, age, self-esteem, and performance outcomes in HongKong music students*. Doctoral thesis presented to the faculties of the Durham University.
- Cox, W. J., & Kenardy, J. (1993). Performance anxiety, social phobia and setting effects in instrumental music students. *Journal of anxiety disorders*, 7, 49–60.
- Dernovšek, M. Z., Gorenc, M., & Jeriček H. (2006). *Ko te stresa stres. Kako prepoznati in zdraviti stresne, anksiozne in depresivne motnje*. Ljubljana: Inštitut RS za varovanje zdravja.
- Erzar, T., & Kompan Erzar, K. (2011). *Teorija navezanosti*. Celjska: Mohorjeva družba.
- Fishbein, M., Middlestedt, S. E., Ottati, V., Strauss, S., & Ellis, A. (1988). Medical problems among ISCOM musicians, Overview of a national survey. *Medical problem of performing artists*, 3, 1–8.
- Ganster, D. C., & Schaubroeck, J. (1991). Work stress and employee health. *Journal of management*, 17, 235–227.
- Gostečnik, C. (1999). *Srečal sem svojo družino*. Ljubljana: Brat Frančišek in Frančiškanski družinski inštitut.
- Gostečnik, C. (2008). *Relacijska paradigma in travma*. Ljubljana: Brat Frančišek in Frančiškanski družinski inštitut.
- Gostečnik, C. (2011). *Inovativna relacijska družinska terapija*. Ljubljana: Brat Frančišek in Frančiškanski družinski inštitut.
- Habe, K. (1998). Izvajalska anksioznost pri glasbenikih. *Psihološka obzorja*, 98(3), 5–28.
- Habe, K. (1999). Trema in izvajalska anksioznost. *Glasba v šoli*, 5(1), 8–13.
- Habe, K. (2000). Vpliv izvajalske anksioznosti na uspešnost glasbenega nastopanja. *Psihološka obzorja*, 9(2), 103–120.
- Habe, K. (2002). *Vpliv izvajalske anksioznosti na uspešnost glasbenega nastopanja*. Magistrsko delo. Ljubljana.
- James, I. (1998). Western orchestral musicians are highly stressed. *Resonance: International music council*, 26, 19–20.
- Jackson, J. M., & Latane, B. (1981). All alone in front of all these people: stage fright as a function of number and type of co-performers and audience. *Journal of personality and social psychology*, 40, 73–85.
- Kenny, D. (2005). A Systematic review of treatments for music performance anxiety. *Anxiety, Stress and Coping*, 18(3), 183–208.
- Kenny, D. (2008). Music performance anxiety. *International handbook of Musicians health and Wellbeing*.
- Kobal, L. (2007). Stili navezanosti pomagajočih prostovoljcev in soočanje s stresom pri nudenju psihosocialne pomoči. *Psihološka obzorja*, 16(4), 77–97.
- Kobal, L. (2008). Navezanost in proces separacije-individualizacije pri mladih odraslih v vlogi prostovoljcev na področju psihosocialne pomoči. *Psihološka obzorja*, 17(1), 57–72.
- Kompan Erzar, L. K. (2003). *Skrita moč družine*. Ljubljana: Brat Frančišek in Frančiškanski družinski inštitut.

- Kompan Erzar, L. K. (2006). *Ljubezen umije spomin*. Ljubljana: Brat Frančišek in Frančiškanski družinski inštitut.
- Kompan Erzar, L. K. (2006). Vloga primarnih odnosov in navezanosti v razvoju posameznika. *Bogoslovni vestnik*, 66(1), 137–150.
- Kompan Erzar, L. K. (2006). Razvoj in pojmovanje osebe v relacijsko družinski paradigmi. *Anthropos*, 6(1–2), 27–34.
- Nagel, J. J. (1988). In Pursuit of perfection: Career choice and performance anxiety in musicians. *Medical problems of performing artists*, 3, 140–149.
- Nagel, J. J. (1993). Stage fright in musicians: A psychodynamic perspective. *Bulletin of the Menninger clinic*, 57(4), 492–503
- Osborne, M. S., Kenny, D. T., & Holsomback, R. (2005). Assessment of MPA in late childhood. *International Journal of stress management*, 12, 312–330.
- Parasuramaran, S., & Purhoit, Y. S. (2000). Distress and boredom among orchestra musicians: The two faces of stress. *Journal of occupational health psychology*, 5(1), 74–83.
- Plaut, E. A. (1988). Psychotherapy of Performance anxiety. *Medical problems of performing artists*, 3, 113–118.
- Slovar slovenskega knjižnega jezika* (2000). Spletna izdaja. Slovenska akademija znanosti in umetnosti. Ljubljana.
- Schulz, W. (1981). Analysis of a symphony orchestra. V *Stress in music* (str. 35–56). Vienna: Wilhelm Braumuller.
- Simon, J. A., & Martens, R. (1979). Children's anxiety in sport and nonsport evaluative activities. *Journal of sport psychology*, 1, 160–169.
- Sinden, L. M. (1999). Music performance anxiety: Contributions of perfectionism, coping style, self efficacy, and self-esteem. Dissertation abstracts international section A. *Humanities and social sciences*, 60(3-A), 590.
- Steptoe, A., & Fidler, H. (1987). Stage fright in orchestra musicians: A study of cognitive and behavioral strategies in performance anxiety. *British journal of psychology*, 78, 241–249.
- Steptoe, A. (1989). Stress, coping and stage fright in professional musicians. *Psychology of music*, 17, 3–11.
- Stern, D. N. (2004). *The present moment in psychotherapy and everyday life*. New York: W. W. Norton & Company.
- Sternbach, D. J. (1995). Musicians: A neglected working population in crisis. V S. Sauter & I. Murphy (ur.), *Organizational risk factors for stress* (str. 283–302). Washington DC.
- Van Kemenade, J. F., van Son, M. J., & van Heesch, N. C. (1995). Performance anxiety among professional musicians in symphonic orchestra- a self report study. *Psychological reports*, 77, 555–562.

Vloga mentorja v srednješolskem izobraževanju

Simona Miklič

Povzetek

Vpliva, ki ga imajo družbeno-ekonomske spremembe na vse deležnike pedagoškega procesa (učitelje, dijake, starše dijakov in širšo družbeno skupnost), ne gre zanemariti. Nanaša se na učne metode, ki jih učitelji uporabljajo pri svojem delu, pričakovanja dijakov, ki jih imajo v povezavi z izobraževanjem, njihove starše, ki si želijo uspešnih in zadovoljnih potomcev, in posledično tudi na delodajalce na trgu delovne sile. Vloga učitelja v šoli in želja po večji učinkovitosti poučevanja se dotikata teme mentorstva kot didaktične oblike, ki jo poznamo na vseh ravneh vzgojno-izobraževalnega procesa. Z namenom ugotoviti, kako mentorstvo občutijo in dojemajo mentorji, sem v raziskovalnem delu sestavila vprašalnik odprtega tipa in pridobila odgovore mentoric učiteljic v šoli in mentoric iz prakse. Na osnovi ugotovitev opravljene raziskave lahko ugotovimo, da je mentorstvo odnosa oblike izobraževanja, ki uspe ali pade zaradi osebnostnih lastnosti mentorja do mentoriranca in tudi nasprotno. Predvideva se, da je mentor tisti, ki ima potrebno znanje in izkušnje. Mentorstvo mentorja bogati, mentorirancu pa predstavlja napredek na strokovni in osebnostni ravni.

Ključne besede: mentor, mentoriranec, učni proces, osebnostne lastnosti, srednješolsko izobraževanje

Uvod

Učitelj je tisti izmed »partnerjev v učnem procesu«, ki je zadolžen, da bo kar se da najbolj razumljivo predstavil nove informacije učečemu se sogovorniku. To je danes v poplavi informacij izjemno težko, težje, kot je bilo kdaj koli prej – »/.../ kako oznanjati informacije, da se bodo spremenile v znanje, katerega posledici sta sprememba vedenja in aktivnost« (Brečko, 2002, str. 7).

Učenje ni »solistična akcija«, ampak je dejavnost, ki je podvržena procesu interakcije med vsemi udeleženci znotraj učnega okolja; pri tem ne smemo pozabiti, da prinašajo mladi učeči se posamezniki v učno okolje svoje čustvene značilnosti, družinsko anamnezo in ekonomsko-socialno noto domačega okolja. »Učenje vse bolj postaja pogajanje in sodelovanje in mnogi pozivajo k spremembi vloge učitelja iz »modrijana na odru« v usmerjevalca od strani« (Wiliam, 2013, v Dumont idr., 2013, str. 19).

Poučevanje vsakega posameznega predmeta je podvrženo učnim specifičnostim. »Npr. določena učna metoda ali pa nekateri njeni specifični vidiki oz. modifikacije, ki so za neki predmet neuporabni, so lahko za drugega bistveni« (Strmčnik, 2001, str. 41).

Med procesom poučevanja učitelj z izbranim načinom dela odločilno vpliva na sprejemanje in pomnjenje učnih vsebin. »Cilji, vsebine in metode vplivajo drug na drugega« (Janek in Meyer, 2006, str. 43).

Profesionalni razvoj učitelja lahko opišemo v ožjem in širšem smislu. Ožji se nanaša na ključne dogodke v njegovi karieri, ki ga spremenijo in poglobijo njegov odnos do dela, širši pa pogleda učitelja skozi njegovo celotno delovno obdobje – od izbire za poklic do upokojitve in morda še čez, dokler je učitelj aktiven v svojem poklicu. »V današnjem hitro spreminjajočem se svetu postaja učiteljeva vloga še zahtevnejša, pričakovanja še višja; od učiteljev se pričakuje strokovno avtonomnost ter sposobnost stalnega diagnosticiranja in inoviranja lastne pedagoške prakse« (Valenčič Zuljan, 2007, str. 15).

»Dijaki dandanes pričakujejo, da bodo aktivno povabljeni v izobraževalni proces, in niso pripravljeni pasivno sedeti na učnih urah« (Becker, 2000, str. 113).

Pomembna faza v profesionalnem razvoju učitelja je tudi obdobje mentorstva. Biti mentor ni zmeraj samostojna izbira učitelja. Delokrog v izobraževalnem procesu ga včasih potisne v to vlogo, pa naj bo nanjo pripravljen in je voljan ali ne. Veliko učiteljev vzame mentorstvo kot izziv in se teoretično in praktično poglobijo vanj; hkrati nam izkušnje v praksi pokažejo, da jih veliko to nalogo opravi »kot nujno zlo«, ne da bi kakor koli spremenili svoj dotedanji način dela z mladimi. Izkušnje poučevanja v srednji šoli pokažejo, da je mentorstvo kot didaktična oblika v porastu, in sicer zaradi vse več tako imenovanega projektnega pouka/dela, ki temelji prav na mentorstvu.

Beseda mentorstvo (angl. mentoring) izhaja iz grškega jezika in jo podomačujemo kot svetovanje. Njena značilnost se udejani v pomoči, podpori, usmerjanju in v premagovanju ovir pri delu ter v reševanju problemov. V zgodovini srečujemo mentorstvo kot trajno zvezo med starejšim, izkušenejšim, in mlajšim, učečim se posameznikom. Področja mentorstva so se skozi čas širila v različne dejavnosti; tako najdemo danes mentorje v izobraževanju, kulturi ... tudi v gospodarstvu, kjer si sistema vajeništva ne bi mogli predstavljati brez prenašanja znanja, izkušenj od mojstra na vajenca (Kitel, 2007).

Mentorstvo in mentoriranje

Mentorstvo je odgovor na poglobljeno vzgojno-izobraževalno delo, ki se je pojavilo v trenutku, ko običajno delo učitelja, mojstra ali kogar koli, ki vpeljuje »pripravnika« v proces samostojnega dela, ni bilo dovolj – ni ustrezalo ne kvantitativno in ne kvalitativno. Pojavila se je potreba po poglobljenem odnosu »slišati in biti slišan« oz. po novi didaktični obliki, imenovani mentoriranje. Govorimo o prepletanju individualne oblike dela z dijakom in dela v skupini/dvojicah. Mentor se skupaj z dijakom osredini na problem oz. nalogo in spodbuja dijaka, da s samostojnim raziskovanjem poišče odgovore, dijak mentorju postavlja vprašanja na osnovi predznanja in lastnih stališč/idej, ta ga usmerja in vodi v individualnem učenju,

pridobivanju kompetenc. Pogosto zaradi narave dela (primer: obvezna delovna praksa dijakov v podjetjih) mentorji v praksi in tudi mentorji pri timskih projektnih nalogah v šoli mentorirajo skupino dijakov. Od udeležencev tima se pričakuje aktivno sodelovanje znotraj tima in z mentorjem, sposobnost izmenjevanja in širjenja informacij ter deljenje lastnih izkušenj. Mentoriranje torej za doseg učnih ciljev uporablja obe učni metodi (Resnik Planinc, 2010).

Zasledimo številne definicije mentorstva, ki so si v svoji razlagi podobne. Navajamo nekaj utemeljitev pojma mentorstva različnih avtorjev »/.../ mentorstvo lahko razumemo kot učenje, inštruiranje, treniranje, zrcaljenje, svetovanje, usposabljanje ipd.« (Parsloe, 1992; Clutterbuck, 1991; Essom, 2003, vsi v Bricelj, 2009, str. 8). Pomembno je, da je mentorski proces organiziran – pripravljen, izveden in evalviran. V pripravi moramo določiti, katere učne cilje želimo doseči na osnovi obojestranske odgovornosti in komunikacije. Izvedba pomeni izzive za učenje skozi delo mentorja z mentorirancem. Evalvacija da odgovor na vprašanje, ali je mentoriranec usposobljen/kompetenten v izbranem učnem cilju.

Ključne elemente mentoriranja smo v teoriji zasledili znotraj t. i. projektnega pouka. V začetku 20. stoletja ga je v učni proces vnesel Charles R. Richards (Novak, 1990, v Grmek Ivanuš, Čagran in Sadek, 2009, str. 62), vodja delovne vzgoje na oddelku za izobraževanje učiteljev kolumbijske univerze v New Yorku, ki opredeli vlogo učitelja kot »pomočnika, pobudnika in spremljevalca, učenci pa kot aktivni udeleženci prevzemajo odgovornost za svoje delo« (Adamič, 2005, str. 84, v Grmek Ivanuš, Čagran in Sadek, 2009, str. 63).

Ena izmed teoretičnih delitev mentorskega dela je naslednja (Čepin, 2011, str. 11):

- mentoriranje v izobraževanju – vstop v akademsko področje;
- mentoriranje v stroki – proces pripravništva;
- družbeno-socialno-organizacijski mentor – širši pogled na življenjska področja, naprej od »razmišljajočega praktika«;
- mentor osebnostnega razvoja – podpora v osebnem življenju, »kritični prijatelj«.

Osnovno vprašanje oz. vodilo mentoriranja je, kako spodbuditi mladega človeka v procesu izobraževanja h kritičnemu razmišljanju, k sodelovalnemu učenju in katere metode, strategije uporabiti pri poučevanju, da bo »... ne le pridobil novo znanje, temveč tudi sposobnost, da spremeni obnašanje in delovanje v svojem osebnem in profesionalnem življenju« (Baker in Camarata, 1998, v Baker in Stowers, 2005, str. 484).

Bolj kot je učitelj ustvarjalen in več kot ima izkušenj, lažje in uspešneje bo izbral prednosti metode, ki jo je za poučevanje izbral. »Mentorstvo ima v našem pedagoškem prostoru že zelo dolgo tradicijo. Mentor je oseba, ki po eni strani spodbuja, daje naloge, postavlja svojega varovanca pred nove izzive, mu organizira možnost za pridobivanje izkušenj, po drugi strani pa mu pomaga, olajša delo in učenje, ga varuje pred prehudimi napakami in drugimi

posledicami neizkušenosti« (Valenčič Zuljan, 2007, str. 125).

Dodana vrednost te oblike vzgojno-izobraževalnega dela, ki izhaja iz odnosa mentor – mentoriranec (Pajk, 2007; Valenčič Zuljan, 2007; Čepin, 2011), se zrcali v:

- večji količini časa, ki ga lahko mentor nameni svojemu mentorirancu (nista omejena na učno uro in na omejeno pozornost znotraj učne ure);
- poglobljenem osebnem odzivu na individualna vprašanja, pričakovanja, pobude idr. (druži ju skupna tema, ki ju zanima, in sta zanjo pripravljena porabiti več energije, časa itn.);
- skupni točki strokovnega razvoja (delo v paru, timu ali v skupini je navadno uspešnejše kot individualno delo, vsebuje namreč učinek sinergije);
- osebostni in odnosni rasti udeležencev (med številnimi skupnimi trenutki se med njima razvije bolj poglobljen osebni odnos).

Razlike med učiteljem in mentorjem

Različni avtorji različno opredeljujejo cilje mentoriranja, predvsem glede na to, v kateri stroki znotraj edukacijskega procesa ga uporabijo. Cilj edukativnega mentoriranja v srednješolskih izobraževalnih ustanovah je najbolj smotrno primerjati v smislu učenja z učiteljem in učenja z mentorjem.

Tabela 1. *Razlika med mentorjem in učiteljem (Čepin, 2011, str. 12)*

UČENJE Z UČITELJEM	UČENJE Z MENTORJEM
Učni proces izvaja en učitelj.	Interakcija več ljudi.
Pretežno pasiven odziv učenca.	Učenje je pretežno aktivno.
Branje in poslušanje.	Pretežno razpravljanje in izmenjava mnenj.
Znanje prihaja od učitelja.	Znanje se pridobi z raziskovanjem in odkrivanjem.
Točno določen urnik.	Prilagodljiv urnik po dogovoru.
Pretežno učenje iz zapiskov.	Problemsko učenje.
Učenje brez pritiskov za doseg rezultata.	Učenje pod pritiskom za doseg cilja.

Mentor je izkušena oseba v procesu vseživljenjskega učenja, ki pomaga z nasveti, opogumlja, nadzoruje in usmerja, soorganizira in po potrebi tudi korigira delovanje svojega mentoriranca v dani nalogi (Valenčič Zuljan, 2008). Je v vlogi osebnega asistenta. V vsakem trenutku se zaveda svoje vloge, svojih kompetenc, pričakovanj in obveznosti ter pravic pa tudi vsega naštetega svojega mentoriranca. Oba udeležena morata »preživeti« v dani nalogi.

Njun odnos naj bo vzajemno odgovoren in zaupen. Ali bo prestopil meje profesionalnega ali se bosta mentor in mentoriranec tudi neformalno povezala in prijateljevala, je stvar njune vzajemne odločitve. Mogoče in poznano je zelo povezano, celo družinsko navezovanje (npr. kolidži v ZDA) ali pa izključno profesionalno sodelovanje med trajanjem dane naloge.

»Pomen mentorstva so avtorji na osnovi pregleda 159 raziskav prikazali in združili v šest temeljnih razlogov, zakaj ima mentorstvo pozitivne vplive na študente« (Ehrich idr., 2002, v Pajk, 2007, str. 72). Poudarjajo naslednje: podpora, empatija, spodbuda, usmerjanje, prijateljstvo; pomoč v procesu učenja, znanja z različnih področij in posredovanje virov; diskusija z izmenjavo idej, reševanjem problemov in z nasveti; pomen povratne informacije, ki je pozitivna spodbuda in poveča samozaupanje; pripadnost stroki in želja po poklicnem razvoju kot posledica pozitivne izkušnje.

Značilnosti dobrega mentorja

Zavedati se moramo, da izziv mentorstva prinaša nalogo ustvariti atmosfero znotraj učnega procesa, ki bo omogočala učečemu se udeležencu, da bo razvil svojo kreativnost, radovednost in se počutil udobno, da se bo lahko kar se da največ naučil (Čepin, 2011).

»Vsakdo, ki je kdaj poučeval, ve, da je organizacija učne ure neposredno povezana z izkoriščenostjo časa in energije, kar je osnova dobrega poučevanja« (Tootoonchi idr., 2002, v Baker in Stowers, 2005, str. 484). Struktura ure naj ne bo omejevalna, naj bo dinamična in tekoča. Razred je dinamična tvorba; tega ne gre zanemariti, sposobnost prilagodljivosti razredu je odločilna za uspešno poučevanje. Mentorstvo daje učitelju možnost, da se znotraj razreda prilagodi potrebam posameznika. Pri svojem mentorirancu naj bi mentor začutil in prepoznal njegov skriti potencial, ki naj se – predvsem z njegovo pomočjo – razvije po najboljši mogoči poti. S svojim mentorirancem naj bi mentor ustvaril povezavo, ki pa naj je mentoriranec ne občuti kot kontrolo ali nadzor. Naj daje občutek motivacije. Mentor se mora zelo dobro zavedati svojih slabosti in se v kritičnih trenutkih odzvati sočutno, fleksibilno. Pravočasno bi moral znati oz. prepoznati – diagnosticirati morebitne prihajajoče težave in jih skozi refleksijo z mentorirancem rešiti (Valenčič Zuljan, 2007).

Mentorjeva prvotna naloga je izboljšati znanje, veščine mentoriranca na način, ki temelji na procesu, ki je mentorirancu najbližji. Mentor naj torej podpira mentoriranca kot posameznika, ki se prebija skozi učni proces do zastavljenega cilja. Največja napaka mentorja je mogoče ta, da se postavi v vlogo »sodnika«, ki odloča, kaj je prav in kaj ni. Mentor naj ne bi bil oseba z absolutno močjo. Mentoriranec naj se počuti v procesu mentoriranja toliko varen in sprejet, da sam ugotovi, kdaj je neka pot v procesu osvajanja novih zanj in veščin prava ali ne. »Dober mentor pri svojem delu združuje dve bistveni komponenti: razumevajoče podpiranje in izzivanje novega« (Valenčič Zuljan, 2007, str. 125).

Namen in cilj raziskovanja

Namen tega dela je ugotoviti, kako učitelji v razredu in mentorji praktiki, ki so posredno vključeni v izobraževalni proces in se pojavljajo v vlogi mentorja srednješolski populaciji pri praktičnem izobraževanju v podjetju ali pri izdelavi projektne naloge ob koncu izobraževanja, doživljajo svoje izkušnje v tem odnosu. Hkrati bomo preverili, ali se med njimi pojavljajo

razlike glede doživljanja lastne vključenosti v procesu mentorstva. Preučevali bomo tudi, kako mentorstvo vpliva na njihov osebni in/ali profesionalni razvoj.

Predvidevamo, da bodo učitelji v razredu in mentorji praktiki menili, da se odnos, ki ga mentorstvo kot didaktična oblika prinaša, kaže v boljših učnih dosežkih dijakov in uspešnejšem učnem procesu, kot če tega odnosa ne bi bilo. Učni proces se razume kot vseživljenjsko učenje – ne le kot učenje v šolskih klopeh – in se ne konča z zaključkom izobraževalnega procesa.

Pričakujemo, da bodo razlike med vprašanima skupinama minimalne, hkrati pa menimo, da bodo učitelji praktiki bolj ciljno naravnani, učitelji v razredu pa bodo gotovo bolj občutili prednosti/slabosti, ki jih prinaša mentorstvo kot odnos.

Metoda, vzorec in potek raziskave

Pri raziskovanju predstavljenega problema gre za poskus razumevanja doživljanj in občutenj udeležencev mentorstva – mentorjev in mentorirancev – ter pripisovanja pomena tej izkušnji. Uporabljena je bila kvalitativna raziskovalna paradigma.

Za namen raziskave je bil sestavljen vprašalnik z vprašanji odprtega tipa za mentorje v šoli in v praksi. Po elektronski pošti je bilo desetim namensko izbranim osebam poslanih sedem vprašanj z dodanimi demografskimi podatki za spol in starost. Priložnostno izbran vzorec je obsegal pet mentorjev učiteljev v šoli in pet mentorjev v praksi. Na vprašanja je odgovorilo šest oseb. Dva mentorja iz šole se nista odzvala, dva mentorja iz prakse sta se opravičila za nesodelovanje – menita, da nimata ustrezne izkušnje. S pomočjo vprašanj smo želeli ugotoviti, kaj za mentorje pomeni izziv mentorstva, kako mentorji vidijo svojo vlogo (profesionalno in osebno) do mentoriranca, kakšna komunikacija se je pokazala kot najuspešnejša in zakaj, kje so bili mentorji najuspešnejši pri svojem delu in zakaj, kako je odnos z mentorirancem vplival na delo mentorja (poklicno in osebno), kdaj so se mentorji počutili najbolj nemočne pri svojem delu in zakaj.

Ugotovitve

Zaradi obširnosti vrnjenih zapisov obeh vprašanih skupin (učiteljice mentorice iz šole (vse ženske, stare nad 35 in nad 55 let) in mentorice iz prakse (vse ženske, stare nad 35, nad 45 in nad 55 let) na tem mestu povzeto predstavljamo ugotovitve, ki jih primerjamo med skupinama ter ilustrativno podkrepimo z izjavami. Na kratko smo primerjavo predstavili v tabeli 2.

Tabela 2. Primerjava analize odgovorov doživljanj mentorstva in mentoriranja pri učiteljicah mentoricah v šoli (tri) in mentoricah iz prakse (tri)

MENTORICE IZ ŠOLE	PRIMERJALNE ZNAČILNOSTI	MENTORICE IZ PRAKSE
Naučiti se kaj novega od mladih, bolje spoznati dijake, prenos znanj in izkušenj, drugačna oblika dela z dijaki	1. MENTORSTVO KOT IZZIV	Napredek, ki udeležene bogati, olajša delo, obremeni (ob napakah mentoriranja), vračanje družbi v obliki znanja
Pomoč dijaku, poglobljanje odnosov, usmerjanje dijaka, omogočiti dijaku samostojnost	2. MOJA VLOGA	Pomoč pri napredovanju, vzgojna in socializacijska vloga, odnos starejšega kolega in ne učitelja, prenos izkušenj
Osebni stik – povratna informacija, e-stiki, sproščena komunikacija, vzajemna odkritost, prijazna komunikacija	3. NAČINI KOMUNICIRANJA	Besedna, kolegialna, neposredna, sprotna, z zglodom, neformalna raven, težava pri vrednotenju (kaj še sodi v mentorski proces in komunikacijo)
Raziskovalne naloge, pripravniki – prihodnji učitelji, čas opazovati in usmerjati mentoriranja	4. USPEH – KJE, ZAKAJ?	Zadovoljen kandidat, uspešen pri svojem delu, viden napredek, simpatija, stiki se obdržijo
Absolutno pozitivna izkušnja, ki omogoča poklicno in osebno dozorevanje	5. KAJ SEM PRIDOBILA	Absolutno se bogati strokovno in osebno, veseli, dodaja k realizaciji osebnega poslanstva, vrednota
Nezainteresiranost mentoriranja, samo sodelovanje za iskanje t. i. instant koristi, odsotnost mentoriranja	6. NEMOČ – KJE, ZAKAJ?	Nesamostojnost, povečan obseg dela, osebnostne motnje mentoriranja, ni komunikacije
Vzame veliko časa, napor, preverjanje lastnih izkušenj, omogoča samostojnost, omogoči dodatni razvoj učitelja	7. VAŠE SPOROČILO ...	Organiziranost: prostovoljstvo – čas – denar, večja promocija mentorstva v podjetništvu, dogovoriti instrument merljivosti uspeha, nadomesti odsotnost naravnega mentorja (starši) v podjetništvu

Mentorstvo kot izziv

Obe skupini vprašanih mentoric poudarita ugotovitev, da jih tak način dela z mladimi bogati, da jim je blizu. Učiteljice tako bolj osebno spoznavajo dijake; opazimo, da je zanje dovolj že, da je tovrstna izkušnja poučevanja »drugačna«. Mentorica iz prakse nas je opozorila na zanimiv vidik izkušnje, ki pravi, »da je to njen način vračanja družbi«.

V analizi odgovorov ne zanemarimo opozorila, da je lahko mentorstvo v praksi obremenjujoče za vsakodnevno delovno rutino, saj »pogosto popravlja njihove napake«. V obeh skupinah smo odgovore razumeli kot pozitivne in pritrdilne; mentorstvo kot didaktična oblika je za vprašane strokovni in osebnostni izziv.

Moja vloga

Učiteljice opisujejo svojo vlogo kot usmerjevalno v smislu doseganja večje samostojnosti. Ena učiteljica poudari pomen spoštljivega in korektnega vzajemnega odnosa med mentorjem in mentorirancem. Mentorice v praksi svojo vlogo v odnosu do mentoriranca občutijo/vidijo bolj kot svetovalno, celo vzgojno in socializacijsko, tj. glede strokovnega področja, za katero se dijaki izobražujejo. Zanimivo je poudariti misel ene izmed njih: »Vloga učiteljice mi ni blizu, bolj sem starejša, izkušenejša kolegica.«

Načini komuniciranja

Učiteljice komunicirajo največkrat osebno – ustno, manj po elektronski pošti. Menijo, da je pomemben osebni stik, ki prepreči, da bi prišlo do nerazumevanja ali celo do konfliktov, saj »takoj pridobimo povratno informacijo, se popravljamo in dopolnjujemo«. Mentorice v praksi prav tako opozarjajo na kolegialen odnos, poudarjajo pa še sprotnost – čas je denar. Ena mentorica iz prakse opiše kot obliko komunikacije zgled, ki ga prepozna kot najučinkovitejšo obliko komunikacije pri prenašanju praktičnih kompetenc.

Uspeh dela z mentorirancem

Učiteljice ugotovijo, da je uspeh dela z mentorirancem odvisen od časa, ki ga vanj vložijo, in celo od izpolnitve zahtev, ki jih postavijo na začetku procesa in od njih ne odstopajo. Govorijo o uspešno opravljenih raziskovalnih nalogah, mentorstvu pripravnikom in pa posameznikom na tekmovanjih zunaj šole. Mentorici iz prakse vidita svoj uspeh v napredku, zadovoljstvu, ki ga izraža mentoriranec, celo v simpatiji in osebni odnosu z mentorirancem, ki traja tudi po končanem skupnem projektu. Ena mentorica iz prakse ni dala odgovora na to vprašanje.

Kaj sem pridobila

Učiteljice so pri teh odgovorih skromnejše. Mentorstvo je zanje pozitivna, dobra izkušnja, ki je eni izmed njih omogočila osebnostno dozoreti. Ena meni, da je dober odnos zmeraj zagotovilo za dobro delo. Mentorice iz prakse pa tovrstno delo z mladimi bogati in jim ponudi celo izkušnje, ki jih sicer v profesionalnem razvoju mogoče ne bi pridobile. Ena mentorica odgovori, da je to zanjo »veselje in zadovoljstvo, ki se odraža v 'dodatku' realizacije njenega osebnega poslanstva in vrednot«.

Nemoč

Učiteljice povedo, da so se počutile nemočne, kadar njihovih mentorirancev ni bilo na dogovorjeni sestanki ali so bili nezainteresirani. Ena učiteljica pri svojem mentorskem delu ni občutila nemoči, »če je bil kakšen problem težko rešljiv, sem prosila za pomoč ali nasvet tudi mentoriranca«. Dve mentorici v praksi sta odgovorili, da nemoči v odnosu z mentoriranci nista nikoli občutili. Nemočno se je počutila izjemoma le ena mentorica iz prakse, ki se je morala v eni svojih mentorskih izkušenj spopasti z »duševnimi motnjami praktikanta«; takrat besedna komunikacija ni bila mogoča.

Pomembna sporočila

Učiteljice opozorijo, da je delo mentorja z mentorirancem naporno, da zahteva veliko energije in »se ne gre obremenjevati s časom, ki si ga zastonj zapravl – potem je bolje, da tega ne počneš«. Pomembni so: osebno zadovoljstvo, ki ga kot mentor občutiš, in pa rezultati, ki jih ugotovi mentoriranec sam. Ena učiteljica opozori, da tovrstna didaktična metoda omogoča »dodatni razvoj učencu«. Dve mentorici iz prakse nista dali odgovora na to vprašanje. Zelo obširno je odgovorila tretja izmed mentoric iz prakse. Opozorila je na evalvacijo mentorskega procesa. Meni, da naj bo že vnaprej vzpostavljen »instrument merljivosti tega odnosa, ki je lahko kvalitativen ali/in kvantitativen«. Ne smemo pozabiti, da ta odnos velikokrat temelji na podajanju konkretnega znanja, »na podlagi katerega mentor ustvarja svoj prihodek – mentoriranec pa ga dobi brezplačno«, kar ustvarja t. i. sivo cono. Sprašuje se, kaj torej v mentorski proces še sodi in kaj ne. Edina je v svojih odgovorih pomislila tudi na »promocijo mentorstva«. Mentorstvo je po njenem mnenju zelo zdrav odnos, ki velikokrat nadomesti tiste, ki naj bi jih imeli mladi podjetniki s starši kot svojimi naravnimi mentorji, a tovrstnega odnosa žal niso vzpostavili.

Sklep

Iz odgovorov, ki sta jih dali obe skupini mentoric, je razvidno veliko sorodnih ugotovitev o občutkih, ki jih mentorstvo daje mentorju. Vse se strinjajo, da gre pri tej obliki dela za vzajemen odnos, za osebno in profesionalno rast ter razvoj. Bistvenih razlik v odgovorih ni zaslediti, mogoče mentorice v praksi le bolj izpostavijo čas, potreben za mentoriranje, ki ga ocenjujejo skozi prizmo vrednosti, izražene v denarju, in dejstvo, da je treba napake mentoriranca popraviti kdaj tudi tako, da njegovo delo opraviš sam. Tudi sama sem že imela podobno izkušnjo, a upam si trditi, da učitelji mentorstvo bolj razumemo kot naraven del procesa učenja in poučevanja; videti je, da iz svoje vloge učitelja težko izstopimo. Mentorica podjetništva iz prakse je natančno opozorila, da naj mentor ne opravlja vloge učitelja, prej starejšega, izkušenega kolega. Dijak v vlogi mentoriranca v šoli je bolj neposredno odvisen od učitelja in mu mogoče posledično manj nasprotuje oz. se ukloni zahtevam pri doseganju zastavljenega cilja. Če to drži, se postavi vprašanje, ali ni učitelj tako razvrednotil oz. osiromašil vloge mentorja.

Mentorstvo je v praksi naravnano v pridobivanje dolgoročnih poklicnih/strokovnih kompetenc, ki bodo služile za doseganje konkretnih poklicnih ciljev. V šoli se nanaša bolj na doseg trenutnega cilja, npr. opravljene raziskovalne naloge. Nikakor ne gre trditi, da znotraj mentoriranja v šoli niso upoštevane komponente, ki so koristne na dolgi rok, npr. učenje socializacije, komunikacije, iskanje virov ...

»S pravilno izbiro metod, ne le da prej dosežemo učne cilje, marveč tudi motiviramo udeležence in jih aktivno vključimo v učni proces« (Brečko, 2002, str. 8).

Z delom mentorja se na dijaka ne prenašajo le znanje, veščine in izkušnje, ampak tudi vrednote poklica. Mentor je pozitivna podoba, ki predstavlja dijaku vzornika, s katerim se lahko identificira. Kadar želimo dijakom omogočiti kakovostno izobraževanje, jih je treba osmisлити kot soodgovorne partnerje v procesu izobraževanja – to omogoča mentorstvo in mogoče je to tista »dodana vrednost«, ki bi jo bilo v izobraževalnem procesu vredno zasledovati. Dopušča namreč obilico samostojnosti, ki jo generacije danes tako zelo izražajo, a hkrati je učeči se voden in usmerjan. »Učitelji danes tekmujejo s televizijo, z računalniškimi igrami in različnimi vrstami privlačne tehnologije, zaradi česar je vedno bolj nerealno pričakovati, da se bodo otroci učili pasivno« (Slavin, 2010, v Dumont, 2013, str. 158). Kot je razbrati iz odgovorov in osebnih izkušenj, za zdaj v srednješolskem izobraževanju prevladuje bolj mentorstvo na področju izdelave projektnih, raziskovalnih in podobnih nalog in manj pri poučevanju in delu z dijaki znotraj razreda. To bi bilo glede na število dijakov, ki jih določa zakon o normativih v razredu in opremljenost razreda, tehnično in finančno težje izvedljivo. Ob tem je treba omeniti, da dijaki, ki imajo t. i. pedagoško pogodbo in niso stalno prisotni, običajno vse znanje pri posameznih predmetih usvojijo s pomočjo mentorja, ki se z njimi individualno ukvarja. Enako velja tudi za dijake, ki imajo t. i. odločbo o usmeritvi, kar pomeni, da z njimi individualno delajo učitelji pri posameznih predmetih med dodatnimi določenimi urami – gotovo se pri takem načinu poučevanja razvije odnos mentor – mentoriranec. Tukaj so še odrasli izobraževalci in ljudje, ki se izobražujejo na daljavo. Ti prihajajo v večini le na konzultacije, njihov proces izobraževanja pa se prav tako odvija po omenjeni metodi.

Sklenemo lahko, da mentor vodi k uspehu mentoriranja v učnem procesu, pa naj si bo to v šoli, pri poklicni maturi, na praksi in celo pri študentskem delu. Odgovori so pokazali, da lahko raziskovalno vprašanje, ki je bilo postavljeno kot izziv, da »je mentor zagotovilo za uspešen učni proces«, potrdi, ker so odgovori v povprečju pokazali naslednje: mentorji se počutijo odgovorne za uspeh mentoriranja in pojmujejo uspešno končan projekt tudi kot svoj uspeh.

Viri in literatura

Aberšek, B. (2012). *Didaktika tehniškega izobraževanja med teorijo in prakso*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Barker, R. T., & Stowers, H. R. (2005). *Learning from our students: Teaching strategies for MBA professors*. *Business communication quarterly*, 68(4), 481–486.

Becker, W. E. (2000). Teaching Economics in the 21st Century. *The Journal of Economic Perspectives*, 14(1), 109–119.

Brečko, D. (2002). *Štirideset sodobnih učnih metod. Priročnik za predavatelje učitelje in trenerje*. Ljubljana: SOFOS.

Bricelj, N. (2009). *Uvajanje mentorstva*. Diplomsko delo. Maribor: Ekonomsko-poslovna fakulteta.

Čepin, M. (2011). *How to survive as a mentor?* Ljubljana: Socialna akademija.

Dumont, H., Istance, D., & Benavides, F. (ur.) (2013). *O naravi učenja. Uporaba raziskav za navdih*

- prakse*. Ljubljana. Zavod RS za šolstvo.
- Grmek Ivanuš, M., Čagran, B., & Sadek, L. (2009). *Didaktični pristopi pri poučevanju. Znanstveno poročilo Pedagoškega inštituta 03/09*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Jank, W., & Meyer, H. (2006). *Didaktični modeli*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Kitel, M. (2007). *Pomen mentorstva v podjetjih*. Diplomsko delo. Maribor: Ekonomsko-poslovna fakulteta.
- Kubale, V. (2004). *Metodika v zgodovini pedagogike*. Celje: Samozaložba.
- Pajk, J. R. (2007). Pomen mentorstva in praktičnega usposabljanja v izobraževanju za zdravstveno nego. *Obzornik zdravstvene nege*, 71–75.
- Plešec Gašparič, R. (2012). Pregled dejavnikov, ki vplivajo na učinkovitost pouka. V J. Vogrinc & I. Devetak (ur.), *Sodobne teme na področju edukacije* (str. 79-90). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Resnik Planinc, T. et al. (2010). *Učne oblike in učne metode. Razmišljamo in delujemo trajnostno. Priročnik za vključevanje vsebin trajnostnega razvoja v izobraževanje*. Ljubljana. Center RS za izobraževanje.
- Strmčnik, F. (2001). *Didaktika*. Znanstveni inštitut filozofske fakultete v Ljubljani.
- Valenčič Zuljan, M. et al. (2006). *Učitelj mentor v sistemu pripravništva*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Valenčič Zuljan, M. et al. (2007). *Izzivi mentorstva*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Valenčič Zuljan, M. (2008). *Subjektivne teorije – cjeloživotno učenje učitelja*. Reka: Hrvaško futurološko društvo.

Integracija otrok albanskih priseljencev v slovenski sistem izobraževanja

Shqipe Millaku

Povzetek

Izobraževanje otrok migrantov v slovenskih šolah je izziv, ki ga je treba reševati, da ne bodo jezikovne in kulturne razlike vzrok za upočasnjeno vključevanje v šole in družbeno življenje. V raziskavi smo predstavili problem integracije in izobraževanja otrok albanskih priseljencev in sistem izobraževanja v Republiki Sloveniji. Probleme otrok prve in druge generacije priseljencev je treba najprej reševati v izobraževalnih ustanovah s pomočjo in sodelovanjem pedagoških delavcev in staršev. Na podlagi ugotovitev kvalitativne raziskave, izpeljane s pomočjo polstrukturiranih intervjujev, lahko sklepamo, da otroci, zlasti prve generacije albanskih priseljencev, večinoma nimajo ustrezne pomoči izobraževalnih delavcev in sošolcev, kar vpliva na njihovo počasnejšo integracijo. Stanje otrok druge generacije priseljencev je malo boljše, kar je razvidno predvsem iz njihovega boljšega druženja s sošolci, medtem ko se začne njihov učni uspeh v drugi triadi nižati, saj se poveča zahtevnost učnega procesa.

Ključne besede: otroci priseljenci, otroci prve generacije, otroci druge generacije, slovenski jezik kot tuji jezik, integracija, izobraževanje

Uvod

V slovenskih šolah je vsak dan večje število otrok, katerih materni jezik ni slovenščina. V to skupino spadajo tudi otroci albanskih migrantov prve¹ in druge² generacije priseljencev. Prvi nadaljujejo izobraževanje (ki so ga začeli v tujini) v Sloveniji pri različni starosti, drugi pa so v slovenski izobraževalni proces vključeni od vsega začetka šolanja. Izzivi in težave vključevanja pri prvi in drugi generaciji priseljencev so veliki. Pri prvi skupini je največja težava jezik, čeprav to ni edina težava; pomembni so: razredna klima pri sprejemanju otroka priseljenca, pristop učitelja do sprejemanja različnosti, njegova volja za delo z otroki priseljenci in njegova zmožnost prilagajanja pedagoškega znanja. Vse to vpliva na to, kako bo otrok sprejet in integriran v razred in družbo. Vse navedeno bo v končni fazi vplivalo na šolski uspeh otroka priseljenca in njegovo samozavest. Če pogoji za sprejemanje takega otroka ne bodo izpolnjeni, bodo izpostavljeni diskriminaciji (Peček in Lesar, 2006; Lesar, 2008). Težnja po

¹ Pripadniki prve generacije so tisti, ki so bili v prvih letih življenja izpostavljeni inkulturacijskim vplivom primarnega okolja (v katerem so se rodili) in so svojo narodnostno identiteto ohranili tudi v novem okolju/.../ gre lahko za zavestno ali nezavedno raven (Žigon, 1998, str. 98).

² Pripadniki druge generacije priseljenih niso priseljenci, ampak potomci priseljencev. Za drugo generacijo je značilno, da se po rojstvu znajde pred problemom dvojnosti socializacije oziroma inkulturacije /.../ Zaradi želje po integraciji v skupnost se hitro nauči jezik okolja in tako postane del te skupnosti (Žigon, 1998, str. 99-100).

uspešnem vključevanju teh otrok je povzročila ustrezne spremembe v slovenskih zakonih: Zakon o osnovni šoli,³ Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli,⁴ Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli,⁵ Strategija vključevanja otrok, učencev in dijakov migrantov v sistem vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji⁶ in z načelnega vidika tudi Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v RS.⁷ V tem prispevku so prikazani intervjuji s štirimi otroki prve generacije priseljencev in s štirimi otroki druge generacije priseljencev iz treh različnih osnovnih šol ter njihovih staršev, razrednikov, socialnih delavcev in ravnateljev. Izvedeti sem želela, kako so se otroci učili slovenski jezik kot drugi jezik oz. kako govorijo slovenski jezik, kako so ti otroci vključeni v razred in kakšen je pristop sošolcev do njih ter kakšna je pomoč pedagoških delavcev za boljšo vključitev in uspeh teh otrok v slovenskih osnovnih šolah.

Priseljevanje v Sloveniji: Albanski priseljenci

Podatki o albanskih priseljencih na ozemlju Slovenije so precej skromni. Obstaja samo nekaj podatkov o zgodovini albanskega priseljevanja na ozemlje Slovenije. Berishaj (2004, str. 142) navaja, da »po razpadu Otomanskega imperija v času po balkanskih vojnah zasledimo prihod prvega vala Albancev na ozemlje današnje Slovenije in v sosednje pokrajine, in sicer na Primorsko (Trst, Gorica) ter na Koroško. Zanimivo je, da je bila večina teh Albancev iz aristokratskih družin, in sicer iz severne in srednje Albanije«. ⁸ Dokaze o tej zgodnji albanski prisotnosti med Slovenci avtor pojasnjuje s tem, da so bili mnogi najvidnejši slovenski intelektualci 19. stoletja izvrstni albanologi, npr. Franc Miklošič, Jernej Kopitar, Rajko Nahtigal, Matija Čop (prav tam).

V zadnjih letih je vzrokov za različna priseljevanja več, predvsem pa gre za »selitveni pretok, ki je povezan z ugodno ekonomsko situacijo v Sloveniji v obdobju visoke gospodarske rasti, nadpovprečnega investiranja in zaposlovanja« (Dolenc, 2007, str. 94). Tudi med albanskimi priseljenci so najpogostejši vzrok za priseljevanje v Slovenijo ugodne ekonomske razmere. V nekdanji Jugoslaviji pa so se priseljevali tudi višje kvalificirani uslužbenci takrat še skupne države. Precej manjše pa je število tistih, ki so se v Slovenijo preselili zaradi izobraževalnih namenov.

Priseljenci so s seboj pripeljali tudi družinske člane oz. otroke, ki se izobražujejo v slovenskih šolah. Albansko govoreči priseljenci prihajajo s Kosova, iz Makedonije, Črne gore in iz Albanije. Njihova največja ovira pri vključevanju v šolo je jezik. V primerjavi z otroki

³ Zakon o osnovni šoli (1996, 10. člen).

⁴ Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli (2007, 3. člen).

⁵ Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli (2008, 19. člen).

⁶ Strategija vključevanja otrok, učencev in dijakov migrantov v sistem vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji (2007). Ministrstvo za šolstvo in šport.

⁷ Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji, 2011.

⁸ O tem, kako globoke so »korenine« Albancev v Sloveniji, govorijo tudi nekateri etimološki drobcji, zlasti družinski priimki, ki so med Slovenci pogosti, pa mogoče kažejo na zgodnjo prisotnost Albancev v slovenskem kulturnem prostoru (Berishaj, 2004, str. 142).

(bošnjaški, hrvaški, makedonski, srbski) priseljencev, katerim je materinščina eden izmed slovanskih jezikov, imajo otroci priseljenci albanskega rodu precej težav, ker je njihov materni jezik popolnoma drugačen.⁹ Pri popisu prebivalstva iz leta 2002 se je za Albance opredelilo 6.186 posameznikov, kar je 0,3 odstotka prebivalcev v Sloveniji; od tega je bilo 1.634 otrok starostne skupine 0–15 let. Če te podatke primerjamo s podatki iz popisa prebivalstva leta 1953, pri katerem se je za Albance opredelilo slabih 0,01 odstotek prebivalcev, ugotovimo, da se je število albanskih priseljencev večkrat povečalo.

Integracija otrok priseljencev in slovenski šolski sistem

Termin integracija označuje procese in njihove posledice vključevanja migrantov na vseh ravneh življenja v družbeno okolje države gostiteljice, ki je za njih novo. Različni avtorji razlagajo pomen integracije kot enega izmed izzivov sodobne družbe povsod v svetu. »Integracija pomeni vključevanje (pogosto vseživljenjsko) ter emancipacijo priseljencev in njihovih potomcev v slovensko družbo pod enakimi pogoji in z enakimi (socialnimi, političnimi in kulturnimi) pravicami, kot jih ima večinsko prebivalstvo. Vključevanje priseljencev in njihovih potomcev v družbo ne pomeni tudi »zlitja« s slovensko kulturo; dana jim mora biti možnost ohranjanja in razvoja elementov njihove izvirne ali podedovane etnične identitete« (Medvešek, 2007, str. 35–36). Integracija na področju izobraževanja se nanaša na status priseljencev v izobraževanju in uspešnost šolanja otrok migrantov pri doseganju višjih učnih rezultatov kot njihovi sovrstniki večinskega prebivalstva (Bešter, 2007). Medvešek (2006, str. 127) navaja, da »integracija ni enostranski proces in njena učinkovitost ni odvisna samo od priseljencev in njihovih potomcev, ampak tudi od večinskega prebivalstva, ki bi moralo sprejeti priseljence kot ljudi, ki se od večine prebivalstva razlikujejo samo po tem, da so v Slovenijo prišli nekoliko pozneje.« Po drugi strani Dekleva in Razpotnik (2002, str. 51) navajata, da se do drugačnih vsakdo od nas odziva na različne načine. Srečanje z drugačnostjo zaznavamo kot konflikt ali izziv. Koristno se je zavedati, da spoštovanje ne pomeni popolno strinjanje z drugačnostjo.

Otroci priseljenci so v slovenskih šolah številni in različno vključeni, tudi pristopi do njih so različni. Integracija je odvisna od pristopa učiteljev in njihovega dela z otroki, ki prihajajo iz drugačnega jezikovnega okolja, od šolske klime in od širše družbe. Sklicujoč se na načelni vidik enakih možnosti v izobraževanju, je posebna pozornost v osnovnem šolanju namenjena prav otrokom priseljencev v povezavi z zagotavljanjem enakih možnosti pri izobraževanju. Tako Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v RS (2011) »zagotavlja enake možnosti za vzgojo in izobraževanje vsakega posameznika (ne glede na spol, socialno in kulturno poreklo, veroizpoved, narodno pripadnost, svetovnonazorsko pripadnost in telesno ter duševno konstitucijo) ter nudenje ustrezne pomoči in spodbud posameznikom oz. skupinam: priseljencev, ki prihajajo iz socialno in kulturno manj spodbudnega okolja, ali

⁹ Albanski jezik je del indoevropskega jezika in je najstarejši jezik v Evropi (Cavalli Sforza (2001). *Genes, Peoples, and Languages* (poglavje 5, str. 133–172) Penguin Press.

spadajo v skupino ljudi s posebnimi potrebami, ki imajo odločbo o usmeritvi«. Tudi z zakonodajnega vidika lahko zasledimo nekaj korakov k izboljšanju integracijskega stanja. Velja omeniti Zakon o osnovni šoli (ZOsn, 1996, 10. člen), ki se sklicuje na to, »da imajo otroci, ki so tuji državljani oziroma osebe brez državljanstva /.../, pravico do obveznega osnovnošolskega izobraževanja pod enakimi pogoji kot državljani Republike Slovenije in da se zanje organizira pouk maternega jezika in kulture v skladu z mednarodnimi pogodbami«. Tudi Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli (ZOsn-F, 2007, 3. člen) navaja, da se za otroke priseljence, ki potrebujejo pomoč pri učenju slovenščine, organizira tečaj slovenščine ob vključitvi v osnovno šolo. Nadalje tudi Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli (2008, 19. člen) priporoča za »učence, ki so tuji državljani oziroma osebe brez državljanstva /.../, da lahko v dogovoru s starši prilagodijo načine in roke za ocenjevanje znanja, število ocen ter drugo. Znanje učenca tujca se lahko ocenjuje glede na njegov napredek pri doseganju ciljev oziroma standardov znanja /.../ največ dve šolski leti. Zelo pomembna pa je tudi Strategija vključevanja otrok, učencev in dijakov migrantov v sistem vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji (2007), v kateri so predlagani številni ukrepi, ki omogočajo čim uspešnejše vključevanje imigrantskih otrok v slovenski šolski sistem. Ukrepi se nanašajo na posebnosti ciljne skupine otrok priseljencev, oblikovanje ustreznih normativnih aktov, ki bodo omogočali uspešno integracijo, določitev obsega, oblik in načinov prilagajanja izvajanja kurikuluma za hitrejše in kakovostno vključevanje v proces vzgoje in izobraževanja, pripravo strategij za delo s starši migranti in njihovo vključevanje v šolsko življenje, spodbujanje medkulturnega učenja in pozitivne naravnosti do razumevanja in sprejemanja različnosti v vrtcu ali šoli, umestitev slovenščine kot drugega jezika, skrb za kakovostno poučevanje jezikov otrok migrantov, skrb za kakovostno izobraževanje in usposabljanje strokovnih delavcev (Strategija ..., 2007).

Pomembno vlogo šole pri vzgoji Resman (2003, str. 67) razlaga takole: »Cilj šolske vzgoje je oblikovanje učencev za mirno sožitje različnih socialnih, kulturnih in drugih skupin človeštva ter vsajanje vrednot, kot so: multikulturnost, interkulturnost, razumevanje, pluralizem, toleranca in spoštovanje drugačnosti«. Postavlja se vprašanje, ali znajo in/ali so pripravljene pedagoški delavci, ravnati po načelih enakih možnosti pri delu z otroki priseljenci. Izhajajoč iz številnih raziskav, narejenih na tem področju, je odgovor ne. Tako Skubic Ermenc (2003) navaja, da šolstvo v Sloveniji vodi asimilacijsko politiko, saj učitelji ne posvetijo pozornosti kulturni posebnosti učencev, preslabo se odzivajo na jezikovne ovire. Tudi Lesarjeva (2009b, str. 340) ugotavlja, da »osnovna šola na formalni ravni glede otrok priseljencev in romskih učencev predpostavlja, da se čim prej prilagodijo obstoječemu bolj ali manj nespremenljivemu sistemu delovanja, torej predpostavlja (kulturno in jezikovno) asimilacijo«. Na podlagi rezultatov raziskave so Lesar, Čuk in Peček (2005) ugotovili, da je lastna odgovornost učiteljev za učno uspešnost učencev močno potisnjena v ozadje in da učitelji v slovenskih šolah učni uspeh učencev bolj povezujejo z drugimi dejavniki kot s

poučevanjem. O stališčih¹⁰ učiteljev do otrok priseljencev iz nekdanje Jugoslavije avtorici Peček in Lesar (2006) ugotavljata, da več kot 10 odstotkov učiteljev ne bi bilo pripravljenih ali se niso mogli odločiti, da bi sprejeli otroke priseljence iz nekdanje Jugoslavije. Nepripravljenost slovenske šole za pristojno delo z otroki priseljenci navaja tudi Skubic Ermenc (2007, str. 134), in sicer, da »kljub zavzemanju za integracijo in inkluzijo na ravni šolskega sistema še vedno delujemo asimilacijsko. Želimo torej, da se vsi državljani in prebivalci Slovenije nasploh prilagodijo nam, da postanejo Slovenci«.

Dvojezičnost

Otroke priseljence označuje (vsaj) dvojezičnost, saj je njihov materni jezik drugačen od jezika večinskega prebivalstva. Ko otrok zapusti svojo kulturno in jezikovno skupnost, v kateri je uporabljal materinščino in se umesti v drugi socialni in komunikacijski prostor se sreča tudi z drugim jezikom. Usvajanje drugega jezika vodi do dvojezičnosti ali bilingvizma že v otroštvu. Do usvajanja in uporabe dveh jezikov prihaja zaradi različnih razlogov: pripadnost otrokove družine skupini manjšinskega jezika, življenje družine v tuji deželi zaradi dela, študija, politične ali ekonomske migracije, mešani zakon, v katerem družina živi v deželi enega od staršev ali pa v deželi, v kateri sta oba starša tujca (Prebeg Vilke, 1995). »Na uspešnost usvajanja drugega jezika vpliva več dejavnikov. Bistvene so osebnostne značilnosti posameznika in značilnosti socialnih situacij, v katerih posameznik živi. Med posameznimi otroki, ki usvajajo drugi jezik, obstajajo individualne razlike, ki vplivajo na uspešnost njegovega usvajanja (Medveš, 2006, str. 199).« Pri učenju jezika ima pomembno vlogo razvijanje komunikacijskih sposobnosti. Ideje, izkušnje, razmišljanja in domišljijo lahko oblikujemo le s pomočjo jezika. Definicijo jezika Berger in Luckmann (1988, str. 29) razlagata takole: »Jezik, ki ga uporabljam v vsakdanjem življenju, mi nenehno zagotavlja potrebo po objektivizaciji in vzpostavlja red, znotraj katerega ima vse pomen in kjer je vsakdanje življenje zame smiselno /.../ Realnost vsakdanjega življenja pojmem kot urejeno realnost. Pojavi v tej realnosti so urejeni v vzorce, za katere se zdi, da so neodvisni od mojega pojmovanja /.../ Realnost vsakdanjega življenja se kaže kot že objektivizirana, tj. sestavljena iz niza objektov, ki so bili opredeljeni kot objekti še pred mojim prihodom na prizorišče.«

Poleg številnih dejavnikov, ki vplivajo na usvajanje drugega jezika, so temeljne tri sestavine: motivacija (pripravljenost za učenje), jezikovna sposobnost (nadarjenost) in dostop do jezika (Klein, 1986, v Pirih Svetina, 2005, str. 13). »Dvojezičnost je rezultat izpostavljenosti otroka dvema jezikoma hkrati, ker se starši od njegovega rojstva z njim pogovarjajo v različnih jezikih. Pogosto pa se otrok z drugim jezikom sreča šele v šoli ali pa pri zamenjavi okolja in se najprej nauči enega, pozneje, z zamikom, pa še drugega jezika (Knaflič, 2010, str. 285).« Usvajanje drugega jezika gre skozi začetno obdobje, nadaljuje se z obdobjem določenega

¹⁰ Stališča so trajni sistemi pozitivnega in negativnega ocenjevanja, občutenja aktivnosti posameznika v odnosu do različnih socialnih situacij in objektov. Stališča imajo direktivni in dinamični vpliv na obnašanje (Krech, Cruchfield in Ballachey, 1962, v Ule in Kline, 1996, str. 170–171).

ravnovesja med jezikoma, nato pa se lahko nadaljuje s prevlado drugega jezika nad prvim (prav tam). Za dvojezične otroke Bialystok (2001, v Knaflič, 2010, str. 285) razlaga, da »se gibljejo v različnih svetovih spoznanj, si pridobivajo izkušnje v dveh jezikovnih okoljih, komunicirajo tako, da izbirajo med različnimi jezikovnimi 'orodji'«. Slovenščina ni materni jezik učencev migrantov, zato morajo v učenje vložiti zelo veliko truda, saj pouk poteka za njih v tujem jeziku. »Učenci verjetno velikokrat učitelja sploh ne razumejo, a si ne upajo povedati, da česa ne razumejo, učitelji pa si to napačno razlagajo kot nezainteresiranost« (Miketič v Hanuš 2010, str. 124).

Medkulturni dialog

Cilji medkulturnega dialoga so promovirati človekove pravice, demokracijo in pravno državo. Ob doseganju teh ciljev oblikujemo družbo, ki nikogar ne marginalizira. Dolgoročni proces interakcije se začne takrat, ko je tisti, ki ima sicer drugačne vrednote, pripravljen na dialog (Vrečer, 2009, str. 12–13). O spoznavanju kultur otrok priseljencev v slovenskih šolah Lesar (2009b, str. 340) razlaga: »Skozi vidik prisotnosti drugih kultur v učnih načrtih obveznih predmetov se postavlja resen dvom o možnosti spoznavanja in razvijanja oz. življenja lastne kulture teh učencev, saj je v kurikulumih prepoznavna monokulturna naravnost, ki se na ravni poučevanja izraža s proučevanjem kulturno drugačnih, ki so ekonomsko in socialno na slabšem«. Še zahtevnejše vprašanje je, kako medkulturni dialog razumeti na področju vzgojno-izobraževalnih dejavnosti, ko gre vendar za razvijajoča se bitja, ki zaradi še neizoblikovane identitete, neizkušenosti, nesposobnosti dojemanja nekih kompleksnejših razmerij nekoliko težje povsem suvereno vstopajo v dialog (Lesar, 2009a, str. 58). »Pregled zgodovinskega razvoja šolskega sistema na ozemlju današnje Slovenije kaže, da je ohranjanje obstoječih družbenih (večinoma nepravičnih) razmerij kot tudi temu ustrezno selekcijo sposoben opravljati sam izobraževalni sistem. Zagovorniki kritičnega multikulturalizma nas prepričajo, da je šola lahko tudi prostor ustvarjanja novih, bolj pravičnih in kulturni raznolikosti naklonjenih razmerij« (Lesar, 2009a, str. 66). Cummins (2003, v prav tam) izpostavlja: »vzgojitelji/-ce in učitelji/-ce se odločajo o tem, kako bodo opredelile/-i svojo vlogo v odnosu do marginaliziranih otrok/učencev/dijakov in do skupnosti pa tudi o tem, kakšne interakcije bodo spodbujale/-i v svojih razredih. To vzajemno delovanje ustvarja medosebni prostor (angl. interpersonal space), ki generira/proizvaja védenje in omogoča razvoj identitet. Gre za proces, ki nikoli ni nevtralen glede na razmerja družbenih moči; odnos vzgojiteljice/vzgojitelja oz. učiteljice/učitelja do otroka/učenca/dijaka se vedno umešča na kontinuum od krepitve nepravičnih razmerij moči v širši družbi na eni strani do promocije sodelovalnih odnosov moči na drugi strani.«

V izobraževalnih ustanovah je pomembno nameniti posebno pozornost razvoju medkulturne zmožnosti, posebej pri učiteljih, ki so bolj ali manj odgovorni za izobraževalni proces, in s tem spodbuditi toleranco do otrok priseljencev. »Spodbudno medkulturno okolje, neobremenjeno s predsodki in z nestrpnostjo, vpliva na položaj otrok priseljencev in njihove dosežke pozitivno. Uspešna integracija otrok priseljencev pomeni vključenost otrok

priseljencev v vse pore (osnovno)šolskega življenja; njihova uspešnost bi morala biti (po začetnem obdobju prilagajanja) enakovredna uspešnosti večinskega prebivalstva pri doseganju ocen, enakopravnem sodelovanju na različnih tekmovanjih, dosežkih na nacionalnem preverjanju znanja, sodelovanju pri interesnih dejavnostih in na šolskih (kulturnih) prireditvah idr. (Vižintin, 2009, str. 402).« Učitelj mora biti toleranten do nejasnih, nepredvidljivih situacij, v razredu mora biti fleksibilen in znati mora upravljati kulturne razlike. Pomembno je tudi, da je učitelj odprt za nove izkušnje, ki so nujen pogoj za učenje in poučevanje (Van Eyken, Szekely, Farcasiu, Raeymaeckers in Šagenhofer, 2005, v Vrečer 2009, str. 11). Odprt mora biti tudi za spoznanja o novih kulturah, upoštevati različna mnenja, izogibati se mora sodbam o drugih kulturah. Tako lahko v multikulturnih skupinah zavzetost učitelja do predmeta, ki ga poučuje, in njegov entuziazem pomagata učencem premagovati ovire v učnem procesu in pomanjkanju motivacije (prav tam).

Cilji raziskave

Raziskava je potekala v dveh smereh, ker sem se ukvarjala z dvema skupinama otrok: 1. Zanimali so me otroci, ki nadaljujejo šolanje v Sloveniji, a so svoje šolanje začeli v drugi državi – v drugem kulturnem okolju. 2. Zanimali so me problemi otrok, ki so rojeni v Sloveniji, a so njihovi starši migranti in je njihov materni jezik albanščina. Na katere težave naletijo, ko vstopajo v šolski sistem?

V raziskavi na vzorcu otrok prve generacije priseljencev sem poskušala ugotoviti, kakšne so izkušnje otrok albanskih priseljencev, ko se vključijo v šolo ob priselitvi v novo okolje, ter na katere težave in izzive naletijo ob tem. Z raziskavo sem poskušala odgovoriti na naslednja vprašanja:

1. Kako so se naučili slovenščine?
2. Kakšne odnose imajo s sošolci/-kami?
3. Kakšen je pristop učiteljev/-ic?

Z raziskavo na vzorcu otrok druge generacije priseljencev sem poskušala ugotoviti, kako so vključeni v razred, kakšen šolski uspeh imajo in kakšen je pristop učiteljev do njih. Poskušala sem odgovoriti na naslednja vprašanja:

1. Kako govorijo slovenski jezik?
2. Kakšen šolski uspeh imajo?
3. Kakšen odnos imajo z učitelji/-cami?

Raziskovalna metoda

Raziskovalna metoda je deskriptivna. Raziskava temelji na kvalitativni raziskovalni paradigmi. Za zbiranje podatkov sem izbrala polstrukturiran intervju (Vogrinc, 2008). Odgovore intervjuvancev sem posnela na diktafon. Vprašanja so bila okvirno pripravljena vnaprej, zato da bi dobila od vseh intervjuvancev primerljive informacije, ki so me zanimale. Posnetke iz intervjujev sem transkribirala v dobesedni zapis. Nato sem določila enote kodiranja, ki so

vkjučevale podatke, s katerimi sem odgovorila na zastavljena raziskovalna vprašanja. Kode, izpeljane iz kodirnih enot, sem nato združevala v kategorije (Mesec, 1998, str. 106).

Vzorec

Vzorec pri otrocih prve generacije priseljencev predstavljajo 4 otroci (12 let, 5. razred; 10 let, 4. razred; 15 let, 9. razred; 12 let, 6. razred), 2 starša, 3 učitelji (en učitelj ni želel sodelovati v raziskavi), ravnatelj, ki je nekaj časa izvajal pouk slovenščine, 2 svetovalna delavca.

Vzorec pri otrocih druge generacije priseljencev predstavljajo 4 priseljenci (13 let, 8. razred; 10 let, 4. razred; 9 let, 3. razred; 10 let, 4. razred), 2 starša, 4 učitelji, 2 svetovalna delavca in 3 ravnatelji.

Rezultati

Kode intervjujev – otroci prve generacije priseljencev

V tabeli 1 so predstavljene kategorije in kode, pridobljene z analizo posameznih intervjujev. V nadaljevanju so kategorije opisane, ponekod tudi s pomočjo dobesednih izjav intevjuvancev.

Tabela 1. Rezultati polstrukturiranega intervjuja pri otrocih prve generacije albanskih priseljencev

Otroci prve generacije albanskih priseljencev						
	Otroci	Starši	Učitelji	Ravnatelji	Sv. delavci	
Kategorije	Kode					
1. Učenje slovenščine	– z učiteljico – drug jezik – branje – albanski soš. – težave	– težave – slovar – drug jezik – branje	– posebna učit. – pomoč – razlaga – prilagoditev – napredek	– 2 uri/teden – zaupljiv odnos z učiteljico – s pomočjo drugega jezika	– zaupljiv odnos do učiteljice slov. – pomanjkanje podpore v razredu (učitelji, sošolci)	
2. Odnosi s sošolci, sošolkami	– pomoč – prijazni – osamljenost – krivična obtožba – norčevanje	– pomoč – ni pritožb – osamljenost – izključevanje iz igre, družbe – mučenje	– dober – pomoč – podpora – vključitev – fizično nasilje	– dobro – sprejet – vključen – z empatijo – prepuščen sam sebi	– sprejet – pomoč – osamljenost – izkoriščanje – nesprejetost	
3. Pristop učiteljev, učiteljic	– prijazni – pomoč – podpora – strogi – ignoriranje	– dobri – pomoč – ni podpore – izključen – psihično mučen	– trud – pomoč – razlaga – prilagoditev – vključenje	– dobro – prilagoditve – pomoč – stroge norme učiteljev – brez podpore	– pomoč – trud – nesporazumi – pomanjkanje truda – prepuščen sam sebi	

Učenje slovenščine

Albanski jezik se precej razlikuje od slovenskega jezika in to je povzročalo velike težave tudi otrokom intervjuvancem. Vsi poudarjajo težave, ki jim jih je povzročalo neznanje jezika ob vstopu v šolo, čeprav so imeli dodatne ure slovenščine (dvakrat tedensko) in zaupljiv odnos z učiteljico slovenskega jezika. Pri učenju slovenščine so si pomagali tudi z drugim tujim jezikom (nemščino), s prijatelji (albanski sošolci), z branjem, s slovarji itn. Pri nekaterih otrocih je težave pri učenju jezika poglobljalo pomanjkanje podpore učitelja in sošolcev v razredu; v takem primeru so učenci pri učenju jezika počasneje napredovali.

Odnosi s sošolci

Pristop sošolcev do njih je različen. Od pozitivnega do bolj nespoštljivega pristopa. Tako en intervjuvanec navaja: *Mm, včasih se pogovarjam z njimi, včasih se igram s prijatelji. Včasih se ne igrajo z mano in sedim sam v klopi /.../ On me grdo gleda in me odrine, potem se dela norca iz mene.* Enakega mnenja so tudi starši, ki so povedali: *Nihče se ni igral z njim in je zelo pogrešal prijateljstvo – igre /.../ Zelo redko ga vidiš v prisotnosti prijateljev, pogosto ga vidim samega /.../ so ga psihično mučili.* Učiteljice pa to razlagajo: *Je bilo veliko rivalnega odnosa, rivalstvo zaradi tega, da sta se mešala dva razreda in potem so se dokazovali, bilo je tudi fizično nasilje.* Nekateri otroci pa so bili v razredu z albanskimi sošolci in kot sami navajajo: */.../ oni so mi najbolj pomagali /.../ tisti Albanec, ki je v mojem razredu, se pogovarja z mano /.../ Ta otroka, ki sta bila skupaj v razredu, ne zaznavata kakšnih hudih težav, kar se tiče izključevanja iz skupine otrok v razredu ali neponujanja pomoči v času, ko sta jo potrebovala.*

Pristop učiteljev/-ic

Nekateri otroci imajo dober odnos z učitelji, drugi pa navajajo, da so učitelji z njimi slabo ravnali. Tako en otrok navaja: *Moja učiteljica /.../ dobro se obnaša do mene. Mi pomaga /.../ in me ne ignorira. Prva me je.* Drugi otrok pa o pristopu učitelja meni, da ga nima rad in da se ne zanima zanj. Ravnateljica šole pa ta pristop pojasni takole: */.../ da je nanj pozabila ravno zaradi jezikovne nekompatibilnosti /.../ in /.../ dokler starši niso prišli v pisarno in povedali, da se razrednika boji, sploh nismo vedeli /.../ Starši pa menijo, da je pristop učitelja nesprejemljiv in pravijo: /.../ Prva njegova učiteljica je bila zelo dobra in se je zelo potrudila za njegovo vključevanje v razred in za uspeh. Novi učitelj pa je zrušil vse, kar je gradila prejšnja učiteljica, njegov pristop do mojega sina je nesprejemljiv /.../ Dva otroka pa sta imela bolj ali manj pozitivne izkušnje z učitelji, navajata pomoč in prilagoditev ocenjevanja ter prijaznost. Tako menijo tudi starši: */.../ nista se pritoževala nad učitelji in sošolci /.../ Mislim, da so učitelji dobri, vendar ona ne povesta, če je kaj narobe z učitelji. Zdaj sta že velika in težave prebrodita sama.**

Primeri zapisov intervjujev – otroci druge generacije priseljencev

Tabela 2. Rezultati polstrukturiranega intervjuja pri otrocih druge generacije albanskih priseljencev

Otroci druge generacije albanskih priseljencev					
	Otroci	Starši	Učitelji	Ravnatelji	Svetovalni delavci
Kategorije	Kode				
1. Znanje slovenskega jezika	– dobro – zelo dobro – od vrtca – v šoli – ni težav	– dobro – zelo dobro – od vrtca – v šoli	– dobro – pomoč – jezikovni primanjkljaj – ovira, knjižna slovenščina		
2. Šolski uspeh	– dober – trud – nezadovoljstvo – poškodovani	– pomoč – dobro – nezadovoljstvo – slabo ravnanje	– dober – pomoč – podpora – jezikovni primanjkljaji		
3. Odnosi z učitelji, učiteljicami	– dobri – pomoč – podpora	– dobri – pomoč – nezadovoljstvo – krivica	– dober – sodelovanje – razlaga	– dobro – pomoč – ni pritožb – sodelovanje	– dobro – sodelovanje – ni pritožb

Znanje slovenskega jezika

Vsi intervjuvanci menijo, da dobro govorijo slovenski jezik. Včasih naletijo na težave pri uporabi knjižne slovenščine. Eden izmed intervjuvancev razlaga: */.../ meni se zdi, da znam dobro slovensko /.../ neke besede ne znam tko dobr /.../ knjižne slovenščine ne znam čist dobr /.../ Njegova učiteljica pa znanje jezika opisuje takole: Na splošno je jezik problem in ima bolj revno besedišče, težava je tudi nerazumevanje besed in prebranega besedila /.../ razumevanje teh slovenskih posebnosti, dvojine, različnih sklonov /.../ tukaj je primanjkljaj in to v bistvu vpliva na rezultate v šoli. Tudi učitelji drugih otrok menijo, da kljub temu, da znajo slovensko, je njihovo besedišče še vedno šibkejše v primerjavi z otroki, ki ves čas govorijo slovensko /.../ Doma, ko so v družini, se seveda pogovarjajo v maternem jeziku, pa fajn je, da tud slovensko, da pridobijo znanje /.../ Nasprotno od učiteljev starši navajajo, da njihovi otroci dobro znajo slovenščino in da s poznavanjem jezika nimajo težav.*

Šolski uspeh

Vsi intervjuvanci imajo dober učni uspeh in se zavedajo tega, da to ni dovolj in da se morajo še potruditi za boljše ocene. Eden izmed otrok pove: *Dober učni uspeh imam, mislim pač tolik, kolk se potrudim /.../ treba se bo več učiti /.../ Ravno tako mislijo tudi starši: Na splošno je dober. Toliko kot se uči, takšne so tudi ocene /.../ Mislim, da se ne potrudim za višje ocene*

*./.../ Drug otrok meni, da se zdaj proti koncu šolskega leta ne potrudi dovolj pri učenju. Njegova učiteljica pa učni uspeh pojasnjuje: *Dober uspeh, bi rekla, da bi bil lahko boljši, ampak je tukaj kar nekje, znanje jezika je odločujoče oz. slabše razumevanje jezika ./.../ Sama motivacija pade, ker ne more doseči rezultatov, ki si jih verjetno želi. Pri vseh predmetih, kjer je jezik. Edino pri vzgojnih predmetih so bolj uspešni, pri ostalih predmetih se pa pozna. Skoraj vsi starši so več pričakovali, kar zadeva učni uspeh, in so razočarani nad uspehom svojih otrok. Neuspeh svojih otrok pa večinoma starši povezujejo z nekorektnim pristopom učiteljev do njih, medtem ko eden med učitelji razlaga: *Na začetku šolskega leta je zelo lepo začela delati in je bila zelo uspešna, zdaj pa proti koncu šolskega leta se stvari malo rušijo ./.../ naravoslovje in družba sta dva predmeta, ki imata veliko besed, ki jih še otroci Slovenci ne razumejo, še težje pa tujci. In ko se začnejo učiti nove besede, rabijo veliko več energije ./.../ Tukaj se mi zdi, da je mal motivacija padla in da se je mejčken poslabšala.***

Odnos učiteljev/-ic

O odnosih učiteljev učenci navajajo različne pristope. So taki, ki so bolj ali manj zadovoljni, in taki, katerih ravnanja so nekorektna. Tako en intervjuvanec pristop učitelja razlaga takole: *Kot z vsemi. Se dobro obnašajo ./.../ Dostikrat se je zgodilo ./.../ učiteljica mi je dala isto oceno kot mojemu sošolcu, ki ve manj kot jaz. To je en primer, ko sem se počutil slabo in neenakopravno ./.../ To se ne zgodi vedno, ampak včasih.* O (ne)pravičnosti pristopa učitelja do njenega otroka mama pove naslednje: *Mislím, da se ne potrudi dovolj ./.../ Čeprav včasih se zgodi, da tu in tam ne ocenijo, kolikor zna. Mislím, da včasih, ne vedno, ve več, kot dobi oceno. Takšen občutek imam jaz.* En otrok pravi: *Uči nas, mm, je pa prijazna, če kaj naredimo, je jezna, da nam podpis v beležko.* Starši pa niso zadovoljni z ravnanjem učiteljice in so razočarani: *./.../ v zadnjih časih ni bil zadovoljen tko, z učiteljico ./.../ Zdaj, nazadnje, ko je bil vprašan, je rekel, da na začetku je vprašala dva, tri otroke, če želijo biti vprašani, potem ko oni niso hoteli, je vprašala njega in ni ga vprašala, če želi biti vprašan, ali ne ./.../ Mislím, da ne bo več imel te učiteljice in bo spet vse v redu. Upam.* O odnosih učiteljev/-ic svetovalni delavci in ravnateljci menijo, da med njimi vlada dober odnos, sodelovanje in ni pritožb z nobene strani, ne s strani otrok, ne s strani učitelja. Na splošno je učni uspeh otrok srednje dober, s tem pa otroci in starši niso zadovoljni, medtem ko učitelji vidijo razlog za takšen uspeh v jezikovnem primanjkljaju, ki ga imajo otroci priseljenci.

Sklep

Za uspešno integracijo drugojezičnih otrok v slovenske šole je nujen drugačen, pravičnejši in vljudnejši pristop učiteljev in pedagoških delavcev za sprejemanje otrok, ki prihajajo iz drugačnega kulturnega in jezikovnega okolja. To je skladno z ugotovitvami Skubic Ermenčeve (2003), ki navaja, da šolstvo v Sloveniji vodi asimilacijsko politiko, saj učitelji ne posvetijo pozornosti kulturnim posebnostim učencev, preslabo se odzivajo na jezikovne ovire, priseljencem posvečajo premalo pozornosti. O stališčih učiteljev za delo z otroki, ki prihajajo iz drugačnega kulturnega in jezikovnega okolja, so avtorji Lesar, Čuk in Peček (2005)

ugotovili, da je lastna odgovornost učiteljev za učno uspešnost učencev močno potisnjena v ozadje in da učitelji v slovenskih šolah učni uspeh učencev bolj povezujejo z drugimi dejavniki kot s poučevanjem. Učitelji od njih pričakujejo, da bodo starši tudi doma z otroki govorili v slovenščini in jih tako bolj pripravili na šolanje. O stališčih učiteljev do otrok priseljencev iz nekdanje Jugoslavije avtorici Peček in Lesar (2006) ugotavljata, da več kot 10 odstotkov učiteljev ne bi bilo pripravljenih ali se niso mogli odločiti, da bi sprejeli otroke priseljencev iz nekdanje Jugoslavije. Nepripravljenost slovenske šole za ustrezno delo z otroki priseljenci navaja tudi Skubic Ermenc (2007, str. 134), in sicer, da »kljub zavzemanju za integracijo in inkluzijo na ravni šolskega sistema še vedno delujemo asimilacijsko. Želimo torej, da se vsi državljani in prebivalci Slovenije nasploh prilagodijo nam, da postanejo Slovenci«.

Tesno sodelovanje med učitelji in starši za boljše vključevanje njihovih otrok v šolo bo prispevalo k oblikovanju otrokove samozavesti, kar bo vplivalo na oblikovanje sposobnega posameznika za življenje v demokratični družbi. Razvoj medkulturnega dialoga, tolerance in spoštljivega vedenja učiteljev znotraj razreda bodo prispevali k celotni klimi v šoli, s tem pa se bodo otroci priseljencev počutili bolj sprejeti in zaželeni v šoli in slovenskem družbenem okolju.

Za otroke prve generacije priseljencev bi bilo v zvezi z učenjem slovenščine kot drugega jezika potrebno, da slovenščino poučuje učitelj slovenskega jezika, ki bi bil usposobljen za poučevanje slovenščine kot tujega jezika. Potrebno je tudi ustrezno gradivo, ki je namenjeno predvsem učenju jezika za otroke, ki jim slovenščina ni materni jezik. Delo pedagoških delavcev mora biti usmerjeno k uspešnemu vključevanju in sprejemanju otrok priseljencev ter motiviranju in pričakovanju boljšega učnega uspeha teh otrok. S tem bodo prispevali k otrokovi socializaciji, otrokovemu občutku enakovrednosti z drugimi otroki, zaželenosti in k humanejšemu ozračju v samem razredu. Pedagoški delavci pri izobraževanju otrok druge generacije priseljencev bi morali nameniti več pozornosti motivaciji in spodbujanju ter več pričakovati od otrok pri doseganju boljšega učnega uspeha v šoli. Ko bodo vsi ti pogoji izpolnjeni, bodo pedagoški delavci izpolnili svoje poslanstvo. Izziv, ki ga poznamo kot »integracija otrok priseljencev«, ne bo več tako velik. V nasprotnem primeru, če izobraževalne ustanove Slovenije ne bodo spoštovale ene najpomembnejših človekovih pravic – dobrobit otroka –, bodo vzgajali posameznike, ki bodo imeli primanjkljaje v lastnostih, kot sta razumevanje in toleranca, tj. lastnostih, ki označujeta posameznika sodobne multikulturne družbe.

Literatura

- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji* (2011). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Berger, P., & Luckmann, T. (1998). *Družbena konstrukcija realnosti*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Berishaj, M. (2004). Albanci v Sloveniji: Različnost percepcij. Razprave in gradivo. *Revija za narodnostna vprašanja*, št. 45. Ljubljana: Inštitut za narodnostna vprašanja.

- Bešter, R. (2007). Socialno-ekonomska integracija priseljencev iz prostora nekdanje Jugoslavije in njihovih potomcev v Sloveniji. V M. Komac (ur.), *Priseljenci: študije o priseljevanju in vključevanju v slovensko družbo* (str. 219–255). Ljubljana: Inštitut za narodnostna vprašanja.
- Cavalli Sforza, L. L. (2001). *Genes, Peoples, and Languages*. University of California Press.
- Dekleva, B., & Razpotnik, Š. (ur.) (2002). *Čefurji so bili rojeni tu. Življenje mladih priseljencev druge generacije v Ljubljani*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta v Ljubljani in Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti v Ljubljani.
- Dolenc, D. (2007). Priseljevanje v Slovenijo z območja nekdanje Jugoslavije po drugi svetovni vojni. V M. Komac (ur.), *Priseljenci* (str. 69–102). Ljubljana, Inštitut za narodnostna vprašanja.
- Knaflič, L. (2010). Pismenost in dvojezičnost. *Sodobna pedagogika*, 61(2), 280–294.
- Lesar, I. (2009a). Šola/vrtec – prostor medkulturnega dialoga. V V. Tašner (ur.), *Brez spopada kultur spolov generacij*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Lesar, I. (2009b). Ali formalne rešitve na področju šolanja marginaliziranih omogočajo uresničevanje ideje inkluzije? *Sodobna pedagogika*, 60(1), 334–348.
- Lesar, I., Čuk, I., & Peček, M. (2005). Mnenja osnovnošolskih učiteljev o njihovi odgovornosti za učni uspeh. *Sodobna pedagogika*, 56(1), 90–107.
- Medveš, S. (2006). Vloga in pomen dvojezičnosti druge generacije priseljenih v Slovenijo. *Socialna pedagogika*, 10(2), 193–216.
- Medvešek, M. (2006). Vloga vzgojno-izobraževalnega sistema v procesu družbenega vključevanja/izključevanja potomcev priseljencev v Sloveniji. *Sodobna pedagogika*, 57(posebna izdaja), 124–147.
- Medvešek, M. (2007). Kdo so potomci priseljencev z območja nekdanje Jugoslavije? *Razprave in gradivo*, (53–54), 28–67. Ljubljana: Inštitut za narodnostna vprašanja.
- Peček, M., & Lesar, I. (2006). *Pravičnost osnovne šole: mit ali realnost*. Ljubljana: Sophia.
- Pirih Svetina, N. (2005). *Slovenščina kot tuji jezik*. Ljubljana: Izolit.
- Popis prebivalstva, gospodinjstev in stanovanj v Republiki Sloveniji v letu 2002*. Ljubljana: Statistični urad RS.
- Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli (2008). *Uradni list RS*, št. 73/2008.
- Resman, M. (2003). Integracija/inkluzija med zamisljivo in uresničevanjem. *Sodobna pedagogika*, (posebna izdaja), 64–83.
- Skubic Ermenc, K. (2003). *Enakost izobraževalnih možnosti v slovenski osnovni šoli s perspektive interkulturalnosti*. Doktorska dizertacija. Univerza v Ljubljani, Filozofska Fakulteta.
- Skubic Ermenc, K. (2007). Interkulturalnost v učnih načrtih slovenske osnovne šole. *Pedagoška obzorja*, 22(1–2), 128–135.
- Strategija vključevanja otrok, učencev in dijakov migrantov v sistem vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji* (2007). Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Vižintin, M. (2009). Slovenščina v osnovni šoli priložnost za medkulturni dialog. *Simpozij Obdobja 28*. Univerza v Ljubljani, Filozofska Fakulteta.
- Vogrinc, J. (2008). *Kvalitativno raziskovanje na pedagoškem področju*. Ljubljana: Pedagoška Fakulteta

- Vrečer, N. (2009). Medkulturne kompetence, medkulturni dialog in izobraževanje odraslih. V N. Vrečer (ur.), *Medkulturne kompetence v izobraževanju odraslih* (str. 8-23). Ljubljana: Andragoški center R.S.
- Zakon o osnovni šoli (1996). *Uradni list RS*, št. 12/1996.
- Zakona o osnovni šoli (2007). *Uradni list RS*, št. 102/2007.
- Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli (2011). *Uradni list RS*, št. 87/2011.
- Žigon, Z. (1998). *Otroci dveh domovin. Slovenstvo v Južni Ameriki*. Ljubljana: ZRC SAZU.

Oseba s simptomi motnje hranjenja v procesu relacijske družinske terapije

Vesna Mirt Čampa

Povzetek

Motnje hranjenja so duševne motnje, relacijska družinska teorija pa jih razume kot poskus izogibanja stiku z bolečimi čutenji. Zasnovana je pilotska raziskava, v kateri so s pomočjo evalvacijskega raziskovanja raziskani učinki relacijske družinske terapije pri osebi s simptomi motnje hranjenja. Oseba s simptomi motnje hranjenja je bila v trimesečnem procesu relacijske družinske terapije. Učinek je merjen po dveh kriterijih – simptomi motnje hranjenja, ki jo meri vprašalnik The Eating Disorder Referral Form, in kriterij pogostosti doživljanja posameznih čutenj, kar meri vprašalnik Basic Emotions Scale. Oba vprašalnika udeleženka izpolni na začetku in koncu terapevtskega procesa. Argumentirane so spremembe, pridobljene z obema vprašalnikoma. Rezultati nakazujejo pozitivne učinke relacijske družinske terapije pri obravnavi osebe s simptomi motnje hranjenja.

Ključne besede: motnje hranjenja, relacijska družinska terapija, duševne motnje

Uvod

Motnje hranjenja so opredeljene v Diagnostičnem in statističnem priročniku za duševne motnje (Association, 1994) kot duševne motnje. Priročnik opredeljuje anoreksijo nervozo, bulimijo nervozo in motnje hranjenja. Pod zadnjo kategorijo je opredeljeno kompulzivno prenaždanje.

Oseba z anoreksijo nervozo zavrača minimalno telesno težo (glede na starost in višino), čuti močen strah pred debelostjo in ima moteno predstavo o lastnem telesu, torej se vidi, da ima večjo telesno težo, kakor jo ima v resnici. Oseba strada, lahko pa tudi bruha in/ali uporablja odvajala, diuretike in/ali je pretirano telesno aktivna. Večina raziskav navaja prevalenco med 0,5 in 1 % v celotni populaciji, več kot 90 % je žensk. Dekleta obolevajo v mladostniškem obdobju.

Bulimija nervoza označuje sindrom ponavljajočih se faz prenaždanja, ki jim sledijo faze neustreznega vedenja kompenzacije, med katere sodijo samopovzročeno bruhanje, zloraba odvajal in drugih substanc, stradanje in pretirana telesna aktivnost. Tudi za to motnjo je značilna motena zaznava podobe lastnega telesa in telesne teže, ki pa je normalna ali prekomerna. Samovrednotenje je povsem odvisno od telesne teže in zunanjšega videza. Med adolescenti in mladimi ženskami ima od 1 % do 3 % bulimijo nervozo, več kot 90 % je žensk.

Osebe s kompulzivnim prenehanjem se nenadzorovano prenehanje, vsaj dvakrat tedensko v obdobju 6 mesecev. Po hitrem in obilnem hranjenju, pri katerem ima oseba občutek izgube kontrole, se oseba ne poslužuje bruhanja ali zlorabe diuretikov in odvajal, s katerimi bi se izognila pridobivanju telesne teže. V populaciji je prevalenca od 0,4 % do 7 %. Med ženskami je 1,5-krat pogostejša kot med moškimi.

Poleg duševnih zapletov poglobijo resnost motnje hranjenja telesni zapleti. Motnja hranjenja lahko povzroči okvare različnih organskih sistemov: srčno-žilni (npr. hipotenzija, bradikardija), prebavni (npr. kronično zaprtje, povešanje obušesnih slinavk), krvotvorni (npr. anemija), ledvični (npr. hipokaliemija), endokrini (npr. hiperkortizolemija), skeletni (npr. osteoporoza). Pri mladostnikih lahko pride do zastoja v rasti, zastoja v razvoju in v najhujših primerih lahko motnja hranjenja vodi tudi v smrt. Zato je pomembno zgodnje odkrivanje in zdravljenje motnje hranjenja (Novak Vaca, 2012).

Relacijska družinska paradigma predstavlja sintezo med relacijskimi teorijami in sistemsko teorijo. Integrirane relacijske teorije so interpersonalna psihoanaliza, objekt-relacijska teorija ter temeljne smeri psihologije jaza. Paradigma temelji na predpostavki, da se ponavljajoči se vzorci odnosov v človekovem doživljanju in doživetja iz zgodnje mladosti ponavljajo in ohranjajo iz temeljne potrebe po ohranitvi, kontinuiteti, povezanosti, pripadnosti osebnemu svetu odnosov ter po domačnosti, ki jo nudijo poznane oblike odnosov (Gostečnik, 2004).

Relacijska družinska paradigma razume motnje hranjenja kot način sporočanja in izražanja čustev v družinskem sistemu, kjer so bili določeni afekti zanikani in odrinjeni v stran. Navadno govorimo o afektih, ki izvirajo iz generacije staršev, ki so bili zanemarjeni, zavrženi ali pa so imeli občutek, da se vsiljujejo svojim staršem in da jim nikoli ne bodo pripadali. Nepredelane afektivne psihične vsebine so se na način trajnega stresa vrsto let kopičile v telesih vseh družinskih članov, zlasti tistih, ki so najranljivejši, torej otrocih, ki se bodo zatekli k motnjam hranjenja (Erzar, 2007, str. 146). Zadnje lahko povežemo s pojmom »identificirani pacient« oziroma »grešni kozel«, to je oseba, ki nezavedno ali celo prisiljeno sprejme prenose nerazrešenih in večkrat bolečih mentalnih vsebin vase ter se z njimi identificira. Na tak način se vedenjski, afektivni in miselni modeli ponovno zbujejo in ponavljajo iz generacije v generacijo. Raziskave in klinične implikacije kažejo, da se afektivni zaplet v vsej polnosti demonstrira šele v naslednjih generacijah (Gostečnik, 2011).

Relacijski družinski model govori o afektivnem psihičnem konstrukt, ki se lahko oblikuje na individualni, medosebni ali na sistemski ravni, da bi se izognili stiku z bolečimi čustvi in afekti (Cvetek, 2009, str. 65). Gre za obrambne mehanizme, kot so: odcepitev, disociacija, zanikanje, racionalizacija itn. in ki branijo posameznika pred soočenjem z bolečimi afekti, kot so npr.: zavrženost, zamenjanost in zanemarjenost. Kaže se v oblikah vedenja, kot so: odzivi boja, bega ali disociacije, patološkega samotolaženja (kot so: samopoškodovanje, stradanje, bruhanje), nemočnega oprijemanja drugega, zlorabljanja drog ali alkohola, vse to z

namenom uravnavanja notranje homeostaze (Cvetek, 2009, str. 65–66; van der Kolk, 2002). Sem spadajo tudi obsesivne in nevrotične misli, iracionalna razmišljanja pa tudi psihosomatska obolenja. Afektivni psihični konstrukt vključuje kognitivno, vedenjsko, čustveno in organsko komponento ter temelji na temeljnem vzajemnem afektu oziroma afektih, ki so najmočnejše zaznamovali posameznikovo doživljanje odnosov s pomembnimi drugimi v zgodnji mladosti, ali pa na travmatičnem doživetju, kot je npr. zloraba, ki se ponavlja v različnih oblikah odnosov ter se s tem utrjuje v posameznikovi psihični strukturi. Vzajemnost afekta, ki obljublja stik, zahteva od posameznika, da ostaja zvest temeljnemu afektu in tudi afektivnemu psihičnemu konstrukt.

Relacijska družinska terapija skuša regulirati afekt, ki prežema vse odnose v njihovi nefunkcionalnosti in patoloških psihičnih vsebinah, ki so bili pogosto vzpostavljeni že v zelo zgodnji dobi. Relacijska družinska terapija te odnose najprej na novo prebudi in potem z novim odnosom, ki je vzpostavljen s terapevtom, skuša spremeniti medosebne odnose oziroma osnovni sistem regulacije afekta, ki vodi, usmerja in ohranja te odnose, ter narediti regulacijo afekta funkcionalnejšo (Gostečnik, 2004, str. 7).

Nedavne študije so začele raziskovati vpliv faktorjev regulacije afekta tudi pri motnjah hranjenja. Na primer Sim in Zeman (2006, str. 219) sta ugotovila, da je regulacija afekta pomemben prediktor za nezadovoljstvo s telesom in motnje pri prehranjevanju pri mladoletnih dekletih. Raziskovalci tako predpostavljajo, da so osebe, ki imajo težave pri regulaciji afekta, nagnjene k temu, da izkušajo obdobja intenzivnega emocionalnega stresa, ki povečuje tveganje za vedenja, ki so značilna za motnje hranjenja (Killen in Barr, 1996, str. 938–940; Sim in Zeman, 2005, str. 488–493). Nadaljnja pomembna predpostavka raziskovalcev je, da motnje pri prehranjevanju služijo kot neprilagojeni poskusi regulirati ali pobegniti od negativnih ali nezaželenih afektivnih stanj (Arnou, Kenardy in Agras, 1992; Heatherton in Baumeister, 1991; Ogris, 2000, str. 43). Hkrati pa je prenajedanje povezano tudi s povečanjem pozitivnega afekta (Deaver, Miltenberger, Smyth, Meidinger in Crosby, 2003; Sanftner in Crowther, 1998, str. 395).

Na podlagi raziskav in teoretičnih osnov relacijske družinske terapije je oblikovano raziskovalno vprašanje, ali bo v procesu relacijske družinske terapije z osebo, ki kaže simptome motnje hranjenja, prišlo do sprememb na področju čustvovanja, predvsem v pogostosti doživljanja posameznih čutenj v trimesečnem procesu relacijske družinske terapije. Drugo vprašanje je, ali bo prišlo do sprememb pri simptomih motnje hranjenja. V okviru raziskave bomo ugotavljali, do katerih sprememb prihaja, in jih skušali utemeljiti ter razložiti na podlagi drugih raziskav in teorije relacijske družinske terapije.

Metoda

Udeleženka

Udeleženka je ženska, stara od 30 do 40 let. Je samska in zaposlena. Za terapevtski proces se je odločila zaradi simptomov motnje hranjenja. Udeleženka je pretirano omejevala vnos hrane, npr. par dni je pojedla le par kosov sadja čez dan, potem pa je kakšen dan popoldne pojedla večjo količino hrane, ob čemer je doživljala občutke krivde in strah pred pridobivanjem telesne teže. Udeleženka je telovadila po uro in več na dan, da bi izgubila telesno težo.

Pripomočki

Gre za evalvacijsko raziskovanje, za *eksperiment z enim primerom*, pri katerem se evalvacija nanaša na doseganje učinkov psihoterapevtskega procesa. Pri eksperimentu z enim primerom ugotovimo, kako se je kriterijsko vedenje (simptom, ki ga želimo odpraviti) gibalo v čim daljšem obdobju pred obravnavo, med njo in po njej. S primerjavo rezultatov treh meritev ugotavljamo učinke pod predpostavko, da se v vmesnem času niso spremenili drugi vmesni pogoji. Sicer pa se lahko takšen eksperiment odvija po različnih modelih, ki se razlikujejo po zaporedju faz obravnave in neobrnave (Mesec, 2006).

V raziskavi se merijo kriteriji okrevanja od motnje hranjenja na začetku in koncu psihoterapevtskega procesa s pomočjo dveh psihodiagnostičnih instrumentov, The Eating Disorder Referral Form (meri simptome motnje hranjenja) in Basic Emotions Scale (meri pogostost doživljanja posameznih čutenj).

The Eating Disorder Referral Form (EDI – 3RF) avtorja Davida M. Garnerja (2004) je skrajšana oblika EDI – 3. Samoocenjevalni vprašalnik se uporablja v nekliničnih okvirih in vsebuje 25 vprašanj (ocenevalna lestvica s 6 kategorijami) iz EDI – 3 oziroma tri dimenzije, ki so značilne za tveganje za motnjo hranjenja: želja po suhosti – ŽS (meri ekstremno željo po suhosti, obremenjenost s hujšanjem, preokupacijo s telesno težo in intenziven strah pred povečanjem telesne teže), bulimija – B (ocena nagnjenja k razmišljanju o napadih nenadzorovanega uživanja velikih količin hrane in težnje po prenajedanju, obremenjenost s prenajedanjem in hranjenjem kot odzivom na vznemirjenje) in nezadovoljstvo z lastnim telesom – NT (meri nezadovoljstvo s splošno obliko in z velikostjo tistih področij telesa, s katerimi so posamezniki z motnjami hranjenja močno obremenjeni, npr. trebuh, boki, stegna, zadnjica). Hkrati uporablja indeks telesne mase (ITM) in vključuje vprašanja o vedenjskih vzorcih, specifičnih za osebo z motnjo hranjenja ali s tveganjem, da razvije motnjo hranjenja. S pomočjo tega vprašalnika dobimo smernice za napotitev v nadaljnjo obravnavo (v nadaljevanju: »izpolnjuje kriterij«), kar je priporočeno, če posameznik doseže mejno vrednost za napotitev na najmanj enem izmed treh področij: a) izračunan indeks telesne mase (ITM) v primerjavi s starostnimi normami, ITM; b) preobremenjenost s hujšanjem, telesno težo ali s problematičnimi vzorci hranjenja; c) vedenjski simptomi, ki lahko kažejo na

motnjo hranjenja. Prevajanje in nadaljnji postopki prirejanja vprašalnika za slovenski prostor še potekajo na Centru za psihodiagnostična sredstva. Vprašalnik ni namenjen diagnosticiranju motenj hranjenja, ampak ocenjuje »tveganje za motnjo hranjenja«.

Basic Emotions Scale (BES) avtorja M. J. Power (2006) pa ocenjuje pogostost doživljanja 21 čutenj na 7-stopenjski ocenjevalni lestvici. Vsako čutenje testiranec ocenjuje v treh delih. V prvem delu ocenjuje, v kolikšni meri in kako pogosto doživlja čutenja, ki jih je doživel »v zadnjem tednu«, v drugem delu ocenjuje, kako pogosto doživlja čutenja »na splošno« (»in general«), v tretjem delu pa ocenjuje, kako se testirancu zdi, da obvladuje posamezno čutenje. Na podlagi konfirmatorne faktorске analize je izmed 30 opisov besed izbral 21 opisov čustev, ki se združujejo v 5 bazičnih čustev, tj. jeza, žalost, gnus, strah in sreča. Jeza je sestavljena iz čustev: jeza, frustracija, razdražljivost in agresija. Žalost je sestavljena iz čustev: obup, nesrečnost, potrtnost, žalost. Gnus je sestavljen iz čustev: sram, krivda, ponižanost, grajevrednost. Strah je sestavljen iz čustev: tesnoba, živčnost, napetost, zaskrbljenost. Sreča je sestavljena iz čustev: sreča, veselje, ljubezen, dobra volja. Beseda gnus višje korelira z osnovnim čutenjem »jeza« kakor z »gnus«, zato ga avtor ne uvršča pod nobeno osnovno čutenje in navaja, da so potrebne nadaljnje analize (Power, 2006). Vprašalnik je bil preveden v slovenščino, tako da sta najprej dva specialista relacijske družinske terapije prevedla vprašalnik v angleščino, nato je »native speaker« prevedel iz angleščine nazaj v slovenščino, pri čemer je bila narejena primerjava prevodov.

Po vsaki terapiji je terapevtka zapisala potek terapije. Na podlagi zapiskov je predstavljen povzetek zapisa terapij z namenom razširiti vpogled v terapevtski proces za lažjo interpretacijo rezultatov.

Postopek

Udeleženka je poiskala pomoč v ustanovi, ki nudi terapevtsko pomoč; terapijo sem vodila avtorica prispevka. Najprej sva imeli terapevtski proces 3 mesece, vmes je bila prekinitev; ko sva ponovno začeli terapijo, sem jo pozvala k sodelovanju v raziskavi na drugem srečanju, na katerem je bila seznanjena z raziskavo, ki je prostovoljna in anonimna. Udeleženka se je odločila za sodelovanje in podpisala pisno soglasje. Izpolnila je vprašalnika EDI – 3RF in BES na drugem srečanju ter po dvanajstem srečanju (po okvirno treh mesecih).

Rezultati

Rezultati po vprašalniku Eating Disorder Inventory – 3 Referral Form

Tabela 1. Indeks telesne mase in rezultati na treh dimenzijah vprašalnika EDI – 3RF na začetku in koncu terapevtskega procesa ter podatek, ali udeleženka izpolnjuje kriterij za »tveganje za motnjo hranjenja«

	ITM	Izpolnjuje kriterij	Dimenzije na EDI –3RF			Izpolnjuje kriterij
			TS*	B*	NT*	
Začetek	19,7	Ne	19	7	23	Ne
Konec	18,6	Ne	18	5	14	Ne

*Opomba: TS pomeni težnja po suhosti, B pomeni bulimija, NT pomeni nezadovoljstvo s telesom

Tabela 2. Odgovori na vprašanja o vedenjskih simptomih na začetku in koncu terapevtskega procesa ter podatek, ali udeleženka z odgovori na vprašalniku EDI – 3RF izpolnjuje kriterij za »tveganje za motnjo hranjenja«

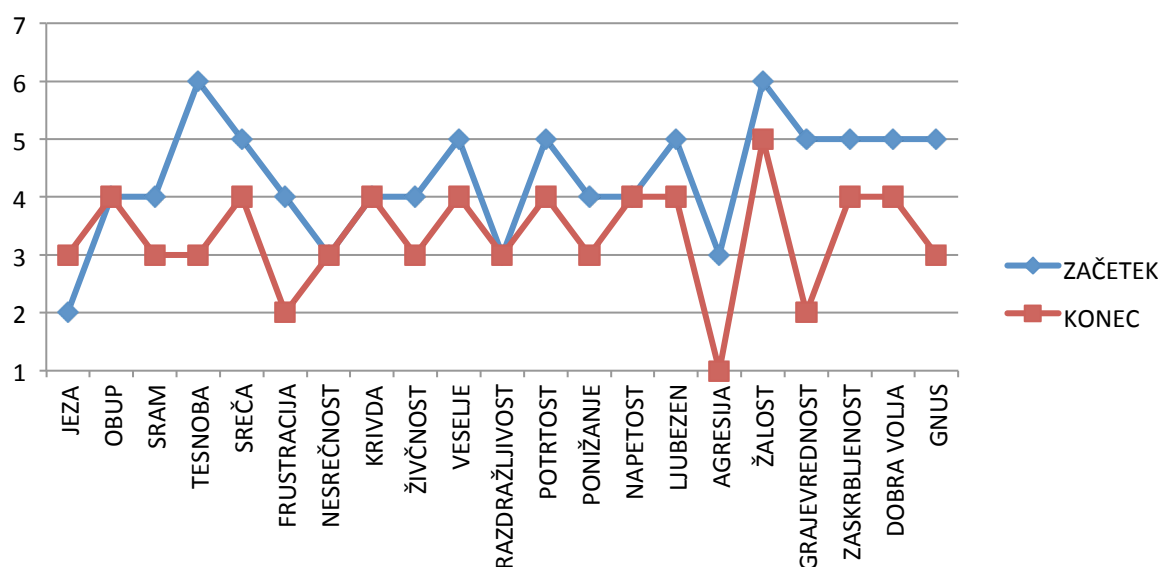
Kolikokrat v zadnjih treh mesecih	Začetek		Konec	
	Odgovor	Izpolnjuje kriterij	Odgovor	Izpolnjuje kriterij
... ste se prenaledali (to je pojedli veliko količino hrane in se ob tem počutili brez nadzora)?	Enkrat na teden	Da	Enkrat na teden	Da
ste povzročili slabost (bruhalo), da bi tako nadzirali svojo telesno težo?	Nikoli	Ne	Nikoli	Ne
ste uporabljali odvajala, da bi tako nadzirali svojo telesno težo ali postavbo?	Nikoli	Ne	Nikoli	Ne
ste telovadili 60 minut ali več, da bi izgubili ali nadzorovali svojo telesno težo?	Enkrat ali večkrat na dan	Da	Od dvakrat do šestkrat na teden	Ne
ali ste v zadnjih šestih mesecih izgubili devet kilogramov ali več?	Ne	Ne	Ne	Ne

Izpolnjen kriterij na vprašalniku kaže na to, da udeleženka ima motnjo hranjenja ali pa obstaja tveganje, da jo bo razvila. Udeleženka izpolnjuje ta kriterij na začetku in koncu trimesečnega terapevtskega procesa. Po treh mesecih je udeleženci nekoliko padla telesna teža, ki po vprašalniku še ne izpolnjuje kriterija za motnjo hranjenja. Znižale so se vrednosti na vseh treh dimenzijah, kar pomeni, da ima udeleženka po treh mesecih nekoliko nižjo željo po suhosti, izraža manjšo obremenjenost s prenajedanjem in hranjenjem kot odzivom na vznemirjenje ter manjše nezadovoljstvo s telesom. Pri vedenjskih simptomih udeleženka na začetku terapevtskega procesa poroča, da se prenaleda enkrat na teden in telovadi po eno

uro ali več z namenom nadzorovanja telesne teže enkrat ali večkrat na dan. Po treh mesecih se enako prenažeda enkrat na teden, zmanjša pa telesno aktivnost na od dvakrat do šestkrat na teden.

Rezultati po vprašalniku Basic Emotions Scale

Rezultati samoocenjevanja, v kolikšni meri in kako pogosto je udeleženka doživljala čutenja v *zadnjem tednu*. V tem delu vprašalnika je pomen stopenj ocenjevalne lestvice naslednji: 1 pomeni »nikoli«, 4 pomeni »nekaj časa«, 7 pomeni »ves čas«.



Graf 1. Rezultati po vprašalniku Basic Emotions Scale, v katerem oseba ocenjuje, v kolikšni meri in kako pogosto je doživljala navedena čutenja v zadnjem tednu, na začetku in koncu trimesečnega terapevtskega procesa

Iz grafa 1 lahko razberemo, da je udeleženka 16 čutenj od 21 doživljala manj intenzivno oziroma redkeje v zadnjem tednu na koncu terapevtskega procesa v primerjavi z doživljanjem na začetku terapevtskega procesa. Izstopata »tesnoba« in »graje vrednost«, ki ju je na koncu ocenila za 3 enote manj kot na začetku. Za dve stopnji manj je ocenila čutenja »frustracija«, »agresija« in »gnus«. Nobeno čutenje ni doživljala v zadnjem tednu na koncu procesa pogosteje kakor na začetku terapevtskega procesa. Isto oceno pogostosti doživljanja pa je podala čutenjem »obup«, »nesrečnost«, »krivda«, »razdražljivost« in »napetost«.

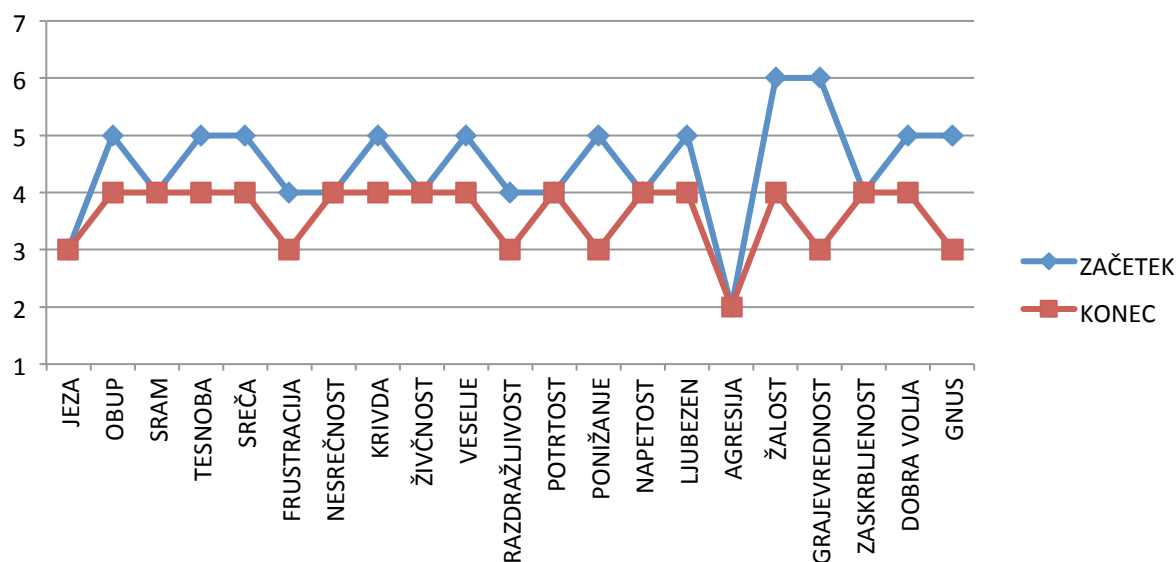
Tabela 3. Aritmetične sredine ocen doživljanja osnovnih čutenj in aritmetična sredina ocen vseh čutenj (skupno), ocenjevana za zadnji teden ter na začetku in koncu trimesečnega terapevtskega procesa

		Osnovna čutenja v zadnjem tednu					Skupno
		Jeza	Žalost	Gnus	Strah	Sreča	
Aritmetične sredine	Začetek	3,00	4,50	4,25	4,75	5,00	4,33
	Konec	2,25	4,00	3,00	3,50	4,00	3,33

V tabeli 3 so predstavljene aritmetične sredine posameznih čutenj, ki sestavljajo eno osnovno čutenje. Skupna aritmetična sredina je dobljena na podlagi rezultatov na vseh 21 čutenjih.

Iz tabele 3 je razvidno, da je udeleženka pogostost oziroma intenziteto doživljanja v zadnjem tednu na koncu terapevtskega procesa na vseh osnovnih čutenjih ocenila nižje. V skupnem povprečju vseh čutenj je intenzivnost oziroma pogostost doživljanja čutenj za eno oceno nižja na koncu terapevtskega procesa.

Rezultati samoocenjevanja pomenijo, kako pogosto je udeleženka doživljala čutenja *na splošno*. V tem delu vprašalnika je pomen stopenj ocenjevalne lestvice naslednji: 1 pomeni »nikoli«, 4 pomeni »nekaj časa«, 7 pomeni »ves čas«.



Graf 2. Rezultati po vprašalniku Basic Emotions Scale, v katerem oseba ocenjuje, kako pogosto doživlja navedena čutenja na splošno ter na začetku in koncu trimesečnega terapevtskega procesa

Iz grafa 2 je razvidno, da je udeleženka pri ocenjevanju pogostosti doživljanja čutenj na splošno na koncu terapevtskega procesa manj intenzivno doživljala 13 čutenj. Izstopa

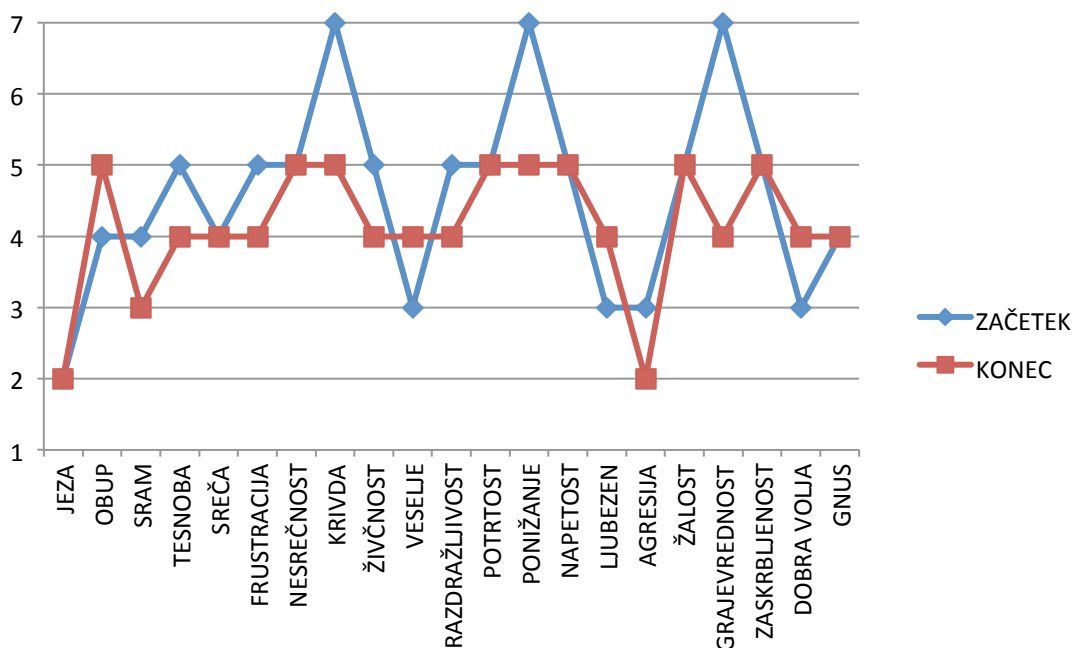
čutenje »grajevrednost«, ki ga je na koncu ocenila za 3 stopnje manj kot na začetku terapevtskega procesa. Za dve stopnji manj je ocenila čutenja »ponižanje«, »žalost« in »gnus«. Nobenega čutenja ni ocenila, da ga doživlja intenzivneje na koncu terapevtskega procesa. Isto oceno pogostosti doživljanja je podala čutenjem »jeza«, »sram«, »nesrečnost«, »živčnost«, »potrtost«, »napetost«, »agresija« in »zaskrbljenost«.

Tabela 4. Aritmetične sredine ocen doživljanja osnovnih čutenj in aritmetična sredina ocen vseh čutenj (skupno), ocenjevana na splošno ter na začetku in koncu trimesečnega terapevtskega procesa

		Osnovna čutenja na splošno					
		Jeza	Žalost	Gnus	Strah	Sreča	Skupno
Aritmetične sredine	Začetek	3,25	4,75	5,00	4,25	5,00	4,48
	Konec	2,75	4,00	3,50	4,00	4,00	3,62

Rezultati v tabeli 4 kažejo, da je udeleženka vsa osnovna čutenja doživljala nekoliko manj intenzivno na koncu terapevtskega procesa. Izstopa osnovno čutenje gnus, ki kaže na povprečno znižanje ocene za 1,5 stopnje.

Rezultati samoocenjevanja, *kako se udeleženci zdi, da obvladuje* čutenja. V tem delu vprašalnika je pomen stopenj ocenjevalne lestvice naslednji: 1 pomeni »zelo dobro«, 7 pomeni »zelo slabo«.



Graf 3. Rezultati po vprašalniku Basic Emotions Scale, v katerem oseba ocenjuje, kako se ji zdi, da obvladuje navedena čutenja na začetku in koncu trimesečnega terapevtskega procesa. Ocenjevalna lestvica: 1 pomeni »zelo dobro«, 7 pomeni »zelo slabo«.

Graf 3 kaže, da udeleženka ocenjuje, da je na koncu terapevtskega procesa boljše obvladovala 9 čutenj kot na začetku procesa. Izstopajo čutenja »grajevrednost« (3 stopnje) ter »ponižanje« in »krivda« (2 stopnji). Enako je ocenila 8 čutenj, 4 čutenja pa je ocenila, da jih obvladuje slabše na koncu terapevtskega procesa, to so »obup«, »veselje«, »ljubezen«, »dobra volja«.

Tabela 5. *Aritmetične sredine ocen stopnje obvladovanja osnovnih čutenj in aritmetična sredina ocen stopnje obvladovanja vseh čutenj (skupno) ter na začetku in koncu trimesečnega terapevtskega procesa*

		Bazična čutenja – obvladovanje					Skupno
		Jeza	Žalost	Gnus	Strah	Sreča	
Aritmetične sredine	Začetek	3,75	4,75	6,25	5,00	3,25	4,57
	Konec	3,00	5,00	4,25	4,50	4,00	4,14

V tabeli 5 razberemo, da je udeleženka ocenila, da v povprečju boljše obvladuje tri osnovna čutenja na koncu terapij, to so »jeza«, »gnus« in »strah«. Dve osnovni čutenji pa je ocenila, da v povprečju slabše obvladuje na koncu terapije, to pa sta »žalost« in »sreča«. Povprečje ocen vseh čutenj je nekoliko nižje na koncu terapevtskega procesa, kar kaže na to, da udeleženka ocenjuje, da nekoliko boljše obvladuje čutenja na koncu terapije.

Oris terapevtskega procesa na podlagi zapisov terapij

Udeleženka izhaja iz družine, v kateri je bil oče fizično nasilen do nje. Govorili sva predvsem o doživljanju očeta takrat in danes. Občasno sva govorili tudi o mami, kako jo je udeleženka doživljala v otroštvu in kako jo doživlja danes. Pomembne teme med terapijo so bile še odnos do nekdanjega partnerja, odnosi v službi, odnos do brata, odnos do hranjenja, odnos do lastnega telesa, telesno zdravje, šolanje, najin odnos, bolnišnično zdravljenje motnje hranjenja.

Na vsaki terapiji so bila naslovljena čutenja, pogosto tudi telesna občutenja, ki jih udeleženka doživlja v tem trenutku in ki jih je doživljala v preteklosti. Udeleženka je navajala veliko občutkov krivde, strahu, obupa, žalosti, gnusa in veliko napetosti v telesu. Udeleženka pove, da ko se čuti napeto, je minimalno in potem občasno, ko se lahko umiri, ko se telo sprosti, poje večje količine hrane, vendar po tem se čuti tudi krivo.

Med terapevtskim procesom so bili poudarki na naslednjih področjih: med celotnim procesom se je ozaveščalo in naslavljalno čutenja, ki sva jih z udeleženko skušali locirati tudi v telesu, kakšen občutek je v telesu, ko npr. doživlja močen strah. Delali sva na diferenciaciji med čutenji udeleženke ter čutenji staršev in drugih bližnjih oseb. Močna čutenja, ki so se pojavila med terapijo, sva iskali v preteklosti, kje in kdaj jih je že doživljala ter krepila dvojno zavedanje, da so to občutja iz preteklih odnosov iz primarne družine, ki pa se v sedanjosti na novo prebujajo v vsej svoji moči.

Diskusija in zaključek

Odgovori na vprašanja iz vprašalnikov kažejo na spremembe. Udeleženka ima glede na rezultate EDI – 3RF po terapevtskem procesu manjšo željo po suhosti, manj je obremenjena glede prenajedanja in hranjenja, manjše je tudi nezadovoljstvo s telesom. Po treh mesecih terapije navaja, da je bila med terapijo manj fizično aktivna, hkrati pa, da je v teh treh mesecih izgubila nekaj telesne teže. Mogoča razlaga za izboljšanje rezultatov na EDI – 3RF je, da je udeleženka bolj zadovoljna s svojim telesom, ker je izgubila nekaj telesne teže, saj študije kažejo, da nezadovoljstvo s telesom pozitivno korelira s telesno težo (Cash in Deagle, 1997; Garner, Garner in Van Egeren, 1992; Mortenson, Hoerr in Garner, 1993).

V obeh delih vprašalnika BES, v katerih je udeleženka ocenjevala intenzivnost in pogostost čutenj v zadnjem tednu, ter v delu vprašalnika, v katerem je ocenjevala pogostost doživljanja čutenj na splošno, na začetku in koncu terapevtskega procesa, je pogostost doživljanja vseh čutenj v povprečju padla. Lahko rečemo, da je udeleženka po treh mesecih terapevtskega procesa doživljala vsa čutenja nekoliko manj pogosto oziroma intenzivno. To kaže v prid relacijski družinski terapiji glede na izsledke raziskav, da sta depresija in visoka stopnja negativnih afektov dejavnika tveganja za motnje pri prehranjevanju pri ženskah (Lavender in Anderson, 2010, str. 352), negativni afekt pa napoveduje povečanje telesnega nezadovoljstva (Wiederman in Pryor, 2000, str. 93). Med trimesečnim terapevtskim procesom se je zmanjšala stopnja negativnih čutenj oziroma se je tako rekoč zmanjšal dejavnik tveganja za motnjo hranjenja.

Na podlagi teh raziskav lahko podamo še drugo mogočo interpretacijo za povečanje stopnje zadovoljstva s svojim telesom – ker negativna čutenja napovedujejo povečanje telesnega nezadovoljstva (Wiederman in Pryor, 2000), se je z zmanjšanjem pogostosti doživljanja negativnih čutenj izboljšalo tudi telesno zadovoljstvo.

V raziskavi s 53 osebami rezultati kažejo, da so simptomi motenj hranjenja visoko korelirali s štirimi negativnimiemocijami (strah, jeza, žalost, gnus), pri čemer sta korelaciji z gnusom in žalostjo največji. Te korelacije so se ohranile, tudi ko sta bili depresija in anksioznost izločeni iz analize. Hkrati študija navaja, da čutenji jeza in žalost napovedujeta moteno prehranjevanje (Fox in Froom, 2009, str. 332–333). Tudi udeleženka na začetku terapije poroča, da je na splošno najpogosteje doživljala, da je vredna graje in žalosti. Čutenje grajevrednosti spada pod osnovno čutenje gnus, žalost pa pod osnovno čutenje žalost. Po treh mesecih terapevtskega procesa je pri ocenjevanju pogostosti doživljanja »na splošno« najbolj padla pogostost doživljanja čutenj grajevrednost, ponižanje, žalost in gnus.

O osnovnem čutenju – jezi – pa udeleženka poroča, da jo doživlja najmanj intenzivno oziroma pogosto v primerjavi z drugimi osnovnimi čutenji, na začetku terapevtskega procesa in na koncu, in sicer v zadnjem tednu in na splošno. Obstajajo dokazi, da je jeza pri osebah z

motnjo hranjenja potlačena (Waller, Babbs, Milligan, Meyer, Ohanian in Leung, 2003) in da so ženske, ki imajo izkušnjo fizičnega nasilja, bolj nagnjene k potlačevanju jeze (Maneta, Cohen, Schulz in Waldinger, 2012). To bi lahko pojasnilo udeleženkino poročanje o nekoliko nižji stopnji doživljanja jeze v primerjavi z drugimi čutenji. Med terapijo sva govorili o jezi in udeleženka je izrazila, da jo povezuje z nasiljem in se ji zato izogiba.

Udeleženka po treh mesecih boljše obvladuje predvsem grajevrednost, ponižanje in krivdo, slabše pa obup, veselje, ljubezen in dobro voljo. Med terapijo se je krivda pogosto pojavljala, in sicer krivda glede tega, da »grdo« govori o starših, očetu. O tem sva veliko govorili, kar kaže, da ji je pomagalo, da je dobila občutek, da se s krivdo po treh mesecih lažje sooča. Na podlagi poteka terapije lahko rečem, da je udeleženka dobila drugačno perspektivo na svoje težave s prehranjevanjem, da ni z njo nekaj narobe, ampak da je bil to odziv njenega telesa oziroma psihe, ki se je prilagodila na travmatično situacijo v družini ter da je bila na podlagi očetovih poniževanj in »dajanja v nič« potisnjena v vlogo grešnega kozla. Na podlagi tega sklepam, da je udeleženka doživela, da v bistvu ni vredna graje, ker ima težave, in da ni vredna ponižanja, ampak da je bila tarča teh čutenj pri očetu. Pri udeleženci je nastala diferenciacija med doživljanjem očeta in doživljanjem udeleženke.

Pogostost doživljanja osnovnega čutenja veselje je padlo po treh mesecih, udeleženkine ocene pa kažejo, da ima po treh mesecih občutek, da jih težje obvladuje. Ena mogoča razlaga, zakaj ima občutek, da jih težje obvladuje, je, da o njih nisva veliko govorili, da sva govorili večinoma o negativnih čutenjih. Tako predvidoma ni prišlo do regulacije teh afektov in udeleženka poroča, da ta čutenja težje obvladuje.

V jeziku relacijske družinske terapije lahko rečemo, da je med terapevtskim procesom prišlo do regulacije afekta, težja čutenja so se nekoliko pomirila pri udeleženci, hkrati pa ima udeleženka občutek, da določena težka čutenja tudi lažje obvladuje.

Klinična praksa kaže, da je za okrevanje motnje hranjenja potrebnega več časa kot 3 mesece in tudi udeleženka v 3 mesecih ni opustila simptomov motnje hranjenja. Kljub temu raziskava nakazuje, da so določene spremembe vidne že po treh mesecih terapevtskega procesa, da so vidni učinki v smeri okrevanja in da je relacijska družinska terapija lahko primerna za pomoč osebam z motnjo hranjenja. Raziskava torej nakazuje, da je smiselno nadaljevati v smeri, da se raziskuje učinke relacijske družinske terapije pri osebah z motnjo hranjenja. To se sklada z raziskavo, v kateri je Podjavoršek (2004) obravnavala starše otroka z anoreksijo nervozo in ugotovila, da je uporaba relacijske družinske terapije smiselna pri zdravljenju družin z anoreksijo nervozo.

Raziskave kažejo, da je slabša sposobnost soočanja s čutenji v otroštvu lahko rizičen faktor za razvoj psihopatologije. V ta namen bi bilo smiselno vpeljati edukacijo o čutenjih že v osnovni šoli. Raziskave kažejo, da ozaveščanje in učenje o čutenjih ter izražanju čutenj zmanjša

tveganje za razvoj psihopatologije pri otrocih, poleg tega pa imajo otroci z večjimi kompetencami ravnanja s čutenji tudi večje socialne kompetence v šoli (Izard, King, Trentacosta, Morgan, Laurenceau, Krauthamer Ewing idr., 2008; Izard, Trentacosta, King in Mostow, 2004; McLachlan, Burgos, Honeycult, Linam, Moneymaker in Rathke, 2009; Wells, 2003).

Za preverjanje predpostavke, da je relacijska družinska terapija primerna za osebe z motnjo hranjenja, bi bilo potrebno in smiselno spremljati terapevtski proces več oseb z motnjo hranjenja v daljšem časovnem razdobju in uporabiti več merskih instrumentov, ki bi kazali na okrevanje osebe.

Pomembna omejitev raziskave je, da sem bila avtorica prispevka hkrati v vlogi terapevtke in raziskovalke, kar bi lahko vplivalo na terapevtski proces in rezultate raziskave.

Literatura

- Arnow, B., Kenardy, J., & Agras, W. S. (1992). Binge eating among the obese: A descriptive study. *Journal of Behavioral Medicine, 15*(2), 155–170.
- Association, A. P. (1994). *Diagnostic and statistical manual for mental disorders*. Washington, DC: American Psychiatric Association.
- Cash, T. F., & Deagle, E. A. (1997). The nature and extent of body-image disturbances in anorexia nervosa and bulimia nervosa: A meta-analysis. *International Journal of Eating Disorders, 22*(2), 107–126.
- Cvetek, R. (2009). *Bolečina preteklosti: Travma, medosebni odnosi, družina, terapija*. Celje: Celjska Mohorjeva družba.
- Deaver, C. M., Miltenberger, R. G., Smyth, J., Meidinger, A., & Crosby, R. (2003). An Evaluation of Affect and Binge Eating. *Behavior Modification, 27*(4), 578–599.
- Fox, J. R. E., & Froom, K. (2009). Eating disorders: A basic emotion perspective. *Clinical Psychology & Psychotherapy, 16*(4), 328–335.
- Garner, D. M. (2004). *Eating Disorder Inventory – 3, Referral Form Manual*. Lutz, Florida: Psychological Assessment Resources.
- Garner, D. M., Garner, M. V., & Van Egeren, L. F. (1992). Body dissatisfaction adjusted for weight: The body illusion index. *International Journal of Eating Disorders, 12*(3), 263–271.
- Gostečnik, C. (2004). *Relacijska družinska terapija*. Ljubljana: Brat Frančišek in Frančiškanski družinski inštitut.
- Heatherton, T. F., & Baumeister, R. F. (1991). Binge Eating as Escape From Self-Awareness. *Psychological Bulletin, 110*(1), 86–108.
- Izard, C. E., King, K. A., Trentacosta, C. J., Morgan, J. K., Laurenceau, J. P., Krauthamer Ewing, E. S. et al. (2008). Accelerating the development of emotion competence in Head Start children: effects on adaptive and maladaptive behavior. *Development and psychopathology, 20*(1), 369–397.
- Izard, C. E., Trentacosta, C. J., King, K. A., & Mostow, A. J. (2004). An Emotion-Based Prevention Program for Head Start Children. *Early Education & Development, 15*(4), 407–422.

- Killen, J. D., & Barr, C. (1996). Weight concerns influence the development of eating disorders: A 4-year prospective study. *Journal of Consulting & Clinical Psychology, 64*(5), 936.
- Lavender, J. M., & Anderson, D. A. (2010). Contribution of emotion regulation difficulties to disordered eating and body dissatisfaction in college men. *International Journal of Eating Disorders, 43*(4), 352–357.
- Maneta, E., Cohen, S., Schulz, M., & Waldinger, R. J. (2012). Links Between Childhood Physical Abuse and Intimate Partner Aggression: The Mediating Role of Anger Expression. *Violence & Victims, 27*(3), 315–328.
- McLachlan, D. A. P. R. N., Burgos, T., Honeycult, H. K. B. S., Linam, E. H. B. S. M. P. H., Money maker, L. D. B. S., & Rathke, M. K. B. A. (2009). Emotion Locomotion: Promoting the Emotional ealth of Elementary School Children by Recognizing Emotions. *The Journal of School Nursing, 25*(5), 373–381.
- Mesec, B. (2006). *Teorija evalvacije, Evalvacija v socialnem delu*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.
- Mortenson, G. M., Hoerr, S. L., & Garner, D. M. (1993). Predictors of body satisfaction in college women. *Journal of the American Dietetic Association, 93*(9), 1037–1039.
- Novak Vaca, N. I. S. K. (2012). *Telesni zapleti motenj hranjenja in diferencialna diagnostika*. Prispevek predstavljen na konferenci Motnje hranjenja.
- Ogris, A. (2000). Motnje prehranjevanja – kompulzivno (prisilno) prenažedanje. *Psihološka obzorja, 9*(3), 25–44.
- Podjavoršek, N. (2004). Anoreksija ni le bolezen posameznika, ampak je bolezen celega sistema. *Psihološka obzorja, 13*(4), 119–133.
- Power, M. (2006). The structure of emotion: An empirical comparison of six models. *Cognition and Emotion, 20*(5), 694–713.
- Sanftner, J. L., & Crowther, J. H. (1998). Variability in Self-Esteem, Moods, Shame, and Guilt in Women Who Binge. *International Journal of Eating Disorders, 23*(4), 391–397.
- Sim, L., & Zeman, J. (2005). Emotion Regulation Factors as Mediators Between Body Dissatisfaction and Bulimic Symptoms in Early Adolescent Girls. *Journal of Early Adolescence, 25*(4), 478–496.
- Sim, L., & Zeman, J. (2006). The Contribution of Emotion Regulation to Body Dissatisfaction and Disordered Eating in Early Adolescent Girls. *Journal of Youth and Adolescence, 35*(2), 207–216.
- Van der Kolk, B. A. (2002). Beyond the talking cure: Somatic experience and subcortical imprints in the treatment of trauma. V *EMDR as an integrative psychotherapy approach: Experts of diverse orientations explore the paradigm prism* (str. 57–83). Washington, DC: American Psychological Association; US.
- Waller, G., Babbs, M., Milligan, R., Meyer, C., Ohanian, V., & Leung, N. (2003). Anger and Core Beliefs in the Eating Disorders. *International Journal of Eating Disorders, 34*(1), 118–124.
- Wells, J., Barlow, J., & Stewart Brown, S. (2003). A systematic review of universal approaches to mental health promotion in schools. *Health Education, 103*(4), 197–220.
- Wiederman, M. W., & Pryor, T. L. (2000). Body Dissatisfaction, Bulimia, and Depression Among Women: The Mediating Role of Drive for Thinness. *International Journal of Eating Disorders, 27*(1), 90–95.

Vpliv interaktivnih animacij na poglobljeno razumevanje delčne narave snovi na primeru zgradbe molekule vode, tvorbe vodikovih vezi in protolitskih reakcij

Mojca Orel

Povzetek

Ker velika večina napačnih razumevanj pri pouku kemije izhaja iz neustreznih predstav procesov na submikroskopski ravni, so ravno animacije lahko učinkovit učni pripomoček, s katerim dijakom približamo delčno naravo snovi. Zato smo izdelali animacije in jih vključili v e-enoto ter preučili, ali obstaja razlika pri individualnem delu z e-enoto, ki vključuje interaktivne animacije (eksperimentalna skupina), in individualnem delu z e-enoto, ki vključuje neinteraktivne animacije (kontrolna skupina), v poglobljenem in trajnejšem razumevanju delčne narave snovi na primeru zgradbe molekule vode, tvorbe vodikovih vezi in protolitskih reakcij. Poleg tega smo želeli preučiti vpliv motivacijskega profila in učne samopodobe testirancev na razumevanje animacij v neinteraktivni in tudi v interaktivni izvedbi. Na osnovi statistične analize rezultatov smo ugotovili, da je eksperimentalna skupina pri rezultatih preizkusa znanja dosegla boljše rezultate, toda med skupinama ni bilo statistično pomembne razlike. Na popreizkusu znanja sta bili skupini po znanju izenačeni, kar pomeni, da vrsta animacije ni imela vpliva na trajnost znanja. Motivacijski profil testirancev pa je imel močan vpliv na dosežek preizkusa znanja. Med skupino dijakov z motivacijsko orientacijo dobre kvalitete in skupino dijakov z motivacijsko orientacijo nizke kvantitete je bila statistično pomembna razlika v reševanju preizkusa znanja. Predvidevamo, da bi ustrezna vključitev obeh vrst animacij v e-gradiva (najprej prikaz osnovnega primera z neinteraktivno animacijo in ustrezno razlago ter nato utrjevanje istega primera in sorodnih primerov z interaktivnimi animacijam) pripomogla k poglobljenemu razumevanju delčne narave snovi.

Ključne besede: delčna narava snovi, interaktivna animacija, motivacija, poglobljeno razumevanje, vizualizacija, vodikova vez, protolitske reakcije

Uvod

Težave dijakov pri razumevanju kemijskih pojmov in procesov ugotavlja vrsta avtorjev (Agung in Schwartz, 2007; Devetak in Glažar, 2010; Othman, Tregust in Chandrasegaran, 2008; Pinarbasi in Canpolat, 2003). Odražajo se predvsem v napačnih predstavah o kemijskih pojmi in dogajanju na ravni delcev, kar vodi v učenje kemije na pamet in s tem v zmanjšano motivacijo za učenje (Devetak in Glažar, 2010; Niaz in Rodriguez, 2000; Vrtačnik, Jurišević in Ferk Savec, 2010).

Rezultati raziskav (Agung in Schwartz, 2007; Niaz in Rodriguez, 2000; Othman idr., 2008; Pinarbasi in Canpolat, 2003; Vrtačnik idr., 2010) dokazujejo, da velika večina napačnih

razumevanj izhaja iz neustreznih predstav procesov na submikroskopski ravni. Za prikaz procesov na tej ravni so animacije lahko učinkovit učni pripomoček, s katerim približamo dijakom submikroskopski svet delcev (Akaygun in Jones, 2013; Kolomuc, 2012; Naah in Sanger, 2012; Özmen, 2011; Rosenthal in Sanger, 2013; Toplis, 2008).

Ustrezna uporaba informacijsko-komunikacijske tehnologije (IKT) lahko v znatni meri olajša povezavo različnih ravni zaznave (makroskopske ravni – očem zaznavno opazovanje kemijskih reakcij in procesov, submikroskopski oz. delčni ravni – dogajanje na ravni delcev z uporabo modelov atomov ter molekul in kristalov, simbolni – uporaba kemijskih simbolov) in tako omogoča bolj smiselno in učinkovito učenje kemije (Marcoano, Williamson, Ashkenazi, Tasker in Williamson, 2004).

Teoretično izhodišče

Vizualizacija kot učni pripomoček

Uporaba animacij omogoča premostiti težave pri razumevanju poteka kemijskih reakcij in tako prispeva k oblikovanju ustrežnejših mentalnih modelov kemijskih reakcij (Kelly in Jones, 2005; Sanger, Phelps in Fienhold, 2000).

Vizualizacija kot učni pripomoček naj bi pomagala dijakom pri: 1) gradnji sprejemljivih miselnih modelov o zgradbi snovi in poteku reakcij na submikroskopski ravni; 2) povezovanju miselnih modelov z makroskopskimi zaznavami in s simbolnimi predstavitvami s formulami, z enačbami in reakcijskimi shemami; 3) uporabi lastnih miselnih modelov pri prenosu znanja pri razlagi novih kemijskih pojmov in procesov; 4) večanju zaupanja dijakov v lastno znanje in razumevanje; 5) vzpodbujanju veselja do kemije, s tem da omogočamo sproščanje domišljije ob razlagi pojavov, namesto da se na pamet učijo pojme in algoritmične modele za reševanje problemov (Vrtačnik idr., 2010).

Dinamična vizualizacija temelji na interaktivnosti, ki vključuje prilagajanje hitrosti vizualizacije zaznavi (animacije) ter neposredno poseganje v postopek vizualizacije (interaktivne animacije) in možnosti spreminjanja parametrov procesa, ki vplivajo na rezultate vizualizacije (simulacije). Navedene oblike pridobijo dodatno didaktično vrednost, če so grajene po načelu integracije znanja, ki vključuje štiri procese: 1) oblikovanje zamisli; 2) širjenje zamisli; 3) razlikovanje med posameznimi zamislimi in 4) razvrščanje zamisli (Betrancourt, 2005; Hegarty, 2005; Tversky, Morrison in Betrancourt, 2002).

V procesu integracije znanja uporabniki povezujejo veljavne znanstvene ideje s svojimi lastnimi idejami ter tako postopno razvijejo razumevanje znanstvenih pojmov in procesov (Linn in Eylon, 2012).

Animacije

Po Mayerju in Morenu (2002) lahko definiramo animacijo (lat. *animare* – obuditi v življenje) kot gibljivo sliko, ki z gibanjem simulira neko dogajanje. Weiss, Knowlton in Morrison (2002) menijo, da imajo lahko animacije različne vloge pri poučevanju: dekorativno, pritegnejo pozornost, motivirajo, seznanjajo ali razjasnijo kompleksne pojme.

Pozitivni učinek animacije na boljše razumevanje abstraktnih kemijskih pojmov v svojih raziskavah ugotavlja vrsta avtorjev (Kozma in Russell, 2005; Tasker, 2004; Tversky, 2001). Large (1996) je zagovornik animacije kot dodatka zapisani informaciji in ne njenega nadomestka. Po avtorjevem mnenju je gibanje le posebna kvaliteta animacije, s katero lahko približno opišemo dinamične procese. Ker so kemični procesi na molekularni ravni dinamični, vendar jih ne moremo neposredno opazovati, si jih težko predstavljamo, zato so lahko animacije dober učni pripomoček, ki uporabniku vizualizira dogajanje nanosveta.

Pri uporabi animacij v procesu učenja in poučevanja se moramo zavedati tudi težav, ki lahko celo poglobijo napačna razumevanja, še zlasti, če so animacije preveč zahtevne za določeno stopnjo šolanja ali strokovno neustrezne (Kelly in Jones, 2005; Tversky, 2003). Zato je pri zasnovi animacij poleg načel učenja z razumevanjem in spoznanj kognitivne teorije o multimedijem učenju treba uporabiti tudi poglobljeno strokovno znanje (Leahy in Sweller, 2004; Mayer, 2001).

Animacije pa bodo učinkovite le, če omogočajo osredinjanje na zelene ključne pojave (Tasker in Dalton, 2006). Sama animacija brez ustreznega vodenja in poznavanja pomena uporabljenih simbolov ne more voditi do spremembe miselnega modela, še zlasti, če se v prikazu animacije dogaja veliko simultanih sprememb hkrati in je zato težko prepoznati pojmovno pomembne dele (Schank in Kozma, 2002).

Večina raziskav je zato v zadnjih letih usmerjena v preučevanje dejavnikov, ki vplivajo na obremenitev delovnega spomina in s tem na učinkovitost animacij kot učnega pripomočka (Chien in Chang, 2012; Hatsidimitris in Kalyuga, 2013; Lai in Newby, 2012; Lin, 2011; Rebetez, Betrancourt, Sangin in Dillenbourg, 2010; Scheiter in Gerjets, 2010; Spanjers, van Gog, Wouters in van Merrienboer, 2012; Wu, Lin in Hsu, 2013). Kot dejavnike, ki povečajo učno učinkovitost animacije, Wu idr. (2013) poudarjajo razvitost prostorskih zaznav in uporabo strategije predstavitve najprej slik procesa in nato animacije.

Učinek prostorske razvitosti in dodatno spola na razumevanje animacij sta preučevala tudi Falvo in Suits (2009). Njune ključne ugotovitve potrjujejo, da dobro razvita prostorska zaznava prispeva k razumevanju animacij, hkrati pa na zaznavo vpliva tudi spol; dekleta so bila statistično boljše od moške populacije testirancev.

Hoeffler in Schwartz (2011), Hatsidimitris in Kalyuga (2013) dodatno ugotavljajo, da ima na razumevanje animacij ključni pomen možnost uporabnika, da nadzoruje animirani proces in ga prilagaja svoji sposobnosti zaznave.

Chien in Chang (2012) sta primerjala vplive na kognitivno obremenitev testirancev in posledično na učne dosežke treh načinov predstavitve izbrane vsebine: grafično, preprosto animacijo, ki so jo delno lahko nadzirali testiranci, in animacijo, pri kateri so imeli učeči se popolni nadzor hitrosti izvedbe. Rezultati so pokazali, da je imela najmanjši vpliv na kognitivno obremenitev animacija z vgrajenim popolnim nadzorom. Populacija, ki je novo vsebino spoznavala na ta način, je na popreizkusu znanja dosegla bistveno boljše rezultate kot preostali dve skupini testirancev. Lin in Dwyer (2010) dodatno ugotavljata, da na učinkovitost animacije oz. zmanjšanje kognitivne obremenitve vpliva tudi strategija, ki usmerja pozornost, zlasti postavljanje vmesnih vprašanj in takojšnja povratna informacija.

Obremenitev delovnega spomina je v znatni meri zmanjšana, če se animacija navezuje na že usvojeno strukturo predhodnega znanja. Zato morajo učitelji pred uporabo animacije ugotoviti, ali imajo učenci predhodno znanje, ki je potrebno za razumevanje animacije (Suits, 2000).

Ena izmed možnosti ugotavljanja predznanja je uporaba predhodnega znanja za napovedovanje spremembe v naslednji stopnji animacije (Hegarty, Kriz in Cate, 2003). Poleg tega uporaba napovedi, kaj sledi v animaciji s prikazom nadaljevanja animacije, poveča interaktivnost učnega procesa.

Pri uporabi animacij v učnem procesu je potrebna velika mera previdnosti, saj zlasti tisti dijaki, ki nimajo ustreznega predznanja za razumevanje animacij, te pogosto dojamejo dobesedno in si zato napačno razlagajo pojme, predstavljene v animaciji (npr. atome in molekule dojemajo kot obarvane kroglice, vezi pa kot fizične povezave med delci). Poleg tega skušajo dijaki razložiti dogajanje pri animaciji s svojim predhodnim znanjem, za kar pa obstaja nevarnost, da ga lahko napačno ali neustrezno uporabijo (Falvo, 2008), zato je potreben razgovor, na osnovi katerega učitelj preveri pravilnost razumevanja animacije.

Tasker in Dalton (2006) sta ugotovila, da je učni učinek animacije odvisen ne le od predznanja testirane populacije, ampak tudi od sposobnosti zaznave podrobnosti, kapacitete dolgotrajnega spomina in od didaktične zasnove scenarija animacije. Tudi večkratni ogled iste animacije je prispeval k večjemu učnemu učinku (Sanger idr., 2000).

Raziskava

Oprelitev raziskovalnega problema

Za učenje naravoslovja – kemije – z razumevanjem je ključnega pomena sposobnost sočasnega povezovanja treh ravni zaznave kemijskih pojmov: makroskopske, submikroskopske in simbolne. Moderna informacijsko-komunikacijska tehnologija (animacije, simulacije, molekulsko modeliranje) lahko v znatni meri prispeva k razumevanju procesov na ravni delcev, vendar le, če je didaktično ustrezno vključena v proces učenja. Raziskave o uporabi IKT v naravoslovnem izobraževanju so tako usmerjene v preučevanje psiholoških dejavnikov, ki obremenjujejo delovni spomin ter s tem otežujejo razumevanje animacij in simulacij, kakor tudi v razvoj novih interaktivnih oblik animacij in integriranih oblik simulacij, ki naj bi olajšale povezovanje neposrednih zaznav procesov s teoretično razlago ter tako prispevale k boljšemu in trajnejšemu razumevanju.

Kljub vrsti študij (Clark in Jorde, 2004; Burke, Greenbowe in Winschitl, 1998; Kelly in Jones, 2005; Lowe, 2003; Marcano idr., 2004; Sanger idr., 2000; Williamson in Abraham, 1995), katerih rezultati kažejo, da je uporaba animacij za prikaz dogajanja na ravni delcev učinkovito orodje pri poučevanju kemije, je zelo malo raziskav osredinjenih na preučevanje posameznih vidikov animacij, ki konkretno prispevajo k spremembi oz. h gradnji ustrežnejših miselnih modelov o dogajanju na ravni delcev, zanemarjeno pa je tudi preučevanje nekaterih osebnostnih značilnosti učeče se populacije, kot so: učna samopodoba, odgovornost do lastnega znanja in motivacijski profil za razumevanje animacij.

Za namene raziskave smo zato zasnovali in izdelali interaktivne in neinteraktivne animacije o zgradbi molekule vode, nastajanju vodikovih vezi in o protolitskih reakcijah ter jih vključili v e-učno okolje.

V raziskavi smo želeli preučiti, ali obstaja razlika pri individualnem delu z e-enoto, ki vključuje interaktivne animacije (eksperimentalna skupina), in individualnem delu z e-enoto, ki vključuje neinteraktivne animacije (kontrolna skupina), v poglobljenem in trajnejšem razumevanju delčne narave snovi na primeru zgradbe molekule vode, tvorbe vodikovih vezi in protolitskih reakcij. Poleg tega smo želeli tudi preučiti vpliv motivacijskega profila in učne samopodobe testirancev na razumevanje animacij v neinteraktivni in tudi interaktivni izvedbi.

Raziskovalne hipoteze

Zasnova eksperimentalnega dela je bila usmerjena v iskanje in potrditev ali zavrnitev naslednjih raziskovalnih hipotez:

H 1: Med eksperimentalno in kontrolno skupino dijakov bo v reševanju preizkusa znanja statistično pomembna razlika.

H 2: V reševanju popreizkusa znanja ne bo statistično pomembne razlike med eksperimentalno in kontrolno skupino dijakov.

H 3: Med skupino dijakov z motivacijsko orientacijo dobre kvalitete in skupino dijakov z motivacijsko orientacijo nizke kvantitete bo statistično pomembna razlika v reševanju preizkusa znanja.

Metoda dela

V raziskavi smo uporabili kvantitativni raziskovalni pristop in kavzalno-eksperimentalno metodo.

Opis vzorca

V raziskavi je bil vključen namenski vzorec 178 dijakov, od tega 69 fantov in 109 deklet gimnazijskega programa v letih 2012 in 2013; od tega jih je bilo 87 v eksperimentalni skupini in 91 v kontrolni skupini. Starost dijakov je bila od 15 do 16 let. Vzorec dijakov je bil izbran iz 7 gimnazij iz različnih delov Slovenije (4 iz osrednjeslovenske regije, 1 iz goriške in 2 iz podravske regije).

V eksperimentalni skupini so dijaki pri učni uri spoznavali individualno učno snov z uporabo *e-gradiva* »Nenavadni svet vode« (Orel, Vrtačnik in Dolničar, 2012a). V gradivo so bile vključene z vprašanji vodene interaktivne animacije, ki nudijo takojšnjo povratno informacijo, glede na dijakov poseg v dinamični proces. *E-gradivo* vključuje naslednja poglavja: I. Zgradba molekule vode, II. Vodikova vez in III. Protolitske reakcije vode.

Tudi dijaki v kontrolni skupini so uporabljali *e-gradivo* »Nenavadni svet vode« (Orel, Vrtačnik in Dolničar, 2012b), ki je bilo po vsebinski zasnovi enako gradivu eksperimentalne skupine, namesto interaktivnih animacij pa je gradivo vključevalo neinteraktivne animacije.

Eksperimentalna in kontrolna skupina dijakov sta bili pred začetkom dela z e-enoto po predznanju izenačeni. T-preizkus za neodvisne vzorce je pokazal, da med eksperimentalno in kontrolno skupino na predpreizkusu znanja ni bilo statistično pomembnih razlik v znanju [$t = 1,5, p = 0,14$].

Merski instrumenti

Pri zbiranju podatkov smo uporabili naslednje merske instrumente:

- predpreizkus znanja, ki je vključeval naloge za preverjanje razumevanja pojmov in procesov, potrebnih za uspešno delo z e-gradivom (Cronbach alfa = 0,905);
- preizkus znanja za vrednotenje vpliva animacij v e-gradivu na reševanju nalog s področij zgradbe snovi, vodikove vezi in protolitske reakcije ter opisa in risanja dogajanja na ravni delcev (Cronbach alfa = 0,901);

- popreizkus znanja (enak preizkusu znanja) za vrednotenje vpliva pristopa na trajnost znanja (Cronbach alfa = 0,919);
- vprašalnik za dijake, s katerim smo pridobili mnenja dijakov o vplivu animacij na razumevanje izbranih procesov na ravni delcev ter kvaliteti in uporabnosti e-gradiva;
- za ugotavljanje ravni študijske motivacije smo uporabili motivacijski vprašalnik avtoric Margarete Vrtačnik in Mojce Juriševič, 2010. Z vprašalnikom smo vrednotili različne regulatorje motivacije za učenje kemije (kot npr. kontrolirano motivacijo, ki jo spodbujajo zunanji regulatorji (npr. nagrada), regulirano motivacijo, ki jo spodbujajo integrirani regulatorji (npr. asimiliran pomen učenja – naučila se bom tisto vsebino, ki je pomembna, da postanem dobra učiteljica), notranjo motivacijo (npr. vrednota je znanje, interes za šolsko delo) in samopodobo (zaznavo lastne kompetentnosti na področju učenja). Dijaki so morali preproste trditve vrednotiti na 5-stopenjski Likertovi lestvici z vrednostmi od 5 – zame popolnoma drži, do 1 – zame trditev ne drži.

Vrednosti Cronbach alfa kažejo, da so bili preizkusi znanja zanesljivi.

Postopek zbiranja in obdelave podatkov

- 1) V raziskavo vključeni dijaki so najprej eno šolsko uro pisali predpreizkus znanja. Na osnovi dobljenih rezultatov smo dijake razdelili v kontrolno in eksperimentalno skupino.
- 2) Pred delom z e-enoto so dijaki izpolnili motivacijski vprašalnik, za kar so imeli na voljo 20 minut.
- 3) Sledilo je delo z e-enoto »Nenavadni svet vode«. Enota je bila izvedena v eni šolski uri. Ob delu z enoto so dijaki sproti izpolnjevali delovni list, ki smo ga pripravili za to, da bi bolj skoncentrirano sledili individualnemu delu z e-enoto.
- 4) Po reševanju delovnega lista so izpolnili še vprašalnik, s katerim smo pridobili mnenja dijakov o vplivu animacij na razumevanje izbranih procesov na ravni delcev ter kvaliteti in uporabnosti e-gradiva.
- 5) Po enem tednu je sledil preizkus znanja, ki je trajal eno šolsko uro.
- 6) Po dveh oz. treh tednih so dijaki pisali še popreizkus znanja, ki je bil popolnoma enak preizkusu znanja in je prav tako trajal eno šolsko uro.

Anonimnost smo zagotovili s šifriranjem vseh preizkusov znanja in obeh vprašalnikov. Za statistično obdelavo podatkov smo uporabili deskriptivno statistiko, t-preizkus za neodvisne vzorce za ugotavljanje statistično pomembnih razlik med kontrolno in eksperimentalno skupino pri reševanju preizkusov znanja, analizo zanesljivosti preizkusov smo določili z računanjem Cronbahovega alfakoefficienta. Glede na povprečne vrednosti parametrov motivacije in samopodobe smo vzorec testirancev klasificirali v dve gruči po metodi K-tega najbližjega soseda in s t-preizkusom izračunali statistično pomembnost povezav med motivacijskima gručama in uspehom na preizkusu in popreizkusu znanja. Statistične analize smo izvedli z uporabo programskega paketa SPSS, različica 21, s programom Excel in programom GraphPad Software.

Rezultati

Dosežki eksperimentalne in kontrolne skupine na preizkusu znanja in popreizkusu znanja

Dijaki so preizkus znanja in popreizkus znanja slabo reševali (povprečno število doseženih točk 17,43 [SD = 7,98] od 41 (43 %) na preizkusu znanja in 17,29 [SD = 8,98] od 41 (42 %) na popreizkusu znanja). Vendar so dijaki eksperimentalne skupine boljše reševali celotni preizkus znanja in tudi popreizkus znanja (tabela 1), čeprav med skupinama v reševanju celotnega preizkusa znanja ni statistično pomembne razlike, prav tako tudi ni statistično pomembne razlike med skupinama pri reševanju celotnega popreizkusa znanja (tabela 1).

Tabela 1. *Uspešnost reševanja preizkusa znanja in popreizkusa znanja med eksperimentalno in kontrolno skupino*

Vrsta preizkusa	Skupina	M	SD	t	p
Preizkus znanja	Eksperimentalna	18,47	8,29	1,66	0,09
	Kontrolna	16,44	7,59		
Popreizkus znanja	Eksperimentalna	18,09	9,06	1,17	0,24
	Kontrolna	16,52	8,84		

Legenda: M – povprečno število točk, SD – standardni odklon; t – t-preizkus, p – stopnja tveganja

Naloge, pri katerih so se na preizkusu znanja med skupinama pokazale statistično pomembne razlike, so prikazane v tabeli 2.

Tabela 2. *Skupinska statistika nalog, pri katerih je bila ugotovljena statistična pomembnost razlik med eksperimentalno in kontrolno skupino na preizkusu znanja*

Naloge	Število točk pri nalogi	Skupina	M	SD	t	p
I. del, naloga 1.6 (<i>Opredelitev števila neveznih parov v modelu molekule vode</i>)	1	Eksperimentalna	0,85	0,39	2,23	0,03
		Kontrolna	0,70	0,48		
II. del, naloga 1.1 (<i>Risanje povezovanja dveh molekul vode s prikazom delnih nabojev na atomih v molekuli vode</i>)	2	Eksperimentalna	1,10	0,99	2,11	0,03
		Kontrolna	0,79	0,97		
II. del, naloga 2 (<i>Jakost H-vezi</i>)	1	Eksperimentalna	0,60	0,49	2,27	0,02
		Kontrolna	0,43	0,47		
II. del, naloga 11 (<i>Razlaga, kaj bi se zgodilo z življenjem na Zemlji, če se molekule vode ne bi povezovale z vodikovimi vezmi</i>)	1	Eksperimentalna	0,37	0,48	2,18	0,03
		Kontrolna	0,22	0,41		
III. del, naloga 16.2 (<i>Zapis protolitske reakcije med vodo in klorovodikovo kislino</i>)	1	Eksperimentalna	0,21	0,41	3,08	0,002
		Kontrolna	0,05	0,23		

Legenda: M – povprečno število točk, SD – standardni odklon; t – t-preizkus, p – stopnja tveganja

Dijaki iz eksperimentalne skupine so v povprečju pravilneje opredelili število neveznih elektronskih parov v modelu molekule vode (preizkus I. dela, naloga 1.6), pravilneje so znali narisati in prikazati povezovanje dveh molekul vode s prikazom delnih nabojev na atomih v molekuli vode (preizkus II. Dela, naloga 1.1). V povprečju je več dijakov eksperimentalne skupine vedelo, da je jakost H-vezi v primerjavi s kovalentnimi vezmi med atomi v molekuli vode šibkejša (preizkus II. Dela, naloga 2). Eksperimentalna skupina je znala v povprečju bolje razložiti, kaj bi se zgodilo z življenjem na Zemlji, če se molekule vode ne bi povezovale z vodikovimi vezmi (preizkus II. Dela, naloga 11) in znali bolje zapisati protolitsko reakcijo med vodo in klorovodikovo kislino (preizkus III. Dela, naloga 16.2). Boljše rezultate eksperimentalne skupine v primerjavi s kontrolno skupino lahko pripišemo uporabi interaktivnih animacij.

Klasifikacija testirancev glede na vrednosti posameznih vrst motivacije

Na osnovi motivacijskih regulatorjev, ki opredeljujejo kontrolirano in avtonomno motivacijo (notranjo in regulirano) ter samopodobo, sta bili z uporabo analize klastrov po metodi k-tega najbližjega sosedu identificirani dve motivacijski orientaciji dijakov (oz. dve skupini), tabela 3. Glede na vrednosti kontrolirane, regulirane in notranje motivacije se dijaki, ki sodijo v I. skupino, uvrščajo v motivacijsko orientacijo dobre kvalitete (visoka avtonomna motivacija in nizka oz. povprečna kontrolirana motivacija), dijaki v II. skupini pa v motivacijsko orientacijo nizke kvantitete (nizka avtonomna motivacija in nizka kontrolirana motivacija), (Vansteenkiste, Sierens, Soenens, Luyckx in Lens, 2009), tabela 3.

Tabela 3. Vrednosti za kontrolirano motivacijo, regulirano motivacijo, notranjo motivacijo in samopodobo za obe skupini, ki nam služijo pri razvrščanju v skupine

	Skupina	
	I dobra kvaliteta motivacijske orientacije	II nizka kvantiteta motivacijske orientacije
Kontrolirana motivacija	3,24	2,65
Regulirana motivacija	3,61	2,48
Notranja motivacija	3,20	1,77
Samopodoba	3,48	1,79

V I. skupino se je uvrstilo 120 dijakov, v II. skupino pa 58 dijakov. Vpliv skupine na uspešnost reševanja preizkusa in popreznega znanja smo izračunali z uporabo t-preizkusa za neodvisne vzorce, tabela 4.

Tabela 4. *Uspešnost reševanja preizkusa znanja in popreizkusa preizkusa znanja med I. skupino dijakov (dobra kvaliteta) in II. skupino dijakov (nizka kvantiteta)*

Vrsta preizkusa	Skupina	Število dijakov	M	SD	t	p
Preizkus znanja	I – dobra kvaliteta	120	19,49	7,89	4,51	< 0,0001
	II – nizka kvantiteta	58	14,10	6,49		
Popreizkus znanja	I – dobra kvaliteta	120	18,90	9,15	3,60	< 0,0001
	II – nizka kvantiteta	58	13,75	8,43		

Legenda: M – povprečno število točk, SD – standardni odklon; t – t-preizkus, p – stopnja tveganja

Med dijaki motivacijske skupine dobre kvalitete (I) in skupine nizke kvantitete (II) so se pokazale statistično pomembne razlike v preizkusu znanja in popreizkusu znanja (tabela 4). Dijaki, ki so se uvrstili v motivacijsko skupino dobre kvalitete, so na obeh preizkusih dosegli večje povprečno število točk od dijakov v motivacijski skupini nizke kvantitete (tabela 4).

Analiza anketnega vprašalnika o mnenju dijakov o vplivu animacij na razumevanje izbranih procesov na ravni delcev in kvaliteti ter uporabnosti e-gradiva

Po pregledu enote so dijaki izpolnjevali anketni vprašalnik, s katerim smo pridobili mnenja dijakov o vplivu animacij na razumevanje izbranih procesov na ravni delcev in kvaliteti ter uporabnosti e-gradiva. Dijaki so pohvalili animacije (26 %), zanimivo predstavljeno enoto (9 %) in pregledno predstavljeno vsebino (8 %). Predlagali so vključitev še več animacij (7 %) in vključitev tudi 3D-animacij (2 %), saj je ta enota vsebovala le 2D-animacije.

Pri animacijah so poudarili, da omogočajo razumevanje in boljšo predstavo (12 %), so zanimive (10 %), pregledne (9 %) in da nazorno prikazujejo procese (9 %). Dijaki eksperimentalne skupine so pohvalili tudi interaktivnost animacij (4 %), ki jim omogoča poglobljeno spremljanje in s tem razumevanje procesa.

Več kot polovica dijakov (66 %) je trdila, da individualno učenje s pomočjo učne enote, ki vsebuje animacije pripomore k pestrosti pouka, od tega 67 % dijakov iz eksperimentalne skupine in 65 % dijakov iz kontrolne skupine. Svojo trditev so utemeljili s tem, da tak način učenja pripomore k boljšemu razumevanju (9 %) in predstavitvi učne snovi (8 %), pouk je zanimivejši (8 %) in zabavnejši (5 %).

Nasprotnega mnenja je bilo 12 % dijakov, od tega 16 % dijakov iz eksperimentalne skupine in 9 % dijakov iz kontrolne skupine, ker si več zapomnijo ob učiteljevi razlagi kot ob samostojnem delu z e-enoto.

Da uporaba takega načina pripomore k boljšemu načinu pridobivanja znanja, je menilo 62 % dijakov, od tega 66 % dijakov iz eksperimentalne skupine in 59 % dijakov iz kontrolne

skupine, ker je pouk na tak način zanimivejši (10 %) in si učno snov učenci nazorneje predstavljajo (5 %). Nasprotno je menilo 10 % dijakov, ker pogrešajo učiteljevo razlago in ogled reakcij v živo. Skoraj polovica dijakov (46 %) dijakov meni, da uporaba takega načina dela pripomore k boljšemu odnosu do kemije, ker je pouk zanimivejši (18 %), ker boljše razumejo procese in imajo posledično raje kemijo (6 %) (ko nekaj razumeš, ti postane všeč). Manj kot četrtnina dijakov (24 %) meni, da uporaba takega načina ne pripomore k boljšemu odnosu do kemije, ker si raje zapisujejo bistvene pojme v zvezek, medtem ko jim profesor razlaga.

Razprava

Veljavnost hipotez je bila testirana s t-preizkusom.

H 1: Med eksperimentalno in kontrolno skupino dijakov bo v reševanju preizkusa znanja statistično pomembna razlika.

Hipoteza ni potrjena. Med eksperimentalno in kontrolno skupino v reševanju preizkusa znanja ni statistično pomembne razlike (tabela 1).

H 2: V reševanju popreizkusa znanja ne bo statistično pomembne razlike med eksperimentalno in kontrolno skupino dijakov.

Hipoteza je potrjena. Na popreizkusu znanja ni statistično pomembne razlike v znanju med eksperimentalno in kontrolno skupino (tabela 1). Na popreizkusu znanja sta bili skupini po znanju izenačeni, kar pomeni, da vrsta animacije ni imela vpliva na trajnost znanja.

H 3: Med skupino dijakov z motivacijsko orientacijo dobre kvalitete in skupino dijakov z motivacijsko orientacijo nizke kvantitete bo statistično pomembna razlika v reševanju preizkusa znanja.

Hipoteza je potrjena. Med skupino dijakov z motivacijsko orientacijo dobre kvalitete in skupino dijakov z motivacijsko orientacijo nizke kvantitete je statistično pomembna razlika v reševanju preizkusa znanja (tabela 4). Motivacijski profil testirancev je imel močan vpliv na dosežek preizkusa znanja.

Dijaki eksperimentalne skupine so boljše reševali celotni preizkus znanja in tudi popreizkus znanja (tabela 1), čeprav med skupinama v reševanju celotnega preizkusa znanja ni statistično pomembne razlike, prav tako tudi ni statistično pomembne razlike med skupinama pri reševanju celotnega popreizkusa znanja (tabela 1). Na popreizkusu znanja sta bili skupini po znanju izenačeni, kar pomeni, da vrsta animacije ni imela vpliva na trajnost znanja. Primerjava dosežkov eksperimentalne in kontrolne skupine na preizkusu znanja pokaže, da so dijaki v eksperimentalni skupini v povprečju pri posameznih nalogah dosegli nekoliko boljše rezultate od dijakov kontrolne skupine; razlike so bile pri nekaterih nalogah tudi statistično pomembne (tabela 2). Boljše rezultate eksperimentalne skupine v primerjavi s kontrolno skupino lahko pripišemo uporabi interaktivnih animacij, kar sovпада z ugotovitvami drugih raziskovalcev (Betrancourt, 2005; Hatsidimitris in Kalyuga, 2013; Hegarty, 2005; Hoeffler in Schwartz, 2011; Lin in Dwyer, 2010; Linn in Eylon, 2012; Tversky,

Morrison in Betrancourt, 2002), kjer so se pokazale interaktivne animacije kot zelo uporabno orodje za razumevanje ključnih kemijskih pojmov.

Na osnovi analize rezultatov smo ugotovili, da na učne rezultate bolj kot strategija učenja (individualno delo z e-gradivom, ki vključuje interaktivne animacije, in individualno delo z e-gradivom, ki vključuje neinteraktivne animacije) vpliva motivacijski profil dijaka. Dijaki, ki so se uvrstili v skupino z motivacijsko orientacijo dobre kvalitete, so na obeh preizkusih znanja dosegli statistično pomembno boljše rezultate od dijakov v motivacijski skupini nizke kvantitete, kar potrjujejo tudi ugotovitve drugih raziskovalcev o vplivu motivacije in samopodobe na učno uspešnost (Niaz in Rodriguez, 2000; Vansteenkiste idr., 2009; Vrtačnik idr., 2010).

Sklepi in implementacija v izobraževalni proces

Dijaki, ki so bolj motivirani, dosegajo boljše učne rezultate, zato bi bilo potrebnih več raziskovalnih naporov na področju pedagoškega raziskovanja usmerjati v iskanje učnih strategij in pristopov, ki bi se dolgoročneje odrazili na povečani notranji in regulirani motivaciji ter višji učni samopodobi (Devetak, Glažar, Vogrinc in Juriševič, 2009; Guay, Ratelle in Chanal, 2008; Juriševič, Razdevšek Pučko, Devetak in Glažar, 2008).

Boljša strategija vključevanja animacij v učni proces bi bila mogoče implementacija obeh vrst animacij v e-gradivo z možnostjo argumentiranja dogajanj na ravni delcev. Najprej bi ob razlagi dogajanja vključili neinteraktivno animacijo (vključevala bi tudi razlago, zakaj pride do določenega procesa), potem bi za utrjevanje dali za isti primer interaktivno animacijo (vključevala bi tudi vprašanje, zakaj je dijak izvedel določen premik), pri čemer bi iz rešitve dijak spoznal napačna razumevanja, nato bi sledil prenos znanja na sorodne primere, pri čemer bi dijak z uporabo interaktivne animacije reševal sorodne primere, pri napačnem reševanju pa bi imel možnost ogleda neinteraktivne animacije. Lahko pa bi ob pravilni rešitvi za ponovitev in utrditev učne vsebine imel priložnost še za ogled neinteraktivne animacije sorodnega primera. Predvidevamo, da bi ustrezna vključitev obeh vrst animacij v e-gradiva (najprej prikaz osnovnega primera z neinteraktivno animacijo in ustrezno razlago ter nato utrjevanje istega primera in sorodnih primerov z interaktivnimi animacijam, ki vključujejo argumentacijo premikov, kjer je pri preverjanju podan odgovor z možnostjo prikaza neinteraktivne animacije) pripomogla k poglobljenemu razumevanju učne vsebine, kar pa bi bilo treba potrditi še z dodatno raziskavo. Učitelji lahko s svojim ustreznim didaktičnim pristopom, z avtoritativnim slogom poučevanja in doslednim vztrajanjem pri kvaliteti znanja veliko storijo, da se bo odnos dijakov do dela in znanja spremenil (Walker, 2008). V nasprotnem primeru bo kriza, ki vse bolj prerašča v vsesplošno krizo etike in morale, trajala še zelo dolgo. Vse bolj nam bo primanjkovalo mladih, pripravljenih na trdo delo z odgovornim odnosom do svojih dejanj. Zadnje pa je eden izmed pogojev družbenega napredka.

Literatura

- Akaygun, S., & Jones, L. L. (2013). Research-based design and development of a simulation of liquid-vapor equilibrium. *Chemistry Education Research and Practice*, 14(3), 324–344.
- Agung, S., & Schwartz, M. S. (2007). Students' understanding of conservation of matter, stoichiometry and balancing equations in Indonesia. *International Journal of Science Education*, 29(13), 1679–1702.
- Burke, K., Greenbowe, T., & Windschitl M. (1998). *Developing and using conceptual computer animations for chemistry instruction*. *Journal of Chemical Education*, 75(12), 1658–1661.
- Betrancourt, M. (2005). The animation and interactivity principles in multimedia learning. V R. E. Mayer (ur.), *The Cambridge handbook of multimedia learning* (str. 287–296). New York: Cambridge University Press.
- Chien, Y.-T., & Chang, C.-Y. (2012). Comparison of Different Instructional Multimedia Designs for Improving Student Science-Process Skill Learning. *Journal of Science Education and Technology*, 21(1), 106–113.
- Clark, D., & Jorde, D. (2004). Helping students revise disruptive experientially supported ideas about thermodynamics: Computer visualizations and tactile models. *Journal of Research in Science Teaching*, 41(1), 1–23.
- Devetak, I., & Glažar, S. A. (2010). The influence of 16-year-old students' gender, mental abilities, and motivation on their reading and drawing submicrorepresentations achievements. *International Journal of Science Education*, 32(12), 1561–1593.
- Devetak, I., Glažar, S. A., Vogrinc, J., & Juriševič, M. (2009). Pre-service primary school teachers' self-determined behaviour for science learning. V *ESERA 2009 conference, 31 August–4 September 2009, Istanbul*. Istanbul: Gazi Üniversitesi.
- Falvo, D. (2008). Animations and simulations for teaching and learning molecular chemistry. *International Journal of Technology in Teaching and Learning*, 4(1), 68–77.
- Falvo, D. A., & Suits, J. P. (2009). Gender and spatial ability and the use of specific labels and diagrammatic arrows in a micro-level chemistry animation. *Journal of Educational Computing Research*, 41(1), 83–102.
- Guay, F., Ratelle, C. F., & Chanal, J. (2008). Optimal Learning in Optimal Contexts: The Role of Self-Determination in Education. *Canadian Psychology-Psychologie Canadienne*, 49(3), 233–240.
- Hatsidimitris, G., & Kalyuga, S. (2013). Guided self-management of transient information in animations through pacing and sequencing strategies. *ETR & D – Educational Technology Research and Development*, 61(1), 91–105.
- Hegarty, M. (2005). Multimedia learning about physical systems. V R. E. Mayer (ur.), *The Cambridge handbook of multimedia learning* (str. 447–465). New York: Cambridge University Press.
- Hegarty, M., Kriz, S., & Cate, C. (2003). The roles of mental animations and external animations in understanding mechanical systems. *Cognition and Instruction*, 21(4), 209–249.
- Hoeffler, T. N., & Schwartz, R. N. (2011). Effects of pacing and cognitive style across dynamic and non-dynamic representations. *Computers & Education*, 57(2), 1716–1726.

- Juriševič, M., Razdevšek Pučko, C., Devetak, I., & Glažar, S. A. (2008). Intrinsic motivation of pre-service primary school teachers for learning chemistry in relation to their academic achievement. *International Journal of Science Education*, *30*(1), 87–107.
- Kelly, R., & Jones, L. (2005). *A qualitative study of how general chemistry students interpret features of molecular animations*. Paper presented at the National Meeting of the American Chemical Society, Washington, DC.
- Kozma, R., & Russell, J. (2005). Students becoming chemists: Developin representational competence. V J. Gilbert (ur.), *Visualization in science education* (str. 121–145). Dordrecht: Springer.
- Kolomuc, A. (2012). The effect of worksheets and animations in alternative concepts related to the issue of solutions. *Energy Education Science and Technology Part B: Social and Educational Studies*, *4*(2), 673–686.
- Lai, F., & Newby, T. J. (2012). Impact of static graphics, animated graphics and mental imagery on a complex learning task. *Australasian Journal of Educational Technology*, *28*(1), 91–104.
- Large, A. (1996). Computer animation in an instructional environment. *Library & Information Science Research*, *18*(1), 3–23.
- Leahy, W., & Sweller, J. (2004). Cognitive load and the imagination effect. *Applied Cognitive Psychology*, *18*(7), 857–73.
- Lin, H. (2011). Facilitating Learning from Animated Instruction: Effectiveness of Questions and Feedback as Attention-directing Strategies. *Educational Technology & Society*, *14*(2), 31–42.
- Lin, H., & Dwyer, F. M. (2010). The effect of static and animated visualization: a perspective of instructional effectiveness and efficiency. *ETR & D – Educational Technology Research and Development*, *58*(2), 155–174.
- Linn, M., & Eylon, B. S. (2011). *Science learning and instruction: Taking advantage of technology to promote knowledge integration*. New York: Routledge.
- Lowe, R. K. (2003). Animation and learning: Selective processing of information in dynamic graphics. *Learning and Instruction*, *13*(2), 157–176.
- Marcano, A. V., Williamson, V. M., Ashkenazi, G., Tasker, R., & Williamson, K. C. (2004). The use of video demonstrations and particulate animation in general chemistry. *Journal of Science Education and Technology*, *13*(3), 315–323.
- Mayer, R. E. (2001). *Multimedia Learning*. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.
- Mayer, R. E., & Moreno, R. (2002). Animation as an Aid to Multimedia Learning. *Educational Psychology Review*, *14*(1), 87–99.
- Naah, B. M., & Sanger, M. J. (2012). Student misconceptions in writing balanced equations for dissolving ionic compounds in water. *Chemistry Education Research and Practice*, *13*(3), 186–194.
- Niaz, M., & Rodriguez, M. A. (2000). Teaching chemistry as rhetoric of conclusions or heuristic principles – a history and philosophy of science perspective. *Chemistry Education: Research and Practice in Europe*, *1*(3), 315–322.

- Orel, M., Vrtačnik, M., & Dolničar, D. (2012a). Nenavadni svet vode: Voda – eksperimentalna skupina (e-enota). Pridobljeno 30. 5. 2014 s
<http://www2.arnes.si/~morel/Raziskava/Eksperimentalna%20skupina%20-%20april/>
- Orel, M., Vrtačnik, M., & Dolničar, D. (2012b). Nenavadni svet vode: Voda – kontrolna skupina (e-enota). Pridobljeno 30. 5. 2014 s
<http://www2.arnes.si/~morel/Raziskava/Kontrolna%20skupina%20-%20april/>
- Othman, J., Treagust, D. F., & Chandrasegaran, A. L. (2008). An investigation into the relationship between students' conceptions of the particulate nature of matter and their understanding of chemical bonding. *International Journal of Science Education*, 30(11), 1531–1550.
- Özmen, H. (2011). Effect of animation enhanced conceptual change texts on 6th grade students' understanding of the particulate nature of matter and transformation during phase changes. *Computers & Education*, 57(1), 1114–1126.
- Pınarbasi, T., & Canpolat, N. (2003). Students' understanding of solution chemistry concepts. *Journal of Chemical Education*, 80(11), 1328–1332.
- Rebetez, C., Betrancourt, M., Sangin, M., & Dillenbourg, P. (2010). Learning from animation enabled by collaboration. *Instructional Science*, 38(5), 471–485.
- Rosenthal, D. P., & Sanger, M. J. (2013). How does viewing one computer animation affect students' interpretations of another animation depicting the same oxidation-reduction reaction? *Chemistry Education Research and Practice*, 14(3), 286–296.
- Sanger, M. J., Phelps, A. J., & Fienhold, J. (2000). Using a computer animation to improve students' conceptual understanding of a can-crushing demonstration. *Journal of Chemical Education*, 77(11), 1517–1519.
- Schank, P., & Kozma, R. (2002). Learning Chemistry Through the Use of a Representation-Based Knowledge Building Environment. *Journal of Computers in Mathematics and Science Teaching*, 21(3), 253–270.
- Scheiter, K., & Gerjets, P. (2010). Cognitive and socio-motivational aspects in learning with animations: there is more to it than 'do they aid learning or not'. *Instructional Science*, 38(5), 435–440.
- Spanjers, I. A. E., van Gog, T., Wouters, P., & van Merriënboer, J. J. G. (2012). Explaining the segmentation effect in learning from animations: The role of pausing and temporal cueing. *Computers & Education*, 59(2), 274–280.
- Suits, J. P. (2000). The effectiveness of a computer-interfaced experiment in helping students understand chemical phenomenon. V R. Robson (ur.), *Mathematics/Science Education & Technology 2000* (str. 438–443). Charlottesville, VA: Association for the Advancement of Computing in Education.
- Tasker R. (2004). Using multimedia to visualize the molecular world: educational theory into practice. V T. Greenbowe & M. Cooper (ur.), *A Chemist's Guide to Effective Teaching* (str. 256–272). New York: Prentice Hall.
- Tasker, R., & Dalton R. (2006). Research into practice: visualisation of the molecular world using animations. *Chemistry Education Research and Practice*, 7(2), 141–159.

- Toplis, R. (2008). Probing student teachers' subject content knowledge in chemistry: case studies using dynamic computer models. *Chemistry Education Research and Practice*, 9(1), 11–17.
- Tversky, B. (2001). Spatial schemas in depictions. V M. Gattis (ur.), *Spatial schemas and abstract thought* (str. 79–111). Cambridge: MIT Press.
- Tversky, B. (2003). *Navigating by mind and by body*. V C. Freksa, W. Brauer, C. Habel, & K. F. Wender (ur.), *Spatial cognition II: Integrating abstract theories, empirical studies, formal methods, and practical applications* (str. 72–79). N.Y.: Springer.
- Tversky, B., Morrison, J. B., & Betrancourt, M. (2002). Animation: can it facilitate?. *International Journal of Human–Computer Studies*, 57(4), 247–262.
- Vansteenkiste, M., Sierens, E., Soenens, B., Luyckx, K., & Lens, W. (2009). Motivational Profiles From a Self-Determination Perspective: The Quality of Motivation Matters. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 671–688.
- Vrtačnik, M., Juriševič, M., & Ferk Savec, V. (2010). Motivational profiles of slovenian high school students and their academic performance outcomes. *Acta chimica slovenica*, 57(3), 733–740.
- Walker, J. M. T. (2008). Looking at teacher practices through the lens of parenting style. *Journal of Experimental Education*, 76(2), 218–240.
- Williamson, V. M., & Abraham, M. R. (1995). The effects of computer animation on the particulate mental models of college chemistry students. *Journal of Research in Science Teaching*, 32(5), 521–534.
- Weiss, R. E., Knowlton, D. S., & Morrison, G. R. (2002). Principles for using animation in computer-based instruction: theoretical heuristics for effective design. *Computers in Human Behavior*, 18(4), 465–477.
- Wu, H.-K., Lin, Y.-F., & Hsu, Y.-S. (2013). Effects of representation sequences and spatial ability on students' scientific understandings about the mechanism of breathing. *Instructional Science*, 41(3), 555–573.

Zastopanost biotehnoloških vsebin v učnih načrtih programov srednješolskega izobraževanja v Sloveniji

Maja Paš

Povzetek

Eden izmed ciljev srednješolskega izobraževanja je pripraviti naravoslovno pismene državljane, ki bodo kakovostno živeli in delovali v sodobni družbi. Biotehnologija je ena izmed najhitreje razvijajočih se znanstvenih disciplin. Ljudje se dnevno srečujemo z njenimi aplikacijami in produkti na različnih področjih, predvsem v medicini, farmaciji, agroživilstvu in v okoljevarstvu. Biotehnološka pismenost je del naravoslovne pismenosti, ki posamezniku predstavlja možnosti ustreznega odločanja in reševanja vsakodnevnih problemov. Biotehnološke vsebine bi tako morale biti vključene v učne načrte vseh smeri srednješolskega izobraževanja. V prispevku so prikazani rezultati raziskave, v kateri smo s pomočjo tekstovne analize preučevali pogostnost pojavljanja izbranih biotehnoloških konceptov v učnih načrtih srednješolskega izobraževanja v Sloveniji.

Ključne besede: srednješolsko izobraževanje, biotehnologija, biotehnološko izobraževanje, učni načrt, kurikulum, biotehnološka pismenost, analiza dokumentov

Uvod

Biotehnologija je interdisciplinarna veda, ki združuje področja molekularno-bioloških in inženirskih ved za izkoriščanje živih organizmov ali njihovih delov za izdelavo ali spreminjanje proizvodov, izboljšanje rastlin in živali ali za razvoj mikroorganizmov za posebne namene. Tradicionalne biotehnološke aplikacije (fermentacijske tehnologije v živilstvu, žlahtnjenje rastlin, vzreja živali) so stare tisočletja, danes pa se umikajo sodobni biotehnologiji, ki je zasnovana predvsem na uporabi tehnologije rekombinantnega DNK, ki nudi družbi čistejšo in trajnostno naravnano industrijsko proizvodnjo, večje možnosti odkrivanja bolezni in genskih motenj ter razvoj novih zdravil, proizvodnjo večjih količin hrane in še veliko drugih aplikacij, zato ima biotehnologija velik potencial za nadaljnji razvoj.

Biotehnologija je tesno povezana tudi z javno politiko, s kulturnimi in socialnimi dilemami. Hiter razvoj biotehnologije in nepoznavanje njenih novih uporab namreč sproža etične pomisleke ter povzroča zaskrbljenost in strah v družbi. Ta tako imenovana družbenoznanstvena vprašanja nimajo enoznačnega odgovora, zato prenos biotehnoloških odkritij v prakso ni omejen le zaradi omejenega znanstvenega mišljenja, še nerazvitih znanstvenih metod ali tehnoloških omejitev, ampak tudi zaradi etike, morale, vere, politike ... Javno odobravanje bo imelo v prihodnosti pomembno vlogo pri prenosu novih spoznanj biotehnologije iz laboratorijev na polja, v proizvodnjo hrane, medicinske aplikacije in podobno (Fitzsimons, 2007; Plan in Van den Eede, 2010; Raspor idr., 2000).

Pomen splošne razgledanosti na področju biotehnologije je vezan predvsem na preprečevanje javnomnenjskega odpora pred novimi znanji in tehnologijami, razumevanje in prepoznavanje nevarnosti, ki jih zaradi neznanja, površnosti ali kapitalskih interesov prinaša vsaka nova tehnologija, ozaveščenosti prihodnjega porabnika v odrasli dobi in podobno (Klop idr., 2010). Sooblikovalci javnega mnenja bi morali imeti možnost, da se naučijo osnov biotehnologije kot uvoda pri njihovi vlogi posrednika v usmerjanju toka informacij k javnosti (Jevšnik idr., 2008).

Podatki iz literature glede povezave znanja in odnosa do moderne biotehnologije so zelo raznoliki. Medtem ko so Prokop in sodelavci (2007) ter Ganiere in sodelavci (2006) pokazali obstoj korelacije med znanjem in pozitivnim odnosom do gensko spremenjenih organizmov, drugi avtorji te povezave niso določili (Šorgo in Ambrožič Dolinšek, 2009, 2010) oziroma so celo ugotavljali, da več znanja s tega področja povzroči nasprotovanje moderni biotehnologiji (Onyango, 2004).

Empirični del

Problem in cilji raziskave

Raziskave na področju poučevanja biotehnoloških vsebin v Sloveniji so izjemno redke in omejene predvsem na področje gensko spremenjenih organizmov (GSO). Avtorji so preučevali povezave med znanjem, odnosom do GSO in njihovim sprejemanjem pri dijakih v srednjih šolah ter med študenti pedagoških fakultet v Sloveniji (Ambrožič Dolinšek in Šorgo, 2009, 2010, 2011; Šorgo idr., 2011b) pa tudi pri učiteljih v osnovnih in srednjih šolah (Šorgo in Ambrožič Dolinšek, 2009, 2010). V podobni raziskavi so analizirali tudi čustvene odzive dijakov in prihodnjih učiteljev na vprašanja glede GSO (Šorgo idr., 2011a). V izbranih gradivih raziskovalnega projekta Razvoj naravoslovnih kompetenc pa so opisani glavna priporočila in napotki za izvedbo ure, ki obravnava moderno biotehnologijo (Ambrožič Dolinšek idr., 2011).

V Sloveniji poteka poučevanje biotehnologije na vseh stopnjah formalnega šolskega izobraževanja. Na najvišji, tretji stopnji izobraževanja je razpisano znanstveno področje biotehnologija v okviru interdisciplinarnega doktorskega študija bioznanosti. Biotehnologija je samostojen visokošolski izobraževalni program na prvi in drugi univerzitetni stopnji (Raspor in Paš, 2012). V splošnem srednješolskem izobraževanju, torej v gimnazijah, poteka poučevanje biotehnologije v okviru poučevanja biologije, na nekaterih strokovnih (natančneje (bio)tehniških gimnazijah) pa nudijo izbirne strokovne predmete biotehnologija, laboratorijske vaje –biotehnologija in mikrobiologija. V programih srednjega strokovnega in poklicno-tehniškega izobraževanja biotehnološke vsebine obravnavajo predvsem pri splošnoizobraževalnih predmetih, kot je na primer biologija, in strokovnih modulih (na primer živilska mikrobiologija z biotehnologijo). Poučevanje biotehnologije v manjšem obsegu poteka tudi v osnovnih šolah, v katerih je temu namenjenih nekaj ur biologije v devetem razredu (Krek in Metljak, 2011).

Z raziskavo, opisano v tem prispevku, smo želeli natančneje preučiti učne načrte srednješolskih programov v Sloveniji in ugotoviti, kje in kako pogosto se v njih pojavljajo biotehnološke vsebine.

Metoda

V raziskavo smo vključili učne načrte gimnazijskih programov ter programov poklicnega in strokovnega izobraževanja (Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2012/programi/gimnazija/ucni_nacrti.htm, 1. 12. 2013). Z vsebinsko analizo učnih načrtov smo ugotavljali pojavljanje 15 biotehnoloških konceptov v besedilu. Koncepte, ki smo jih izbrali na vseh osnovnih področjih biotehnologije, prikazuje tabela 1.

Tabela 1. Izbrani biotehnološki koncepti z različnih področij biotehnologije

Področje biotehnologije	Koncept
Splošna biotehnologija	Biotehnologija/biotehnološki
Kulture, organizmi	Biokultura
	Mikroorganizmi/mikrobi
	Gensko spremenjen
	Tkivna kultura
	Zarodne celice
Sodobne biotehnološke metode	Kloniranje
	Tehnologija rekombinantnega DNK/DNA
Bioproceništvo	Bioprocen/fermentacija
	Bioreaktor/fermentor
Biotehnološki produkti	Antibiotiki
	Enocelični proteini
	Biomasa
	Fermentirana hrana
Okoljska biotehnologija	Čiščenje odpadnih voda

Rezultati z razpravo

V raziskavi smo preučili učne načrte vseh srednješolskih programov v Sloveniji glede pojavljanja izbranih biotehnoloških konceptov. V prispevku so prikazani le tisti predmeti (in programi, v katerih se ti izvajajo), v katerih smo zasledili biotehnološke koncepte. Rezultati so zbrani v tabelah 2–6.

Iz tabele 2 je razvidno, da se dijaki *splošnih gimnazijskih programov (splošna, klasična gimnazija)* seznanijo z biotehnologijo predvsem v okviru pouka biologije. Tako se v trenutno veljavnem učnem načrtu za biologijo v splošni gimnaziji biotehnološki koncepti pojavijo 40-krat, medtem ko v učnem načrtu za biologijo v klasični in strokovni gimnaziji 43-krat. Nekatere strokovne oziroma (bio)tehniške gimnazije pa ponujajo izbirne maturitetne

predmete, pri katerih so v učnih načrtih močno zastopane biotehnoške vsebine. V učnem načrtu izbirnega maturitetnega predmeta biotehnologija smo zasledili biotehnoške koncepte 370-krat, pri predmetu mikrobiologija 130-krat in pri predmetu laboratorijske vaje – biotehnologija 88-krat. Učni načrti preostalih predmetov gimnazijskega izobraževanja niso vsebovali izbranih biotehnoških konceptov.

Tabela 2. *Pojavljanje izbranih biotehnoških konceptov v učnih načrtih splošnega srednješolskega izobraževanja v Sloveniji (gimnazije)*

Koncept/Predmet	Biologija (klasična, strokovna) ²	Biologija (splošna) ¹	Biotehnologija ³	Mikrobiologija ³	Laboratorijske vaje – biotehnologija ³
Biotehnologija/ biotehnoški	10	10	122	8	25
Skupaj	10	10	122	8	25
%	23,3	25,0	33,0	6,2	28,4
Biokultura	0	0	90	6	8
Mikroorganizmi/mikrobi	10	10	8	105	9
Gensko spremenjen	6	6	8	1	0
Tkivna kultura	0	0	21	1	0
Zarodne celice	2	1	1	0	0
Skupaj	18	17	128	113	17
%	41,9	42,5	34,6	86,9	19,3
Kloniranje	0	1	8	0	0
Tehnologija rekombinantnega DNK/DNA	0	0	8	4	0
Skupaj	0	1	16	4	0
%	0	2,5	4,3	3,1	0
Bioproces	0	0	48	1	24
Bioreaktor/fermentor	1	1	38	0	11
Skupaj	1	1	86	1	35
%	2,3	2,5	23,2	0,8	39,8
Antibiotiki	8	9	5	2	2
Enocelični proteini	0	0	3	0	0
Biomasa	6	2	6	0	9
Fermentirana hrana	0	0	3	2	0
Skupaj	14	11	17	4	11
%	32,6	27,5	4,6	3,1	12,5
Čiščenje odpadnih voda	0	0	1	0	0
Skupaj	0	0	1	0	0
%	0	0	0,3	0	0
Skupaj za predmet	43	40	370	130	88

Legenda: ¹predmet v splošni gimnaziji, ²predmet v klasični in strokovni gimnaziji, ³predmet v strokovni gimnaziji

Poleg vključenosti biotehnoških vsebin v učnih načrtih na uspešno poučevanje biotehnologije v veliki meri vpliva učitelj, ki mora biti ustrezno usposobljen in motiviran za

poučevanje teh vsebin. Da je vloga učitelja pri poučevanju biotehnoloških vsebin zelo velika, poudarjajo tudi raziskovalci v drugih državah. Posebej je poudarjen pomen učiteljevega interesa, saj je on tisti, ki bo (v okviru kurikulumu) izbral neko vsebino ali ne (Chabalengula idr., 2011; Kidman, 2009, 2010). Tudi v slovenskem učnem načrtu za biologijo, ki se poučuje v gimnazijskem izobraževanju, je zapisano, da učitelj v obsegu do 20 % pouka biologije strokovno avtonomno določi, katere cilje bo bolj poglobljeno obravnaval in vključil ustrezna posebna znanja (Vilhar idr., 2008). Pri tem upošteva aktualne teme in probleme v ožjem in širšem okolju, kamor bi nedvomno morale soditi tudi biotehnološke teme. Poleg tega učitelj biologije v gimnaziji glede na izraženo zanimanje dijakov presodi, katerega od štirih 35-urnih sklopov izbirnega programa bo izbral in poučeval. Dijakinje in dijaki, ki opravljajo maturo iz biologije, morajo namreč poleg obveznega programa (210 ur) in maturitetnega programa (105 ur) opraviti tudi enega izmed sklopov izbirnega programa (35 ur). Biotehnološke vsebine so zajete v sklopu z naslovom Mikrobiologija in biotehnologija. Znanje biotehnologije pri prihodnjem gimnazijskem maturantu bo torej odvisno tudi od tega, ali je njegov učitelj biologije pripravljen poučevati biotehnološke teme v okviru pouka biologije in ali je kompetenten, da to počne.

Iz tabele 2 lahko razberemo tudi pogostnost pojavljanja biotehnoloških konceptov posameznih področij biotehnologije, ki je zaradi lažje interpretacije predstavljena v odstotkih (%) od celotnega števila konceptov, ki smo jih zasledili v besedilu učnega načrta. Rezultati kažejo, da v učnih načrtih za biologijo v vseh gimnazijah (42,5 % v splošni ter 41,9 % v klasični in strokovni gimnaziji), mikrobiologijo (86,9 %) in za biotehnologijo (34,6 %) najvišji odstotek biotehnoloških konceptov pripada področju Kulture, organizmi. V besedilu učnega načrta predmeta laboratorijske vaje – biotehnologija pa je večina biotehnoloških konceptov (39,8 %) s področja Bioproceništvo. Pri vseh predmetih je jasno razviden primanjkljaj tem s področij Sodobne biotehnološke metode in Okoljska biotehnologija, kar je skrb vzbujajoče, glede na to, da so najpogostejše javne polemike glede biotehnologije povezane s hrano iz gensko spremenjenih organizmov, terapevtskim in z reproduktivnim kloniranjem, z nadomestnim materinstvom, s potencialnim kloniranjem človeka, z mogočimi škodljivimi vplivi gensko spremenjenih organizmov na zdravje ljudi, živali in okolja (Fitzsimons, 2007; Plan in Van den Eede, 2010; Raspor idr., 2000).

Primerjava pogostnosti pojavljanja biotehnoloških konceptov v učnih načrtih splošnega predmeta biologija na različnih področjih srednješolskega izobraževanja kaže (tabele 2, 3 in 4), da učni načrt biologija v gimnazijskih programih vsebuje manj biotehnoloških konceptov (40 v splošni ter 43 v klasični in strokovni gimnaziji) kot učni načrt biologije v *poklicno-tehniškem (PTI) in srednjem strokovnem izobraževanju (SSI)*, v katerem smo v besedilu zasledili 90 konceptov.

Podobno kot v gimnazijskih programih večina biotehnoloških konceptov v učnem načrtu za biologijo v PTI in SSI sodi v področje Kulture, organizmi (58,9 %), najmanj pa najdemo

konceptov s področij Sodobne biotehnoške metode in Bioproceništvo (3,3 % na vsakem področju) ter Okoljska biotehnologija (2,2 %) (tabeli 3 in 4).

Tabela 3. Pojavljanje izbranih biotehnoških konceptov v učnih načrtih poklicno-tehniškega srednješolskega izobraževanja v Sloveniji

Koncept/Predmet	Biologija	Živilska mikrobiologija z biotehnologijo ¹	Pridobivanje bioplina ²	Biološke čistilne naprave in kompostarne ²
Biotehnologija/ biotehnoški	20	8	0	0
Skupaj	20,0	8	0	0
%	22,2	25,0	0	0
Biokultura	8	2	0	0
Mikroorganizmi/mikrobi	27	7	0	0
Gensko spremenjen	14	0	0	0
Tkivna kultura	1	0	0	0
Zarodne celice	3	0	0	0
Skupaj	53	9	0	0
%	58,9	28,1	0	0
Kloniranje Tehnologija rekombinantnega DNK/DNA	2 1	0 0	0 0	0 0
Skupaj	3	0	0	0
%	3,3	0	0	0
Bioproc/fermentacija Bioreaktor/fermentor	1 2	13 2	9 0	0 0
Skupaj	3	15	9	0
%	3,3	46,9	64,3	0
Antibiotiki	9	0	0	0
Enocelični proteini	0	0	0	0
Biomasa	0	0	5	0
Fermentirana hrana	0	0	0	0
Skupaj	9	0	5	0
%	10,0	0	35,7	0
Čiščenje odpadnih voda	2	0	0	0
Skupaj	2	0	0	8
%	2,2	0	0	100,0
Skupaj za predmet	90	32	14	8

Legenda: ¹predmet v programu živilskoprehranski tehnik, ²predmet v programu kmetijsko-podjetniški tehnik

Tabela 4. Pojavljanje izbranih biotehnoških konceptov v učnih načrtih srednjega strokovnega izobraževanja v Sloveniji

Koncept/Predmet	Biologija	Živilska mikrobiologija z biotehnologijo ¹	Mikrobiologija in epidemiologija ²	Gospodarjenje z odpadnimi vodami ³	Medicinska mikrobiologija ⁴	Gospodarjenje z naravnimi viri in ostanke ⁵	Predelovanje organskih odpadkov in vzdrževanje bioloških in rastlinskih čistilnih naprav ⁵	Okoljevarstvene tehnologije ³
Biotehnologija/ biotehnoški	20	8	0	0	0	1	0	0
Skupaj	20,0	8	0	0	0	1	0	0
%	22,2	12,3	0	0	0	7,7	0	0
Biokultura	8	2	0	0	0	0	0	0
Mikroorganizmi/mikrobi	27	40	31	0	30	0	1	0
Gensko spremenjen	14	0	0	0	0	0	0	0
Tkivna kultura	1	0	0	0	0	0	0	0
Zarodne celice	3	0	0	0	0	0	0	0
Skupaj	53	42	31	0	30	0	1	0
%	58,9	64,6	88,6	0	93,8	0	12,5	0
Kloniranje	2	0	0	0	0	0	0	0
Tehnologija rekombinantnega DNK/DNA	1	0	0	0	0	0	0	0
Skupaj	3	0	0	0	0	0	0	0
%	3,3	0	0	0	0	0	0	0
Bioprocen/fermentacija	1	13	0	0	0	1	0	0
Bioreaktor/fermentor	2	2	0	0	0	1	0	0
Skupaj	3	15	0	0	0	2	0	0
%	3,3	23,1	0	0	0	15,4	0	0
Antibiotiki	9	0	4	0	2	0	0	0
Enocelični proteini	0	0	0	0	0	0	0	0
Biomasa	0	0	0	0	0	7	0	0
Fermentirana hrana	0	0	0	0	0	0	0	0
Skupaj	9	0	4	0	2	7	0	0
%	10,0	0	11,4	0	6,3	53,8	0	0
Čiščenje odpadnih voda	2	0	0	35	0	3	7	5
Skupaj	2	0	0	35	0	3	7	5
%	2,2	0	0	100,0	0	23,1	87,5	100,0
Skupaj za predmet	90	65	35	35	32	13	8	5

Legenda: ¹predmet v programu živilskoprehranski tehnik, ²predmet v programu farmacevtski tehnik, ³predmet v programu okoljevarstveni tehnik, ⁴predmet v programu tehnik laboratorijske medicine, ⁵predmet v programu naravovarstveni tehnik

Pri analiziranju učnih načrtov *srednjega strokovnega in poklicno-tehniškega izobraževanja* smo ugotovili, da se biotehnološki koncepti pojavljajo še pri devetih predmetih (navedenih v tabelah 3 in 4), ki jih izvajajo v programih živilsko-prehranski tehnik, kmetijsko-podjetniški tehnik, farmacevtski tehnik, okoljevarstveni tehnik, tehnik laboratorijske medicine in naravovarstveni tehnik. Kateremu področju biotehnologije pripadajo najdeni koncepti, je močno odvisno od predmeta in programa, v katerem se ta poučuje. Tako na primer vsi biotehnološki koncepti (100 %) v učnem načrtu predmetov biološke čistilne naprave in kompostarne ter gospodarjenje z odpadnimi vodami sodijo v področje Okoljska biotehnologija, večina konceptov v učnem načrtu predmeta medicinska mikrobiologija (93,8 %) pa je s področja Kulture, organizmi.

Nadalje smo ugotovili, da so dijaki *srednjega in nižjega poklicnega izobraževanja* v šoli veliko manj deležni poučevanja biotehnoloških tem kot njihovi vrstniki v 4-letnih srednješolskih programih. Tako smo pri splošnem predmetu naravoslovje v srednjem poklicnem izobraževanju zasledili šest biotehnoloških konceptov (tabela 5), medtem ko jih v učnih načrtih predmetov družboslovje in naravoslovje v nižjem poklicnem izobraževanju sploh ni bilo (tabela 6). Nekatera biotehnološka znanja se poučujejo pri ozkospecifičnih strokovnih predmetih v programih bolničar negovalec, cvetličar, gospodar na podeželju, gozdar, mehanik kmetijskih in delovnih strojev, mlekar, mesar, pek, pomočnik v biotehnik in oskrbi, slaščičar, vrtnar, živilec (tabeli 5 in 6).

Tabela 5. Pojavljanje izbranih biotehnoških konceptov v učnih načrtih srednjega poklicnega izobraževanja v Sloveniji

Koncept/Predmet	Naravoslovje	Osnove biotehnologije s prehrano ¹	Pridobivanje bioplina ²	Upravljanje z alternativnimi viri energije, materialom in okoljem ^{2,3}	Varovanje zdravja in okolja ⁴	Biološke čistilne naprave in kompostarne ²	Pivovarstvo ⁵	Fermentirano mleko ⁶	Vinarstvo ⁵	Varovanje okolja z osnovami trajnostnega razvoja ⁷	Higiensko pridobivanje mleka ⁶
Biotehnologija/ biotehnoški	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Skupaj	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0
%	0	10,0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Biokultura	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Mikroorganizmi/mikrobi	1	17	0	0	9	0	0	3	1	0	1
Gensko spremenjen	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Tkivna kultura	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Zarodne celice	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Skupaj	4	17	0	0	9	0	0	3	1	0	1
%	66,7	85,0	0	0	90,0	0	0	60,0	20,0	0	100,0
Kloniranje	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Tehnologija rekombinantnega DNK/DNA	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Skupaj	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
%	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Bioprocen/fermentacija	0	0	9	0	0	0	6	2	4	0	0
Bioreaktor/fermentor	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Skupaj	0	0	9	0	0	0	6	2	4	0	0
%	0	0	64,3	0	0	0	100,0	40,0	80,0	0	0
Antibiotiki	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
Enocelični proteini	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Biomasa	0	0	5	4	0	0	0	0	0	1	0
Fermentirana hrana	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Skupaj	1	0	5	4	1	0	0	0	0	1	0
%	16,7	0	35,7	30,8	10,0	0	0	0	0	100,0	0
Čiščenje odpadnih voda	1	1	0	9	0	8	0	0	0	0	0
Skupaj	1	1	0	9	0	0	0	0	0	0	0
%	16,7	5,0	0	69,2	0	0	0	0	0	0	0
Skupaj za predmet	6	20	14	13	10	8	6	5	5	1	1

Legenda: ¹predmet v programih mesar, mlekar, pek, slašičar, žvilec, ²predmet v programu gospodar na podeželju, ³predmet v programu mehanik kmetijskih in delovnih strojev, ⁴predmet v programu bolničar negovalec, ⁵predmet v programu žvilec, ⁶predmet v programu mlekar, ⁷predmet v programih cvetličar, gospodar na podeželju, gozdar, mesar, pek, slašičar, vrtnar, žvilec

Tabela 6. *Pojavljanje izbranih biotehnoloških konceptov v učnih načrtih nižjega poklicnega izobraževanja v Sloveniji*

Koncept/Predmet	Družboslovje in naravoslovje	Temelji živilstva in prehrane ¹
Biotehnologija/ biotehnološki	0	0
Skupaj	0	0
%	0	0
Biokultura	0	0
Mikroorganizmi/mikrobi	0	14
Gensko spremenjen	0	0
Tkivna kultura	0	0
Zarodne celice	0	0
Skupaj	0	14
%	0	100,0
Kloniranje	0	0
Tehnologija rekombinantnega DNK/DNA	0	0
Skupaj	0	0
%	0	0
Bioproces/fermentacija	0	0
Bioreaktor/fermentor	0	0
Skupaj	0	0
%	0	0
Antibiotiki	0	0
Enocelični proteini	0	0
Biomasa	0	0
Fermentirana hrana	0	0
Skupaj	0	0
%	0	0
Čiščenje odpadnih voda	0	0
Skupaj	0	0
%	0	0
Skupaj za predmet	0	14

Legenda: ¹predmet v programu pomočnik v biotehnikih in oskrbi

Sklep

V prispevku prikazani rezultati raziskave kažejo, da je poučevanje biotehnoloških vsebin v srednješkolskem izobraževanju v Sloveniji precej neuravnoteženo. Vsaj učni načrti dajejo takšno sliko. Glede na hiter razvoj biotehnologije in njene prisotnosti v našem vsakdanjiku pa je nujno, da mladi pridobijo dovolj znanja, da se bodo lahko spopadali z etičnimi vidiki, ki jih prinaša sodobna biotehnologija, ter da bodo usposobljeni za sprejemanje utemeljenih osebnih in družbenih odločitev na tem področju. Pojavi se torej vprašanje, kdaj in na kak način vključiti biotehnološke vsebine, predvsem s področij splošne in sodobne biotehnologije, kultur in organizmov, bioprocenstva, biotehnoloških proizvodov in okoljske biotehnologije, v poučevanje (Paš idr., 2012; Paš, 2012). To lahko dosežemo s kurikularno preno, torej s posegom v obstoječe učne načrte, delno pa bi lahko omenjeni cilj dosegli na milejši način, na primer s prilagoditvijo izvedbenih kurikulumov šol v okviru obstoječih predpisanih učnih načrtov. Izvedba srednješkolskih izobraževalnih programov namreč temelji na novem didaktičnem konceptu, ki ga uresničujemo s pripravo izvedbenega kurikulumu na šoli. Učitelji skupaj s socialnimi partnerji pripravijo potrebne aktivnosti za uresničitev izobraževalnega programa in sprejetega odprtega dela kurikulumu, dinamiko in način uresničevanja ter način in dinamiko ocenjevanja doseženih ciljev. Za doseganje navedenih ciljev šola oblikuje programsko projektno skupino – programski učiteljski zbor. (http://www.mizs.gov.si/si/delovna_podrocja/direktorat_za_srednje_in_visje_solstvo_ter_izobrazevanje_odraslih/srednjesolsko_izobrazevanje/srednjesolski_izobrazevalni_programi/, 19. 6. 2014).

Dodatna možnost vključitve biotehnoloških vsebin v poučevanje v gimnazijah so obvezne izbirne vsebine, ki so sestavni del predmetnikov programov splošnih in strokovnih gimnazij. Šole jih izvajajo na podlagi Kataloga obveznih izbirnih vsebin, ki ga pripravi Zavod Republike Slovenije za šolstvo, ali pa ga izdelajo same. Glede na to, da se obvezne izbirne vsebine delijo na 1) vsebine, obvezne za vse dijake, in 2) vsebine, povezane z dijakovo prosto izbiro, bi bilo treba biotehnološke teme uvrstiti v predmete iz prve skupine.

Vsekakor so na temo poučevanja biotehnologije v srednješkolskem izobraževanju v Sloveniji potrebne podrobnejše nadaljnje raziskave, ta raziskava pa lahko služi kot osnova za ugotovitev potreb in iskanje konkretnih rešitev pri vključevanju biotehnoloških tem v srednješkolsko poučevanje.

Literatura

- Ambrožič Dolinšek, J., & Šorgo, A. (2009). Odnos študentov razrednega pouka do gensko spremenjenih organizmov (GSO). *Acta Biologica Slovenica*, 52(2), 21–31.
- Ambrožič Dolinšek, J., & Šorgo, A. (2010). Kako izboljšati kakovost srednješkolskega znanja in odnos do biotehnologije. V M. Duh (ur.), *Okolje kot edukacijska vrednota: znanstvena monografija* (str. 5–12). Maribor: Pedagoška fakulteta.

- Ambrožič Dolinšek, J., & Šorgo, A. (2011). Pomen izobraževanja bodočih učiteljev razrednega pouka o biotehnologiji. *Acta Biologica Slovenica*, 54(2), 85–92.
- Ambrožič Dolinšek, J., Ciringer, T., & Šorgo, A. (2011). Obravnavanje učne snovi s področja biotehnologije in urjenje v kritičnem razmišljanju. V V. Grubelnik (ur.), *Razvoj naravoslovnih kompetenc, izbrana gradiva projekta, strokovna monografija* (str. 148–153). Maribor. Univerza v Mariboru, Fakulteta za naravoslovje in matematiko.
- Chabalengula, V. M., Mumba, F., & Chitiyo, J. (2011). Elementary Education Preservice Teachers' Understanding of Biotechnology and its Related Processes. *Biochemistry and Molecular Biology Education*, 39(4), 321–325.
- Fitzsimons, P. J. (2007). Biotechnology, ethics and education. *Stud. Philos. Educ.*, 26, 1–11.
- Ganiere, P., Chern, W. S., & Hahn, D. (2006). A continuum of consumer attitudes toward genetically modified foods in the United States. *Journal of Agricultural and Resource Economics*, 31(1), 129–149.
- Jevšnik, M., Hlebec, V., & Raspor, P. (2008). Consumer interpretation of the term food safety. *Acta alimentaria*, 37(4), 437–448.
- Kidman, G. (2009). Attitudes and Interests Towards Biotechnology: the Mismatch Between Students and Teachers. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 5(2), 135–143.
- Kidman, G. (2010). What is an »Interesting Curriculum« for Biotechnology Education? Students and Teachers Opposing Views. *Res. Sci. Educ.*, 40, 353–373.
- Krek, J., & Metljak, M. (ur.) (2011). *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji 2011*. 1. izd. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Laugsch, R. C. (2000). Scientific Literacy: A Conceptual Overview. *Science Education*, 84(1), 71–94.
- Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, Vlada Republike Slovenije, Direktorat za srednje in višje šolstvo ter izobraževanje odraslih. Pridobljeno 1. 12. 2013 s
http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2012/programi/gimnazija/ucni_nacrti.htm
- Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, Vlada Republike Slovenije, Direktorat za srednje in višje šolstvo ter izobraževanje odraslih. Pridobljeno 19. 6. 2014 s
http://www.mizs.gov.si/si/delovna_podrocja/direktorat_za_srednje_in_visje_solstvo_ter_izobrazevanje_odraslih/srednjesolsko_izobrazevanje/srednjesolski_izobrazevalni_programi/
- Onyango, B., Govindasamy, R., Hallman, W., Jang, H. M., & Puduri, V. S. (2004). *Consumer acceptance of genetically modified foods in Korea: factor and cluster analysis*. Working Paper No. WP-1104-015. New Jersey, Food Policy Institute, Rutgers University.
- Paš, M. (2012). Izzivi in uspehi pri poučevanju biotehnologije = Challenges and success in biotechnology education. V P. Raspor & M. Paš (ur.), *Pomen biotehnologije in mikrobiologije za prihodnost*. Ljubljana, 27. in 28. september 2012. Biotehnologija in mikrobiologija za znanje in napredek (Pomen biotehnologije in mikrobiologije za prihodnost, 10) (str. 317–324). Ljubljana: Biotehniška fakulteta, Oddelek za živilstvo, Katedra za biotehnologijo, mikrobiologijo in varnost živil.
- Paš, M., Vogrinc, J., & Raspor, P. (2012). Distribution of biotechnology topics in curricula for secondary schools in Slovenia. V *International Symposium IOSTE XV*. Yasmine Hammamet, Tunisia 2012, 28 October–3 November. Science & technology education for development, citizenship and social justice: IOSTE XV, Tunisia 2012 (str. 1–5, S8–362). [Mutuelleville]: Université Virtuelle de Tunis (UVT); [S. I.]: International Network Education Didactics Psycho-Pedagogy; [Le Bardo]: Institut Supérieur de l'Education et de la Formation Continue (ISEFC).

- Plan, D., & Van den Eede, G. (2010). *The EU Legislation on GMOs – An overview*. European Commission, Joint Research Centre, Institute for Health and Consumer Protection. Pridobljeno s <http://europa.eu>
- Prokop, P., Leškova, A., Kubiátko, M., & Diran, C. (2007). Slovakian student's knowledge of and attitudes toward biotechnology. *International Journal of Science Education*, 29(7), 895–907.
- Raspor, P., Strel, B., & Komac, M. (ur.) (2000). *Stanje in razvojne možnosti biotehnologije v slovenskem prostoru*. Ljubljana: Biotehniška fakulteta.
- Raspor, P., & Paš, M. (2012). Študijski programi biotehnologije. V P. Raspor & M. Paš (ur.), *Pomen biotehnologije in mikrobiologije za prihodnost*. Ljubljana, 27. in 28. september 2012. Biotehnologija in mikrobiologija za znanje in napredek (Pomen biotehnologije in mikrobiologije za prihodnost, 10) (str. 49–78). Ljubljana: Biotehniška fakulteta, Oddelek za živilstvo, Katedra za biotehnologijo, mikrobiologijo in varnost živil.
- Šorgo, A., & Ambrožič Dolinšek, J. (2009). The relationship among knowledge of, attitudes toward and acceptance of genetically modified organisms (GMOs) among Slovenian teachers. *Electronic Journal of Biotechnology*, 12(3), 1–13.
- Šorgo, A., & Ambrožič Dolinšek, J. (2010). Knowledge of, Attitudes Toward, and Acceptance of Genetically Modified Organisms Among Prospective Teachers of Biology, Home Economics, and Grade School in Slovenia. *Biochemistry and Molecular Biology Education*, 38(3), 141–150.
- Šorgo, A., Ambrožič Dolinšek, J., Tomažič, I., & Janžekovič, F. (2011). Emotions expressed toward genetically modified organisms among secondary school students and pre-service teachers. *Journal of Baltic Science Education*, 10(1), 53–64.
- Šorgo, A., Ambrožič Dolinšek, J., Uşak, M., & Özel, M. (2011). Knowledge about and acceptance of genetically modified organisms among pre-service teachers: a comparative study of Turkey and Slovenia. *Electronic Journal of Biotechnology*, 1–16. Pridobljeno s <http://dx.doi.org/10.2225/vol14-issue4-fulltext-5>
- Vilhar, B., Zupančič, G., Vičar, M., Sojar, A., & Devetak, B. (2008). *Učni načrt. Biologija. Splošna gimnazija*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo.

Brezposelnost in psihično počutje posameznikov

Karmen Pevc

Povzetek

V prispevku obravnavamo brezposelnost, ki je že desetletja družbena resničnost, za katero lahko trdimo, da postaja zadnja leta eden izmed najaktualnejših socialnih in ekonomskih problemov, ki je v zadnjih letih močno prizadel tudi Slovenijo. Postaja pojav, s katerim se bomo morali naučiti živeti. Poleg vseh negativnih posledic (npr. ekonomske, socialne ...) ne moremo spregledati dejstva, da stanje brezposelnosti pušča v posamezniku neugodne psihične posledice, ki se kažejo predvsem v čustvenih motnjah, kot sta strah in depresija, ki se velikokrat sprevržeta v psihosomatske motnje ali kako drugače ogrozita fizično zdravje. Namen prispevka je prikazati stanje brezposelnosti in njene psihične posledice, s katerimi se soočajo posamezniki, zlasti najranljivejše skupine, kot so mladi odrasli. Predvsem želimo opozoriti na socialno izključenost in s tem ranljivost, ki jo ob tem doživljajo, obenem pa nakazati možnosti v iskanju rešitev ob brezposelnosti.

Ključne besede: brezposelnost, mladi odrasli, psihične posledice, ranljive skupine, socialna ranljivost, socialna izključenost

Uvod

Brezposelnost je socialno stanje, ki posamezniku povzroči, da si brez primerne zaposlitve ne more ustvariti zaslužka (Novak in Cvetko, 2005). »Za brezposelne osebe se štejejo vse osebe, ki so v določenem času brez dela, ki so pripravljene delati in ki iščejo delo« (Svetlik, Glazer, Kajzer in Trbanc, 2002, str. 491). Z ekonomskega, s socialnega in psihološkega vidika se brezposelnost kaže predvsem kot osebna stiska posameznika in patologija družbe, ki odraža določene odnose in procese v družbi (Klun, 2007). Za brezposelnost sta tako značilna stopnjevanje socialne diskriminacije in diskriminacija posameznika (Svetlik, 1985).

Znano je, da je brezposelnost velik problem, še posebej dolgotrajna brezposelnost, ki ne onemogoča samo socialno-ekonomske neodvisnosti, ampak negativno vpliva tudi na posameznikov psihosocialni razvoj. Brezposelnost tako pušča negativne posledice na celotni družbi in tudi na posamezniku (Axelsson, Andersson, Eden in Ejlertsson, 2007); pri tem so najbolj izpostavljene ranljive skupine, kot so npr.: mladi odrasli, ljudje s posebnimi potrebami, brezdomci, zasvojenci z drogami, odvisni od alkohola, nekdanji kaznjenci, osamljeni starejši, migranti idr.

Posledice brezposelnosti

Ko govorimo o brezposelnosti, velikokrat posvečamo preveliko pozornost le številkam in vse prepogosto pozabljamo, da gre ob tem pravzaprav za ljudi, ki se zaradi izgube zaposlitve in ob njenem ponovnem iskanju spopadajo z materialno pa tudi s socialno in psihično stisko.

Po mnenju številnih strokovnjakov so najočitnejše posledice brezposelnosti finančne narave (pomanjkanje denarja, zadolžitve), ki posameznike pripeljejo k skromnejšemu ali celo revnemu življenju (Klun, 2007). Izguba dohodka tako posledično vpliva na celoten način posameznikovega življenja in hkrati tudi na življenje njegove družine. Posameznika postavi v nelagodni položaj, saj postane odvisen od drugih (partner, starši, sorodniki). Zaradi znižanega življenjskega standarda je oseba primorana spremeniti svoj življenjski slog, kar posledično pomeni zmanjšanje socialnih stikov in povečan občutek socialne izolacije (Prosenc, 2011).

Fagin in Little (v Cink, 2007) menita, da je izguba zaposlitve precej večja in nima le posledic materialne narave. Izguba dela po njunem mnenju pomeni tudi izgubo občutka identitete, saj brezposelnost zmanjšuje pomembne socialne stike zunaj družine. Rezultati raziskav, ki sta jih opravila Fagin in Little (v prav tam), so pokazali, da brezposelni preživijo veliko časa v postelji, ker so zaradi nemirnega spanca pogosto bolj utrujeni kot takrat, ko so delali. Izgubijo občutek za strukturiranje psihološkega časa, saj kar naenkrat ostanejo brez obveznosti. Pogosto se posamezniki zaradi izgube dela počutijo kot marginalci, kup odpadkov itn. Onemogočeno jim je vključevanje v prostovoljne dejavnosti, izgubijo občutek za ustvarjalnost. Kako brezposelnost vpliva na razsežen pojav družbenih problemov, so ugotavljali tudi politiki, akademiki, novinarji idr. Prezgodnja smrt, bolezen, poskusi samomora in dejanski samomori, pretepanje otrok, razpad zakonske zveze, nogometno huliganstvo, rasni spori so le nekateri izmed takih primerov (Nepužlan, 2010).

Psihične posledice brezposelnosti

Poleg omenjenih negativnih posledic brezposelnosti ne moremo spregledati dejstva, da se posameznik spopada tudi s psihičnimi posledicami brezposelnosti. V procesu brezposelnosti se lahko povečajo psihosomatske motnje, kot so: bolezni želodca, težave spanca, motnje koncentracije in motnje hranjenja. Veliko odraslih doživi spodjedanje samozavesti, ki lahko pripelje do težkih depresivnih stanj posameznika. Brezposelni poročajo o stanjih izčrpanosti, negotovosti, notranjem nemiru, občutku nesmisla in o strahu pred prihodnostjo. Z vsakim neuspehom se zmanjša občutek lastne vrednosti (Nepužlan, 2010).

Ob sorazmerni revščini je izguba službe in posledični občutek izgube poklicne identitete najpomembnejši dejavnik tveganja za psihosocialne težave in poznejši razvoj bolezni. Izgubo službe oziroma občutek grozeče izgube namreč lahko doživljamo, kot da smo izgubili pomemben del sebe, svojega samospoštovanja, in čutimo stigmo. Izguba službe se v

psihološkem doživljanju kaže kot oblika žalovanja. Gre za univerzalni pojav, ki pa ga vsak posameznik doživlja in predela na svoj način. V prvem obdobju šoka se oseba, ki je izgubila službo, še ne zaveda, kaj se dogaja, tudi čustvenega odziva ni. Sledi obdobje, ki ga imenujemo faza protesta, ko oseba, ki je izgubila službo, govori, da to, kar se je zgodilo, ni pravično; sprašuje se, zakaj se je zgodilo prav njej; ne more se sprijazniti z izgubo in želi poiskati drugo službo. V tako imenovanem obdobju dezorganizacije oseba ugotavlja, da je izguba službe nepovratna. Izkušnje pa kažejo, da se – če v tem obdobju oseba ne more dobiti službe – začne vdajati pesimizmu. Dvomi o svoji uspešnosti, upade ji samozavest, pojavijo se težave v družini in socialna izolacija, čemur pogosto sledi občutek vdanosti v usodo in apatije. Brezposelna oseba vse bolj pasivno spremlja svoj položaj in zaposlitve ne išče več aktivno. Znak nastalega kriznega stanja je pogosto izražena anksioznost z vsemi psihološkimi in s fiziološkimi značilnostmi, z nemirom, mišično napetostjo, nespečnostjo, utrujenostjo, tek je lahko zmanjšan. Človekova pozornost je pogosto usmerjena samo v en sam vidik njegovih težav, spremeni se časovna perspektiva, vse potrebe postanejo enako pomembne. Prisoten je lahko tudi občutek osamljenosti, odtujenosti, poveča se sugestibilnost, izgubi se samozaupanje. Samomor lahko postane sredstvo bega iz take neznosne situacije. Marsikdo bolj občuti telesno bolečino kot tesnobo. Tesnoba in strah se lahko izražata tudi z vrsto telesnih težav, kot so: glavobol, bolečine v sklepih, bolečine v želodcu, spolne motnje, hitro bitje srca, potenje, zaprtost, povišan krvni tlak itn. V tem obdobju osebi v stiski ob strani najpogosteje stoji družina oziroma drugi pomembni ljudje. Najpogosteje je njihova pomoč učinkovita in zadostna (Avguštin Avčin, Novak Šarotar in Užmah Kučina, 2009).

O tem, kako ima brezposelnost globlji pomen na posameznika, govorijo tudi številne raziskave, ki smo jim priča v zadnjih letih. Potrjujejo dejstvo, da brezposelnost vpliva na kakovost fizičnega in duševnega zdravja (Rapuš Pavel, 2005).

Barwinski Fähr (v Nepužlan, 2010) v dveh študijah iz let 1990 in 1996 potrjuje rezultate, da sta se pri vseh dolgotrajno brezposelnih poslabšala področje samozavesti in zaupanje v svoje lastne sposobnosti, kar škoduje varni in stabilni zavesti o lastni identiteti. Tudi raziskava, ki so jo leta 2005 naredili McKee Ryan, Song, Wanberg in Kinicki (v Belle in Bullock, 2010), potrdi vpliv brezposelnosti na duševno in psihično zdravje posameznika, povišano stopnjo smrtnosti, krhanje družinskih odnosov ter slab vpliv na psihično počutje zakoncev in otrok. Paul in Moser sta leta 2009 (v Belle in Bullock, 2010) z metaanalizo potrdila zgornje ugotovitve, da je brezposelnost povezana z depresijo, občutkom tesnobe in s psihosomatskimi simptomi, slabim počutjem in z nizko samopodobo. Ravno tako se Jeremy Laurence (v Cink, 2007) pri svoji analizi raziskave sklicuje na študije in pravi, da lahko v procesu brezposelnosti pričakujemo slabše duševno zdravje, povišano stopnjo samomorilnosti, smrtnosti in poskusov samomora. Ob tem prizna, da ne moremo z gotovostjo dokazati, da brezposelnost povzroča zdravstvene težave. Veliko spremenljivk namreč vpliva na zdravje, ki jih v raziskavi ni mogoče nadzorovati ali pojasniti, kako

brezposelnost vodi do bolezni in zakaj. Kljub temu po njegovem mnenju ostaja dovolj močen dokaz, da brezposelnost ne vpliva le na finančne in psihološke posledice.

Omenimo naj tudi Arthurja H. Goldsmitha, ki je leta 2008 na Univerzi Washington in Lee s svojima kolegoma želel raziskati globlji pomen brezposelnosti in njene posledice. Raziskava je pokazala, da v prvi fazi brezposelnosti posameznik kaže blage znake ignorance in pričakuje, da ne bo večjih čustvenih posledic. Prepričan je, da bo novo zaposlitev takoj našel. Približno polovica brezposelnih najde službo v petih tednih, kljub temu pa so spremembe pri posamezniku opazne. Začne se spraševati: »Zakaj so me odpustili? Ali nisem dovolj sposoben? Ali sem problematičen?« Začne se krhanje njegove samopodobe, ki je zelo pomembna za dobro počutje. Pri osebah je hkrati opaziti visoko raven tesnobe, depresije in pomanjkanje spanca. Pri posameznikih, ki se spopadajo z dolgotrajnejšo brezposelnostjo (šest mesecev in več), psihološki učinek pogosto postane kroničen in dolgotrajen. Pri tem Goldsmith izpostavi, da je za visokoizobražene značilna usmerjenost vase (prepričanje, da lahko vplivajo na to, kar se jim dogaja), pri čemer je posledično opaziti višjo raven prizadetosti in občutljivosti. Pri tem navadno krivijo sebe in svoje pomanjkljivosti. To v posamezniku spodbuja nemoč in ogroža njegovo samopodobo (v Washington and Lee University, 2008).

Brezposelnost ranljivih skupin in socialna izključenost

V strokovni literaturi zasledimo izraz ranljive skupine predvsem v začetku tega stoletja. Pred tem se je pisalo in govorilo o socialno izključenih skupinah, skupinah, ki so bile zaradi določenih značilnosti (prikrajšanosti) izključene iz aktivnega delovnega in družbenega življenja ter so se zaradi tega soočale s številnimi težavami, tudi s prikrajšanostjo pri dostopu do izobraževanja, znanja. Ravno tako se omenja veliko ranljivih ali marginalnih skupin, in sicer tistih, ki so že v izrazito marginalnem položaju ali celo socialno izključene, ter tistih, pri katerih obstaja tveganje za marginalizacijo in socialno izključenost. Trbanc idr. (2003, v Rupert in Vilič Klenovšek, 2010) z ranljivimi skupinami označujejo skupine, pri katerih se prepletajo različne prikrajšanosti (npr. materialna oziroma finančna, izobrazbena, zaposlitvena, stanovanjska idr.) in ki so pri dostopu do pomembnih virov (kot je na primer zaposlitev) pogosto v izrazito neugodnem položaju. V strokovnih razpravah se je ob naraščanju socialno izključenih skupin (npr. dolgotrajno brezposelni, starejši upokojenci, mlajši odrasli osipniki, še posebej iz socialno šibkih okolij, invalidi idr.) vse pogosteje opozarjalo, da bi družba morala ukrepati prej, preden določene skupine postanejo socialno izključene.¹ Zato se je začelo govoriti o t. i. ranljivih skupinah, skupinah, ki jih z vidika določenih značilnosti pravočasno prepoznamo kot skupine (ali posameznike), ki potrebujejo določeno pomoč, še preden postanejo socialno izključene (Rupert in Vilič Klenovšek, 2010).

¹ Osipniki so mladi, ki opustijo šolanje še pred pridobitvijo formalne izobrazbe in ustreznih kvalifikacij (Popović, 2007).

Po Zavirškovi (2010, v Rupert in Vilič Klenovšek, 2010) se posledice različnih ovir ranljivih skupin kažejo v prikrajšanosti in diskriminaciji na različnih ravneh, na ekonomski ravni npr. kot izključenost iz plačane zaposlitve, nizki dohodki, visoki izdatki za prostorske prilagoditve.

Pri tem velja poudariti, da se je na problem t. i. ranljivih skupin začelo najbolj opozarjati z vidika politike zaposlovanja, predvsem na to, katere so potencialno bolj ogrožene skupine, da postanejo brezposelne oziroma se težje zaposlujejo, ko so že brezposelne. To so npr.: starejši brezposelni, Romi, različne skupine invalidov in mladostniki – osipniki. Posebno pozornost vključevanju ranljivih skupin v zadnjih letih namenja tudi Evropska komisija. Večina razprav je vezana na vprašanja socialne vključenosti oziroma izključenosti ranljivih skupin iz družbe. Ta izključenost je povezana z značilnostmi, ki jih imajo določene skupine prebivalstva, na osnovi katerih se težje vključujejo v delovno in družbeno življenje. Raziskave kažejo, da gre najpogosteje za naslednje skupine prebivalstva: ljudje s posebnimi potrebami, migranti in etnične manjšine (vključno z Romi), brezdomci, zasvojenci z drogami, odvisni od alkohola, nekdanji kaznjenci in osamljeni starejši ljudje. Težave teh skupin se kažejo v brezposelnosti, brezdomstvu, nizki izobrazbi in posledično v nadaljnji izključenosti iz družbe. Ranljivost lahko izhaja iz telesnih značilnosti, ekonomskih, političnih, družbenih in kulturnih dejavnikov, iz trenutnih konfliktov itn.

V Sloveniji je o politiki zaposlovanja ranljivih skupin, ki so še posebno marginalizirane in na rob potisnjene skupine, zelo malo znanega (Rapuš Pavel, 2005). Izpostavili bi naslednje ranljive skupine: brezdomci, odvisni od alkohola, zasvojenci z drogami in nekdanji kaznjenci. Vse omenjene skupine imajo značilne karakteristike ranljivosti, ki jim onemogoča pridobiti ali celo obdržati zaposlitev. Življenjska situacija brezdomcev je že sama po sebi problematična in kompleksna. Z brezposelnostjo so povezane izguba doma, odvisnost od substanc, čustvene težave in fizične bolezni. Brezdomci se večinoma borijo že z osnovnimi funkcijami spretnosti, torej s tistimi veščinami, ki so potrebne za normalno delovanje v današnjem času (branje navodil, pisanje prošenj, izpolnjevanje obrazcev, nepoznavanje uporabe računalnika itn.). Naslednja skupina so zasvojenci z drogami, ki so zaradi svoje zasvojenosti izključeni iz socialnega okolja, na katere družba gleda kot na nekoga, pred katerim se mora zaščititi. Zanje je značilna nizka izobrazbena struktura, ki zaradi svojega načina življenja in zasvojenosti niso sposobni obdržati redne zaposlitve. Mnogi izmed njih pustijo službo, ko ugotovijo, da lažje in več zaslužijo s predprodajo drog. Velikokrat pa se tudi dogaja, da jih delodajalec odpusti, ko izve za njihovo zasvojenost. Za ranljive skupine, kot so odvisni od alkohola, je značilna visoka stopnja brezposelnosti, ki se danes čedalje bolj povečuje. Navadno izgubijo službo šele, ko njihov problem postane očiten in nespregledljiv za delodajalca. Večina zdravljenih alkoholikov ima problem s ponovno vključitvijo na trg dela, predvsem zaradi starosti, primanjkovanja delovnih izkušenj, ker so bili dolgo odsotni z dela, in njihovega zdravstvenega stanja. Kot posebno skupino ranljivih brezposelnih bi omenili tudi nekdanje kaznjence. Ta ranljiva skupina se spopada z nizko izobrazbeno strukturo, s primanjkom delovnih izkušenj. Za večino nekdanjih kaznjencev so namreč značilni:

brezposelnost že pred zaporno kaznijo, neurejena stanovanjska nastanitev, ko odslužijo kazen, in nezaupanje delodajalcev, vedoč za njihovo preteklost. Zaradi strahu pred osebno stigmatizacijo veliko nekdanjih kaznjencev skriva svojo preteklost in vzroke zaradi dolge odsotnosti s trga dela. Mnogi izmed njih se nočejo zaposliti in tako iščejo druge vire zaslužka – socialna podpora, delo na črno in različna nezakonita dela (Rihter in Kobal, 2007).

Ranljive skupine se zato pri brezposelnosti in iskanju zaposlitve srečujejo z izrazito kompleksnostjo problemov, pri katerih je potreben bolj celosten pristop. Podane so tudi nekatere rešitve: daljši in kompleksnejši pristop nevladnih organizacij, ki imajo večji posluš za problematiko ranljivih skupin; integracija tistih ranljivih, ki so rešili svoj problem zasvojenosti; posameznikom s posebnimi potrebami omogočiti fleksibilnejše oblike dela, kot je npr. delo na domu, fleksibilnejši urnik dela in možnost prilagodljivejših oblik zaposlovanja tistih, ki imajo težave z vključitvijo v vsakdanje okolje (Rihter in Kobal, 2007).

Mladi odrasli kot posebej ranljiva skupina ob brezposelnosti

Poleg zgoraj omenjenih ranljivih skupin želimo omeniti predvsem mlade odrasle, ki jih ravno tako uvrščamo med ranljive skupine zaposlovanja. Mladi, ki se v današnjem času še posebej srečujejo s problemom izključenosti s trga dela, postajajo vse bolj občutljivi na posledice spremenjene vloge dela in spreminjajočih se prehodov v odraslost. Ko govorimo o izključenosti mladih, imamo v mislih izključenost z enega ali več življenjskih področij, ko mladi niso sposobni dosegati t. i. družbenih norm in standardov, ki jih družba od njih pričakuje, npr. pridobiti delo, se šolati, prispevati na področju interesov, si ustvariti lastno družino itn. Socialna izključenost mladih je tako vedno povezana s številnimi ekonomskimi, socialnimi, političnimi ter s kulturnimi konotacijami in dimenzijami (Rapuš Pavel, 2005).

M. Ule (2008, str. 241) opredeli mlade odrasle kot posebno skupino mladih: »Mladi odrasli so tisti, ki po vseh tradicionalnih merilih (starost, izobrazba) ne sodijo več v kategorijo mladih, vendar niso dosegli socialnega statusa v tradicionalnem pomenu: niso ekonomsko samostojni ali nimajo redne zaposlitve ali nimajo lastne družine ali živijo v izvorni družini.« C. Titmus (1989) spodnjo mejo mlajših odraslih določi pri 18. letu, zgornja pa je ohlapnejša. Ponekod je določena pri 25. letu, ko posamezniki končajo študij oziroma formalno izobraževanje. Avtor opisuje, da je v zahodni družbi pojem »mlajši odrasli« široko uporabljen; gre namreč za težje opredeljivo obdobje. »Mladost tako ni več niti predhodnica niti nasprotje odraslosti; obe sta namreč postali biografski dimenziji, odvisni od samodefinicije posameznika ali posameznice« (Ule, Renner, Mencin Čeplak in Tivadar, 2000, str. 25).

Glede na to, da se starostna meja za vstop v mladost pomika v zgodnejša leta otroštva, vstop v odraslost pa se pomika vse višje, je opredeljevanje na osnovi različnih objektivnih kazalnikov (starost, šolanje, zaposlitev, zakon in lastna družina) vse bolj nezanesljivo in formalno početje. Velika večina mladih zaradi različnih razlogov (šolanje, brezposelnost)

podaljšuje svojo mladost v pozna dvajseta (Ule idr., 1996). Podaljševanje mladosti v življenjskem poteku je dodobra dokazana ugotovitev raziskav o mladini. To je pojav, ki ga bolj ali manj opazimo v vseh evropskih državah. Meje med mladostjo in odraslostjo so tako vse bolj zabrisane. Mladi so vse dlje ekonomsko odvisni od svojih staršev, ne samo zaradi brezposelnosti, ampak tudi zaradi podaljševanja izobraževanja, pomanjkanja učinkovitih ukrepov, ki bi olajšali prehod na trg dela, in zaradi nestabilnosti povpraševanja po delovni sili. Zaradi podaljšane prebivanja doma in medgeneracijskega kompromisa mladi pozneje dosegajo mejnike odraščanja, kot so: stabilna služba, finančna stabilnost, stabilno partnerstvo in stanovanjska avtonomija (Ule in Kuhar, 2003). Lahko govorimo o »psihosocialni tranziciji«, veliki spremembi v življenjskem poteku, ki ima močno obremenjujoče posledice (Ule idr., 2000).

Kako usodno lahko brezposelnost zaznamuje mlade, opozarjajo predvsem raziskave, ki primerjajo populacijo zaposlenih mladih s populacijo brezposelnih mladih. Študije kažejo predvsem drugačno samopodobo in samospoštovanje ter stališča do sveta in življenja pri nezaposlenih mladih kot pri zaposlenih mladih. Znana raziskovalna skupina na Univerzi v Adelaidi (Avstralija) je v osemdesetih letih prejšnjega stoletja naredila nekaj odmevnih dolgoročnih študij učinkov brezposelnosti na mlade. Raziskovalci so ugotovili, da brezposelnost mladim pušča neugodne psihične posledice predvsem na samopodobi in stopnji samospoštovanja ter na občutku obvladljivosti življenja. Nezaposleni mladi so kazali tudi pomembno več depresivnih razpoloženj, brezupnosti in brezpravnosti (v Ule idr., 2000). Depresija se kot posledica brezposelnosti najprej kaže v obliki potrnosti in žalosti, ki se stopnjuje do te mere, da posameznika popolnoma onesposobi za ustrezno duševno in telesno odzivanje. Brezposelna oseba je pobita in brez energije, zagrenjena ter polna občutkov krivde in sovraštva do sebe (Merdanovič, 2007). Brezposelnost tako postavlja mladega človeka v vse bolj neugoden ekonomsko-socialni položaj, zmanjšuje mu status in ugled v družbi ter povzroča dolgotrajne psihične poškodbe in posledice njegovi samopodobi. Predvsem dolgoročne raziskave so pokazale, da se lahko psihične posledice brezposelnosti, ki se kažejo predvsem v čustvenih motnjah, kot sta depresija in strah, sprevržejo v psihosomatske motnje ali ogrozijo fizično zdravje. Nezaposlenost je torej po teoretskih spoznanjih in raziskavah eden glavnih razlogov za socialno ranljivost mladih, ker mladega človeka ne postavlja samo v neugoden socialno-ekonomski položaj, ga marginalizira, mu zmanjšuje ugled in status v družbi, ampak mu povzroča tudi dolgotrajne psihične poškodbe in posledice na samopodobi (Ule idr., 2000).

Mladina je v Sloveniji tako ena izmed najbolj ogroženih populacij, ki so izpostavljene spremembam na zaposlitvenem trgu in čustvenim spremembam, ki se pojavijo ob nezmožnosti stopiti v svet dela ali ob izgubi dela. Poleg starejših od 50 let, dolgotrajno brezposelnih in hendikepiranih je pri mladih najvišja stopnja brezposelnosti. Še posebno velik je delež mladih, ki iščejo prvo zaposlitev in šele začenjajo vstopati na trg zaposlovanja. Renerjeva (2000, v Leskovšek, 2009) vzroke za probleme mladih pripisuje povečani

ekonomski odvisnosti mladih ob hkratnem razvijanju psihosocialne neodvisnosti, vplivu vrstniških skupin, subkulturnih in življenjskih slogov ter ob pomanjkanju orientacij, fragmentacij referenčnih območij, ki bi omogočala umeščanje lastnih življenjskih izkušenj v širši pomenski kontekst.

Možnosti psihosocialne pomoči brezposelnim osebam

Najpomembnejši vidik pomoči je občutek, da se prizadeti ne počuti samega in da ni edini, ki doživlja težke trenutke, torej da se lahko pogovori o svojih težavah in sliši, kako drugi premagujejo to obdobje, kaj pomaga in kaj lahko sam naredi zase. Krizno situacijo skuša sprva posameznik razrešiti sam skladno s svojimi sposobnostmi in z zmožnostmi. Če je pri razreševanju stiske neuspešen, pogosto najprej prosi za pomoč svoje bližnje. Če se pri brezposelni osebi izrazijo simptomi anksiozno-depresivnih motenj, je prav, da poišče strokovno pomoč. Medicina – psihiatrija – naj bi v razreševanje stiske vstopala res šele takrat, ko so izčrpane posameznikove sposobnosti obvladovanja in prilagajanja. Predvsem je treba prepoznati pojav duševne motnje, ki lahko nastane kot posledica stresne situacije, in jo tudi ustrezno obravnavati, kadar je to potrebno, tudi z zdravili ali celo s hospitalizacijo, če je zaradi nevarnosti samomora ogroženo bolnikovo življenje (Avguštin Avčin idr., 2009).

Poleg možnosti obiska pri psihiatru poznamo tudi druge oblike svetovanja, kot je npr. psihoterapija. V Sloveniji je odpor do tovrstne oblike pomoči še vedno prisoten in nosi negativen prizvok, ta oblika pomoči pa tudi na državni ravni ni zakonsko urejena. Po pregledovanju spletnih strani smo ugotovili, da nekateri terapevti v svojih ambulantah ranljivejšim skupinam nudijo terapije po nižjih, dostopnejših cenah ali tudi na koncesijo. V prvem primeru si brezposelna oseba kljub temu ne more plačati terapije, saj ima sredstva le za osnovno preživetje. V drugem so čakalne vrste dolge in za mnoge v stiski prepozne. Mislimo, da je to ena izmed oblik, ki bi ji vsekakor morali nameniti večjo pozornost in jo predvsem zakonsko urediti. Brezposelnost namreč dosega velike razsežnosti in še posebno ob dolgotrajnejši brezposelnosti se psihosocialne težave povečujejo in je stiska toliko močnejša. V ključnih trenutkih bi tako lahko nekemu že pogovor s terapevtom pomagal ali celo rešil življenje.

Zveza društev gluhih in naglušnih Slovenije je v ta namen izvajala program psihosocialne pomoči, vendar je bilo programu leta 2011 prekinjeno financiranje pri Zavodu Republike Slovenije za zaposlovanje z območnimi službami, kjer je potekal, in Ministrstvu za delo, družino in socialne zadeve. Program je obsegal pomoč ob boleznih, osamljenosti, onemoglosti ostarelih uporabnikov s ciljem zagotovitve boljše kakovosti življenja ostarelih uporabnikov in njihovih družin, predvsem v smislu premagovanja ovir, povezanih s starostjo in z gluhoto, na način, ki ostarelim osebam z okvaro sluha v okviru obstoječih javnih služb ni na voljo. V program so bili vključeni tudi brezposelni gluhi in naglušni kot ena izmed najranljivejših skupin. Obenem so bili delovno in socialno integrirani, reševali so svoj problem brezposelnosti, si zagotavljali pogoje za preživetje in nudili pomoč osebam z enako

ali s podobno oviro ter bili tudi sami deležni psihosocialne rehabilitacije (Zveza društev gluhih in naglušnih Slovenije, 2012).

Izguba zaposlitve oziroma čakanje na novo oziroma prvo zaposlitev pomeni izjemen psihološki pritisk na posameznika, ki se s trajanjem brezposelnosti le še povečuje. Zato je vsekakor treba pristopiti k izdelavi temeljite analize položaja brezposelnih oseb v Sloveniji z vidika njihove socialne izključenosti oziroma revščine ter njihovega socialno-ekonomskega in psihološkega stanja, ki bo lahko osnova za izdelavo celovitega modela individualne psihosocialne pomoči brezposelnim osebam, ki bi se lahko vključile v program rednega svetovanja (Ministrstvo za delo, družino in socialne zadeve, 2010).

Sklep

V prispevku smo predstavili pojav brezposelnosti, njen vpliv in negativne posledice na posameznika in tudi na celotno družbo. Brezposelnost predstavlja resen, skrb vzbujajoč problem, ki otežuje in celo onemogoča zadovoljitev osnovnih človekovih potreb in pravic. Je stanje, ki dobiva svoje razsežnosti, pred katerim si ne moremo več zatiskati oči in reči: »To se ne dogaja meni, torej ni moj problem.« Jutri si namreč lahko na vrsti tudi ti.

Ob pregledu literature smo ugotovili, da različni strokovnjaki govorijo o socialnih, zdravstvenih, ekonomskih in predvsem o psihičnih posledicah, ki ji posameznik občuti med brezposelnostjo. Raziskave kažejo, da se brezposelni ne spopadajo samo z materialno prizadetostjo, čeprav to občutijo najprej. Dolgotrajnejša brezposelnost jih lahko namreč pripelje tudi do večjih materialnih težav in znižanja življenjskega standarda, izolacije iz socialnega in kulturnega okolja, osamljenosti in posledično do hujših psihičnih motenj. Strokovnjaki namreč ugotavljajo, da osebe ob dolgotrajnejši brezposelnosti doživljajo hujše psihične motnje, ki lahko ogrozijo njihovo fizično in duševno zdravje. Delo namreč posamezniku ne predstavlja le vira zaslužka in finančne neodvisnosti, ampak tudi izpolnjevanje drugih pomembnih vlog, kot so: razvoj poklicne in osebne identitete, samospoštovanje, status, sodelovanje z drugimi, samoizpolnjevanje itn.

Pri tem strokovnjaki ugotavljajo, da so na trgu dela najbolj izpostavljene ranljivejše skupine, ki jim bo morala politika zaposlovanja nameniti vidnejšo vlogo in pomoč pri vključevanju na trg zaposlovanja. Ranljivejše skupine, kot so: zasvojenici z drogami, odvisni od alkohola, nekdanji kaznjenci, brezdomci, različne skupine invalidov idr., so že same po sebi stigmatizirane in izključene iz okolja. Družba jih zavrača in obsoja. Pomoči zanje je zelo malo oziroma skoraj nič. Hkrati bi tudi omenili mlade odrasle kot posebno skupino ranljivih, ki se spopadajo z brezposelnostjo in skoraj nezmožnostjo pridobitve prve zaposlitve in vstopa v svet odraslosti. Pri vseh zaposlitvenih pogojih, ki jih navajajo delodajalci, so nezaposljivi. Mladi odrasli so na vrhuncu svojih intelektualnih moči, ustvarjalnosti, sposobnosti, željni dela in znanja. Na poti k odraslosti, ustvarjanju lastne družine, socialno-ekonomske neodvisnosti, načrtovanju kariere, selitve od doma pa jim je pot z brezposelnostjo zaprta. Mladi se tako

spopadajo s posledicami brezposelnosti, ki se kažejo v čustvenih motnjah, kot so: strah, depresija, sovraštvo do sebe, občutek nemoči, brezupnosti, nizka raven samopodobe itn. To pa so posledice, ki lahko resno ogrozijo njihovo psihično zdravje.

V prihodnje bomo morali večjo pozornost nameniti reševanju stiske ob spopadanju posameznikov z brezposelnostjo. Razširiti bo treba možnosti reševanja tovrstnega globalnega problema in se predvsem soočiti z realnostjo, ki nam gleda v obraz, saj ne moremo mimo skrb vzbujajočega mnenja psihiatrinje A. Užman Kučina (2009, v Avguštin Avčin idr., 2009), ki pravi, da bo do leta 2020 depresija dosegla drugo mesto med svetovnimi zdravstvenimi problemi. Trenutno je že na drugem mestu v starostni skupini od 15 do 44 let.

Literatura

- Avguštin Avčin, B., Novak Šarotar, B., & Užman Kučina, A. (2009). Izguba službe se v psihološkem doživljanju kaže kot oblika žalovanja. Pridobljeno 3. 8. 2012 s <http://www.mladina.si/46865/izguba-sluzbe-se-v-psiholoskem-dozivljanju-kaze-kot-oblika-zalovanja/>
- Axelsson, L., Andersson, I. H., Eden, L., & Ejlertsson, G. (2007). Inequalities quality of life in unemployed young adults: A population-based questionnaire study. *International journal in equity in Health*, 6(1), 1–9.
- Belle, D., & Bullock, H. E. (2010). The Psychological Consequences of Unemployment. Pridobljeno 3. 8. 2012 s <http://www.spssi.org/index.cfm?fuseaction=page.viewpage&pageid=1457>
- Cink, T. (2007). Kakovost življenja prejemnikov denarne socialne pomoči: primer občine Nova Gorica. *Socialno delo*, 46(6), 303–313.
- Klun, N. (2007). *Odnos brezposelnih do izobraževanja v občini Kočevje*. Diplomsko delo. Univerza v Ljubljani. Filozofska fakulteta.
- Leskovšek, V. (2009). Zaposlitvene možnosti mladih. *Socialno delo*, 48(4), 207–214.
- Merdanovič, S. (2007). *Doživljanje brezposelnosti in socialna izključenost mladih prejemnikov denarne socialne pomoči*. Diplomsko delo. Univerza v Ljubljani: Fakulteta za socialno delo.
- Ministrstvo za delo, družino in socialne zadeve. (2009). Nacionalni program aktivnosti in prednostih nalog Republike Slovenije evropskega leta boja proti revščini in socialni izključenosti 2010 – predlog. Ljubljana.
- Nepužlan, S. (2010). *Psihološke posledice brezposelnosti*. Diplomsko delo. Univerza v Mariboru: Filozofska fakulteta.
- Novak, M., & Cvetko, A. (2005). *Socialna varnost*. Maribor: Pravna fakulteta.
- Popović, J. (2007). *Strategije in ukrepi spodbujanja ekonomske in socialne integracije šolskih osipnikov*. Magistrsko delo. Univerza v Ljubljani: Ekonomska fakulteta.
- Prosenc, N. (2011). *Stres, njegove posledice in kako ga občutijo brezposelne osebe*. Diplomsko delo. Univerza v Mariboru: Fakulteta za organizacijske vede.
- Rapuš Pavel, J. (2005). Ranljivost mladih pri soočanju z brezposelnostjo. *Sodobna pedagogika*, 9(3), 329–396.

- Rihter, L., & Kobal, B. (2007). »I look like a mess ... Am I needed in the profit-oriented society?« The labour market and employment situation of some vulnerable categories of unemployed and inactive people in Slovenia. *Revija za socialnu politiku*, 14(3–4), 373–390.
- Rupert, J., & Vilič Klenovšek, T. (2010). Značilnosti izbranih ranljivih skupin odraslih in svetovalno delo za izobraževanje odraslih. Pridobljeno 3. 8. 2012 s http://arhiv.acs.si/ucna_gradiva/ISIO_nadaljnje-Rupert_Vilic-Klenovsek.pdf
- Svetlik, I. (1985). *Brezposelnost in zaposlovanje*. Ljubljana: Delavska enotnost.
- Svetlik, I., Glazer, J., Kajzer, A., & Trbanc, M. (2002). *Politika zaposlovanja*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Titmus, C. J. (1989). *Lifelong education for adults: an international handbook*. Oxford: Pergamon Press.
- Ule, M. (ur.). (1996). *Mladina v devetdesetih: analiza stanja v Sloveniji*. Ljubljana: Znanstveno publicistično središče: Ministrstvo za šolstvo in šport Republike Slovenije, Urad Republike Slovenije za mladino.
- Ule, M. (2008). *Za vedno mladi?: socialna psihologija odraščanja*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Ule, M., & Kuhar, M. (2003). *Mladi, družina, starševstvo: spremembe življenjskih potekov v pozni moderni*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Ule, M., Renner, T., Mencin Čeplak, M., & Tivadar, B. (2000). *Socialna ranljivost mladih*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Urad Republike Slovenije za mladino.
- Washington and Lee University. (2008). Professor's Research Warns of Psychological Effects of Unemployment. Pridobljeno 3. 8. 2012 s <http://www.wlu.edu/x26676.xml>
- Zveza društev gluhih in naglušnih Slovenije. (2012). Psihosocialni programi. Pridobljeno 3. 8. 2012 s <http://www.zveza-gns.si/o-zvezi/psihosocialni-programi>

Aktualni izzivi današnje mladine: »prehodi v odraslost pri študentih«

Aleksandra Ristić

Povzetek

V raziskavi smo analizirali zgodbe študentov z namenom opozoriti na težave v sistemu, ki podaljšujejo mladost. Želeli smo ugotoviti, koga vse zajame definicija mladine, katere so njene vrednostne orientacije, na katere načine se družbene spremembe odražajo na mladih in kateri so subjektivni razlogi mladih za podaljšano bivanje s starši. Zanimalo nas je tudi, kakšen izziv predstavlja iskanje prve zaposlitve in katere spodbude in/ali ovire doživlja v tem procesu mlad človek. V pogovoru s študenti smo preverili njihove želje in pričakovanja glede prihodnosti. Ugotovili smo, da so študentje soočeni z »razblinjenimi« prehodi v odraslost. Prej časovno in strukturno sinhroniziran prehod v zaposlitev, ustvarjanje lastne družine in socialno-politična zrelost so se »razblinili« v povsem asinhrono in časovno razpotegnjeno dogajanje. Prehod v odraslost se podaljšuje in postaja vse bolj individualno specifičen, odhod iz varnega zavetja primarne družine pa predstavlja mlademu človeku velik izziv in je odvisen od več dejavnikov.

Ključne besede: mladost, odraslost, trg dela, (ne)odvisnost, osamosvojitve, varnost, negotovost

Uvod

Sociološko obravnavanje mladosti je prišlo v ospredje na začetku 20. stoletja (Gorenčič, 2009). Koncept mladosti kot posebnega življenjskega obdobja je razvil psiholog Stuart Hall (1904) v študiji z naslovom *Adolescenca*. Po njegovem adolescenco karakterizirajo viharništvo, stresi in upori mladih proti različnim avtoritetam. Zanj mladina ni enolična družbena skupina. Gre za družbeno skupino, ki se spreminja skozi čas. In za vsako obdobje v zgodovini je zanjo značilna določena ključna lastnost. Klasična mladost ali adolescenco (Ule, 1996) se je umeščala v obdobje po obveznem šolanju. Zajemala je predvsem vajeniško in dijaško mladino med 15. in 19. letom starosti, ki je s koncem šolanja pridobila ekonomsko (zaposlitev), politično (volilno) in sociokulturno (osnovanje družine, pravica do spolnega življenja itn.) pravico. Med pomembno značilnost tega klasičnega obdobja mladosti sodi sinhron prehod v odraslost, kar pomeni hkratno doseganje meril iste generacije za vstop v odraslost.

V drugi polovici dvajsetega stoletja pa so se v prehodu iz klasične mladosti v odraslost zgodile bistvene spremembe. Vse več mladih po koncu klasične mladosti zaradi podaljševanja izobraževanja ni vstopalo v odraslost. Med klasično mladost in odraslost se je tako umestilo še eno formativno obdobje, imenovano postmladost. Gre za posebno obliko mladosti, ki

nastopi po koncu klasične mladosti in zajema mlade med 20. in 24. letom starosti. Mladost se lahko podaljšuje tudi zaradi podaljševanja šolanja v trideseta leta. Tako postmladosti sledi še tretja faza, tako imenovana mlajša odraslost. Nastala je zaradi spremenjenih ekonomskih pogojev in oteženih vstopov v svet dela, v katerem mladi po končanem šolanju nimajo možnosti za zaposlitev, s tem pa si ne ustvarijo možnosti za dejavnosti, ki so značilne za to obdobje (na primer ustvarjanje družine). V skupino mlajših odraslih torej uvrščamo ljudi te starosti, ki ne opravijo tipičnih dejavnosti odraslih. Značilna je za mlade med 25. in 29. letom starosti. Združeni narodi (SURS, mednarodni dan mladih) običajno upoštevajo definicijo »mladine«, oblikovano leta 1985 v mednarodnem letu mladih, in prištevajo med mlade vse, ki so stari od 15 do 24 let. Statistični urad RS, podobno tudi nekatere evropske države, mladino opredeljuje kot mlade ljudi, stare od 15 do 29 let.

Raziskava Nacionalni program za mladino 2012–2022 kronološko prikaže demografsko sliko mladine in s tem pokaže na stanje v družbi. Leta 2000 so mladi, stari od 15 do 29 let, predstavljali 21,29 % celotnega prebivalstva Slovenije. Po vstopu Slovenije v Evropsko unijo (v nadaljevanju: EU) je delež mladih znašal 20,72 %, leta 2009 pa so mladi v Sloveniji predstavljali le še 19,41 % celotnega slovenskega prebivalstva. Do leta 2060 naj bi mladi predstavljali le še 14,4 % slovenskega prebivalstva (SURS, 2009).

EU je že vrsto let zelo dejaven na področju mladinske politike. Leta 2001 je bila sprejeta Bela knjiga s predlogi ukrepov za spodbujanje aktivnega državljanstva med mladimi, predvsem povezana z aktivno participacijo mladih v družbenem in političnem življenju ter s formiranjem in svetovanjem za mlade, prostovoljnim delom pa tudi z boljším poznavanjem mladine. Na tej osnovi je Svet ministrov sprejel številne dokumente, s katerimi je opredelil način evropskega sodelovanja in podal osnovne smernice ter skupne cilje. V letu 2005 je Evropski svet kot odziv na vse večje probleme, s katerimi se srečujejo mladi pri izobraževanju, na trgu dela in tudi sicer v družbi sprejel Evropski pakt za mlade kot aneks k takratni strategiji gospodarskih in socialnih reform (Lizbonska strategija) in pozval države članice k nujnosti ukrepov za zaposlovanje mladih, usposabljanje in izobraževanje (za potrebe zaposlovanja) ter za preprečevanje konfliktnih situacij med obveznostmi dela in družinskega življenja. Iz osnutka Nacionalnega programa za mladino 2012–2021 je razvidno, da se mladinska politika umešča tudi v okvir razvoja drugih strategij EU. Predvsem velja omeniti strategijo Evropa 2020, novo gospodarsko strategijo za rast in delovna mesta mladih, ki predlaga tri tesno povezana prednostna področja: premišljeno rast, trajnostno rast in vključujočo rast (NACPROGMLAD).

Na ravni nacionalnega raziskovanja mladih so empirično »praznino« zapolnjevale različne mednarodne in domače študije, ki so se opirale predvsem na obstoječe uradne statistične podatke (Lavrič, 2010). Glede tega je treba omeniti predvsem Vertotovo študijo (2009) »Mladi v Sloveniji« in študijo »Med otroštvom in odraslostjo« (Boljka in Rakar, 2009). Med domačimi prispevki v tem obdobju pomembno mesto zavzema delo Ule (2008) »Za vedno

mladi?«. V okviru mednarodnega raziskovanja je bila slovenska mladina obravnavana v več študijah, med katerimi je treba opozoriti predvsem na poročilo Evropske komisije o mladih (EU Youth Report, 2009) in posebno raziskavo Eurobarometra (2007) na temo mladih.

Mladina kot posebna družbena skupina (Kuhar in Razpotnik, 2011) oz. mladost kot posebno obdobje življenjskega tipa sta tipična fenomena industrijsko-kapitalistične moderne in zaradi sodobnih strukturnih poznomodernih sprememb na področju dela izgubljata jasne značilnosti. Mladi so soočeni z vzponom servisnega sektorja in informacijsko-tehnoloških oblik dela v času širših družbenih sprememb (globalizacija, pluralizacija, individualizacija), vseživljenjskega učenja, upadanja stabilnosti delovnih mest itn. Mladi 21. stoletja so zelo heterogena in socialno diferencirana skupina, ki ima manj varnosti, kontinuitete, prostorov in odnosov, pri doseganju mejnikov odraslosti pa se zdi, kot da so odvečni. Opredelitev pojma mladosti je torej veliko. Klasifikacija Urada za mladino RS za mladost šteje osebo med 15. in 29. letom starosti (Bučar Ručman, 2004, str. 5). Gre za obdobje med otroštvom in odraslostjo, ki predstavlja pomembno obdobje od ene k drugi fazi življenja. Mladost je razvojni premor, moratorij v razvoju, ki dopušča posamezniku eksperimentiranje s socialnimi vlogami, iskanje mesta v družbi. Gre za razumevanje, ki združuje generacijske in socialno-zgodovinske opredelitve (Ule, 1996). Mladost kot faza socializacije in prehoda k odraslosti postaja vedno bolj individualizirana (Krempl, 2003, str. 11). Ule (1988, str. 11) za glavna merila odraslosti šteje ekonomsko neodvisnost, redno zaposlitev, konec šolanja, zakonsko zvezo in osnovanje družine, posamezniki pa določajo svojo odraslo pozicijo skozi proces »pogajanj« in ne sledijo le poti, ki jo definira socialni izvor.

Namen raziskave

Namen raziskave je ugotoviti, kako so študentje vpeti v socialno mrežo in kako doživljajo prehod v odraslost, ter opozoriti družbenopolitično sfero na položaj študentov v današnji družbi. Preverili smo izkušnje študentov z vstopom na trg delovne sile po končanem visokošolskem izobraževanju. Raziskovalno vprašanje je, kakšna je povezava družbene (ne)vpetosti današnje mladine na odseljevanje od staršev v samostojno življenje in odločitev za družino. Zanimalo nas je, ali so slovenski študentje vključeni v družbeno dogajanje in koliko posluha ima družba zanje. Današnji aktivni študentje sedijo v »čakalnici gotovosti«, z diplomo v roki pa se gotovost razblini. Priča smo situaciji, ko pomen biti mlad in zavzemanje za družbeni napredek nista več samoumevna, saj je družbo prerasla negotovost. Iz tega smo želeli preveriti, kako se študentje spopadajo z negotovostjo ter kaj zanje pomenita varnost in zadovoljstvo. Pričakujemo, da nam bodo študentje dali odgovore na to, kaj jih v družbenem sistemu moti, kaj bi želeli spremeniti in kako se spopadajo s prehodom v odraslost. Gre za primer dobre prakse, ki opozarja na širšo problematiko izključevanja mladih iz družbe. Izključenost se kaže na treh dimenzijah (Zavratnik Zimic, 2000, str. 834): ekonomski vidik (izključevanje s trga dela in posledično izostanka osebnega dohodka), družbena dimenzija (pomanjkanje participacije v procesu odločanja) in politični vidik (država s sprejemanjem pravnih aktov določa politične in civilne pravice ki o(ne)mogočajo mlademu človeku, da

postane vpet v družbo, da zaživi). Prispevek raziskave je med drugim tudi boj proti socialni izključenosti mladih. Širšo javnost želimo ozavestiti o problematiki neparticipiranja mladih na trgu dela in sooblikovanja družbe. Z močno družinsko oporo (Kuhar in Razpotnik, 2011) in »državnimi politikami« podaljševanja šolanja imajo mladi varljiv občutek varnosti, ki je le začasno varovalo pred socialno izključenostjo iz družbe.

Metodologija

Raziskava temelji na kvalitativni raziskovalni paradigmi. Uporabljena je bila deskriptivna metoda pedagoškega raziskovanja. Za potrebe raziskave je bilo oblikovanih sedem smernic, vprašanj za intervju. Cilj je bil pridobiti konkretne in pristne odgovore intervjuvanih glede pojmov mladosti, študija in zaposlitvenih možnosti, osamosvojitve ter pojmov neodvisnosti, varnosti in negotovosti, odnosa do sekundarne družine ter njihove želje in pričakovanja glede družbene ureditve v prihodnosti.

Preučevane osebe

V kvalitativni raziskavi smo opravili intervju z mladimi odraslimi. Za tehniko zbiranja podatkov je bil uporabljen polstrukturiran intervju, pri katerem so lahko sodelujoči v polni meri izrazili svoja mnenja, stališča in poglede o pojmu mladosti, prehodu v odraslost, njihovi vpetosti in vlogi v družbi, izkušnji glede vstopa na trg delovne sile in o danes zelo pomembnem utripu, to je medgeneracijska solidarnost.

Uporabljeno je bilo namensko vzorčenje. V raziskavo je bilo vključenih sedem študentk Univerze v Ljubljani. Intervjuvane so stare od 23 do 28 let. Prihajajo iz Ljubljane, Kranja ter spodnjesavske in savinjske regije.

Postopek zbiranja podatkov

Skupno je bilo analiziranih sedem intervjujev. Zbiranje podatkov je potekalo na individualni ravni, z vsakim intervjuvanim posebej, med 7. julijem 2013 in 10. julijem 2013. Odgovori so bili analizirani v času od 12. julija 2013 do 17. julija 2013.

V raziskavi so bila upoštevana temeljna načela kodeksa etike raziskovanja na področju družboslovja, to je: prostovoljnost udeležbe in možnost odpovedi sodelovanja. Zagotovljene so bile tudi objektivnost, anonimnost, zaupnost in zaščita osebnih podatkov.

Postopek obdelave podatkov

Intervjuji raziskave so bili obdelani s kvalitativno analizo. Pri prebiranju odgovorov (iz zbranega gradiva) nam je bil v pomoč program Microsoft Office 2003, kamor je bil narejen zapis intervjujev. Obdelava in analiza sta potekali na besedni način brez uporabe merskih postopkov, ki dajo števila, in brez operacij nad števili (Mesec, 1997). Pri kodiranju je bilo izbrano prosto pripisovanje pojmov. Izjave intervjuvanih so bile najprej razčlenjene (in

zaporedno oštevilčene), določene so bile enote kodiranja (frazе, stavek, misel), temu pa je sledil pripis izraza za pojme, ki jim ustrezajo. Izbrani so bili najrelevantnejši pojmi (naslednja raven), ki so definirali in oblikovali teoretične razlage in pojasnitve s poskusno teorijo (Mesec, 1997, str. 76).

Uporabljene so bile kode: zadovoljstvo, moteče, želje in pričakovanja, zaposlitev, prehodi, negotovost, osamosvojitve, socialna mreža in varnost. Cilj je bil prikazati, da mlad človek v naboru nepreglednih gmot, ponudb, storitev in priložnosti ne najde prostora zase. Večinska družba mladih ne prepozna; to se kaže v neaktivnosti in nevpetosti mladih v družbo, kar pa močno vpliva na njihove življenjske odločitve.

Ugotovitve

Osnovni podatki o intervjuvanih so prikazani v tabeli 1.

Tabela 1. Osnovni podatki o intervjuvanih glede na starost, spol, kraj prebivanja, status na fakulteti, družinski status in samostojnost

Zaporedna številka intervjuvanke	Starost	Spol	Kraj prebivanja	Status študentke	Družina	Samostojnost	Zaposlitev
1	27	Ženska	Savinjska	Absolventka	Da	Ne	Ne
2	26	Ženska	Ljubljana	Diplomantka	Ne	Da	Ne
3	28	Ženska	Okolica Ljubljane	Absolventka	Da	Ne	Ne
4	26	Ženska	Spodnjесavska	Absolventka	Ne	Ne	Ne
5	28	Ženska	Osrednja Slovenija	Diplomantka	Ne	Ne	Ne
6	26	Ženska	Kranj na Gorenjskem	Diplomantka	Ne	Da	Ne
7	23	Ženska	Ljubljana	Absolventka	Ne	Ne	Ne

Odgovori intervjuvanih po kodah:

ZADOVOLJSTVO

- Mir.
- Imeti rad sebe in druge.
- Prostor in čas zase.
- Poroka kot vrednota.
- Družina, otrok in partner.
- Veselje.
- Starši so prijatelji, dobro razumejo in podpirajo.

MOTEČE

- Slovenija nima urejenega sistema za osamosvojitve, zgled naj bo severna Evropa.
- Mladi težko pridejo do zaposlitve, ker je preveč diplomantov in delovni trg je zasičen.
- Mladi z diplomo v roki nabirajo izkušnje v prostovoljstvu, a le službe prek vez in poznanstev.
- Slabe zaposlitvene možnosti za vse mlade, tudi za pridne študente (mladi središče stresa).
- Delodajalci imajo nerealna pričakovanja, študent je cenejši od zaposlitve delavca.
- Potreba po koreniti spremembi sistema, saj narašča brezposelnost. Rešitev je v ustanovitvi lastne firme – ekspertnost.
- Zaposlitvene možnosti slabe. Izkušnje drugih panog ne pomagajo. Rešitev v prilagoditvi življenjepisa delodajalca, se ponujati tujim firmam.

ŽELJE IN PRIČAKOVANJA

- Biti neodvisen v finančnem, materialnem, osebnostnem smislu, vse to pa omogoča zaposlitev.
- Želja po poroki (problem so finance).
- Želja po mirnem, samostojnem življenju z občasnim uživanjem.
- Želja po družini – smisel življenja dajejo družina, otroci, partner, so upanje in veselje.
- Hrepenenje po spremembi sistema. Pravica do dela mladega izobraženega človeka.

ZAPOSILITEV

- Zaradi nezaposlitve vpis na podiplomski študij, zmedenost zaradi premalo informacij in poznejšega zaposlovanja.
 - Zaposlitev je priložnost osamosvojitve (20–30 let), saj je prehod med odvisnostjo in neodvisnostjo. Osamosvojitve odvisna od kapitala. Trajanje osamosvojitve različna pri ljudeh, 3 neodvisnosti: finančna, materialna in čustvena.
 - Poklicna pot teologov zabrisana, pogoj za uspešnost talenti, želja po inovativni in koristni pastoralni. Potreben strokoven izpit drugih strok, saj je študij premalo usmerjen, ni praktičen, manjka specializacije in priznavanja pridobljenih kompetenc, po drugi strani težave pri delodajalcih zaradi verskih predsodkov. Malo teologov je zaposlenih v teologiji.
 - Poklicna prihodnost je storitvena dejavnost, zaposlitev s. p., delo z otroki, terapevtka v lastnem terapevtskem centru.
 - Mladi, polni znanja, po diplomi brez zaposlitve, ker nimajo »izkušenj« in »nič ne vejo«. Starejši podaljšujejo status na trgu dela – staranje prebivalstva. Delodajalci imajo nerealna pričakovanja. Potreba po koreniti spremembi sistema, saj narašča brezposelnost.
 - Razlog slabega zaposlovanja mladih je v politiki, služba le prek vez, diplomantov je preveč in študent je za delodajalca cenejši, kot da bi se ga zaposlilo.
 - Izkušnje z delom prek študentskega servisa od 3 mesecev do 8 let (v skupnem povprečju 3,5 leta) na področjih: študentski klub, trgovina s perilom, turistična kmetija, prodaja, delo z ljudmi, komerciala, organizacija dela, marketing, oglaševanje, strežba, masažni salon, vrtec, administrativna dela, vrtnarija, pekarna, promocije, anketiranje, fotokopirnica.
 - Rešitev za lažje zaposlovanje: prilagajanje življenjepisa delodajalcu, ponujanje tujim firmam – odhod v tujino.
 - Izkušnje s prostovoljstvom: večletno prostovoljno delo na določenem področju, da so potem službo dobili drugi, z istimi kompetencami, znanjem, le brez prostovoljstva in prek vez.
 - Pripravljenost na eno leto dela zastoj le v primeru finančne pomoči na drug način (samostojno življenje je težko omogoči posamezniku zastoj delo) in pisnem zagotovitvi (garantirani pogodbi) za službo.
-

PREHODI

- Prehodi ob prelomnih dogodkih: konec nečesa in začetek novega (rojstvo, osnovna šola, gimnazija, fakulteta, odhod od doma, poroka, zaposlitev, selitev na svoje, otroci, menjava službe, upokojitev, smrt), gre za spremenjeno vedenje, čustva, osebna rast. Prelomno obdobje, za človeka drugačno življenje.
- Prehodi so zabrisani.
- Samostojnost pride z osamosvojitvijo: fizični, intelektualni in čustveni obstoj, rahločutnost, solidarnost, subsidiarnost, skrb zase, svoboda v odločitvah, doraslost izzivom življenja, odgovornost dejanj – posledic in življenje moralnih vrednot, nenehno učenje.
- »Danes« v primerjavi z »včeraj«: prednost v mobilnosti, moderniziranosti ter slabost v izgubi tradicionalnih vrednot in slabi poskrbljenosti za mlade, od tod pozna odločitev mladih za družino.
- Študij kot priložnost odhoda od doma in osamosvojitve mladih (do 25.–30. leta). Gre za prehod med ne(odvisnostjo). Osamosvojitve odvisna od kapitala. Trajanje osamosvojitve različna pri ljudeh, 3 neodvisnosti: finančna, materialna, čustvena.
- Mladi so zrela starostna skupina 20–30 let, nekateri mnenja do konca študija (27 let). Meja se viša zaradi problematike zaposlitve (osamosvojitve). Prehod ni predvidljiv in varen. Mladost je faza, ko iščeš sebe. Mladi vse manj vpeti v družbo. Mladi so kritična skupina brez podpore države.
- Paralela z generacijo naših staršev: slaba stanovanjska politika, nezaposljivost, negotovost. Starši so pri naših letih gradili hišo, imeli redno službo.

NEGOTOVOST

- Veliko diplomantov, (preveč) polnih znanja, po diplomi brez zaposlitve. Ker ni zaposlitve, je osamosvojitve težja oziroma je ni, rešitev le lastna iznajdljivost in pomoč staršev.
- Starejši podaljšujejo status na trgu dela – staranje prebivalstva in zasičenost trga.
- Do kdaj bosta trajali negotovost in odvisnost?
- Negotova prihodnost.
- Mladi od 20 do 30 let niso vpeti v družbo. Iščejo sebe, so brez vsakršne podpore (redki posamezniki imajo štipendije, pokojnine, študentsko delo).
- Slaba stanovanjska politika, zaposljivost – družba negotovosti.
- Negotovost je povsod, v vožnji, trgovini, šoli, službi, študiju, moji prihodnosti, prihodnosti otrok, za jutri in prosti čas.

OSAMOSVOJITEV

- Osamosvojitve je komplementarnost neodvisnosti in samostojnosti kot sposobnost skrbeti zase brez pomoči drugih. Pride z rednim zaslužkom (varnost). Poznamo neodvisnost v finančnem (zaposlitev), materialnem (stanovanje), osebostnem smislu (svoboda, odločitve, odgovornost).
 - Predvsem finančna zmožnost skrbeti zase, tako je danes za osamosvojitve potrebna pomoč staršev – prispevek k nesamostojnosti.
 - Osamosvojitve postopna od 15. leta naprej (dijaški dom, pozneje študentski dom) pa do 25.–30. leta, nato nazadovanje nazaj, ker ni služb.
 - Slovenija nima urejenega sistema za osamosvojitve; zgled naj bo severna Evropa (študent vzame kredit za študij in samostojno življenje, je po končani diplomi zaposlen in odplačuje kredit).
 - Slaba stanovanjska politika (starši pri mojih letih gradili hišo), zaposljivost (starši pri mojih letih imeli redno službo), sledita negotovost in težnja po samostojnosti.
-

VARNOST

- Varnost je življenje brez strahu, da lahko uresničujem cilje. Je pot, opora in možnost za naprej.
- Pomembna varnost v zaposlitvi za poznejšo osamosvojitvev.
- Oblike varnosti: osebna (zaposlitev), družinska (partner, prijatelji), lastnina (stanovanje).
- Varnost dajejo: dom, bližina, prijatelji, znanci (razumejo, podpirajo), stremenje k dobremu, vnaprejšnje predvidevanje, brezpogojna ljubezen in iskrenost ter najpomembnejše – sposobnost finančno poskrbeti zase in za svoje. Redni zaslužek (finančna neodvisnost, stabilnost) omogoča osamosvojitvev, samostojnost, daje varnost in omogoča občasno razvajanje.
- Starši s finančno pomočjo mladim velik prispevek k varnosti. Delo prek študentskega servisa, štipendije, pokojnine po smrti staršev omogočajo mladim začasno varnost.
- Smisel življenja: partner in družina.

SOCIALNA MREŽA

- Veliko znancev, malo prijateljev (partner, brat/sestra, družinski prijatelji, starši).
- Partner je sopotnik, zveza dolga od 3 mesecev do 8 let (povprečje 3,5 leta).
- Starši so prijatelji (razumejo, podpirajo), pomoč pri samostojnosti (materialna), hitro nezdrava navezava zaradi udobja (čustvena navezanost).
- Prednosti naše družbe: življenje v EU ter s tem odprte možnosti za življenje in delo.
- Izgubljene vrednote, slabosti družbe: odgovorni za skrb družbe ne opravljajo funkcije (na slabše zadnjih 30 let), slabost je v apatičnosti, borba za ugled in denar ter tekmovanja, dokazovanja, nezmožnost osamosvojitvev, negotovost družbe, država nima posluha za mlade, obdavčitev edina poznana rešitev krize.
- Medgeneracijska solidarnost: simbioza starejših z izkušnjami in mlajšimi z inovativnostjo in znanjem, krepí se s prostovoljnimi projekti, znanjem in z modrostjo generacij, soodvisnost drug od drugega (starejši – mlajši).
- Individualizacija: posameznik pred družbo, težnja po samostojnosti, nekaj osnovnega, a nujna povezava z drugimi, zagovarjanje lastnih potreb z dolžnostmi in s pravicami drugih.

Diskusija

Tu so strnjene ugotovitve, do katerih smo prišli v intervjujih s študenti današnje slovenske družbe. Zaradi majhnega vzorca opravljenih intervjujev ugotovitev ne moremo posploševati na celotno populacijo mladih odraslih. Čeprav raziskovalni vzorec zajema premajhen delež populacije, da bi bil lahko reprezentativen, pa nam rezultati raziskave dajo vpogled v utrip današnje družbe in narekujejo smernice k potrebnim spremembam za večjo družbeno vpetost mladih. Če ugotovitve primerjamo s teoretičnimi izhodišči različnih avtorjev in z opravljenimi študijami, ugotovimo, da odgovori intervjuvanih odsevajo realno sliko dejavnikov, ki vplivajo na današnji položaj mladih v »sodobni« družbi.

Kam je šla mladost?

Intervjuvani našega raziskovanja so stari od 23 do 28 let. Njihovo razumevanje mladine vključuje starostno obdobje od 20. do 30. leta. To je v obsegu klasifikacije Urada za mladino RS, ki za mlado šteje osebo med 15. in 29. letom starosti (Bučar Ručman, 2004, str. 5), medtem ko Ule (1988, str. 76) loči klasično mladost (šolajoča se mladina do dvajsetega leta),

vsiljeno mladost (nezaposleni mladi) in podaljšano mladost (študentje) od 15. do 29. leta. Iz tega je potrjeno, da so današnji mladi v »čakalnici« za službo del vsiljene mladosti. Pravzaprav gre za vsiljeno podaljšanje mladosti in posledično nadaljevanje odvisnosti od staršev. Starši tako prevzemajo skrbniško vlogo nad mladimi v smislu ekonomske podpore. To nadaljevanje odvisnosti od staršev pa se odraža tudi na področju razmerij in odnosov mladih ter k bolj zavestnemu in načrtovanemu odločanju za otroka. Ta tip odvisnosti od staršev vpliva tudi na vse večjo navezanost in traja tudi v pozna dvajseta leta ali še dlje. Mladi se brez svojih (Becker, 1996) stalnih virov dohodka, ki bi omogočali samostojno gospodinjstvo, težko osamosvojijo in začno povsem ločeno živeti od staršev.

Zaposlovanje mladih – iz včerajšnje varnosti v današnjo negotovost

Raziskava Aktualni izzivi današnje mladine govori o 85,7-odstotni brezposelnosti mladih. Gre za situacijo brez primera v našem prostoru in tudi v širšem prostoru (izjeme: Kanada, Finska, Švedska, Belgija, Avstralija, Nova Zelandija). Ne smemo zanemariti, da je bil delež brezposelnih mladih leta 2011 27,1-odstoten in da se iz leta v leto le povečuje. Pojavile so se negotove delovne razmere, ki vplivajo zlasti na mlade izobražence, ki so na prehodu iz izobraževanja v zaposlitev. Ker pa je prehod iz izobraževanja na trg dela v življenju mladih zelo pomemben (osamosvojitve, nove življenjske vloge, zadolžitve, odgovornost), predstavlja na novo nastala situacija za mlade veliko travmatično izkušnjo. Intervjuvani se zavedajo, da jim kljub visoki izobrazbi manjka relevantnih delovnih izkušenj, zato se poslužujejo prostovoljnega dela svojega področja in tudi tujih področij (širjenje znanja ter oblikovanje vez in poznanstev). Intervjuvani iz izkušenj sporočajo, da po diplomi manjka priložnosti in prakse za priznavanje pridobljenih kompetenc. Zaposlovanje je težko, potrebna sta strokovni izpit in prilagajanje trgu dela. Intervjuvani se zavedajo, da je pridobivanje delovnih izkušenj med študijem izjemnega pomena oziroma »odskočna deska« v množici enako izobraženih. Tudi raziskava Atame (Jeraj, 2004) je pokazala, da študentje in dijaki od študentskega dela pričakujejo izboljšanje materialnega položaja (42 %), delovne izkušnje (38 %) in poznejšo zaposlitev v podjetju (18 %). Kar 91 % je prepričanih, da jim bo pridobivanje delovnih izkušenj pomagalo pri iskanju zaposlitve po študiju.

Ali je vse to res? Živimo v družbi, v kateri farmacevtska in medicinska stroka odpirata delovna mesta za mlade, na drugi strani pa smo priča situaciji, ko preostale stroke kljub nezaposljivosti in zasičenosti trga še naprej odpirajo študijska mesta, diplomanti pa z diplomom v roki polnijo tistih nekaj praznih mest delavskega profila. Na tej točki pride do preobrata. Nekoč premalo izobrazbe med mladimi (Chisholm, 2001) je bil eden izmed vzrokov socialne izključenosti mladih, danes pa paradoksalno nasprotje, a rezultat je isti. Evropska komisija (2002, str. 49) vidi rešitev v posluževanju neformalnega učenja, kot je prostovoljno delo. Priča smo kontradiktorni situaciji, ko je mlad človek več let zapored brezplačna delovna sila, starejšim generacijam pa se podaljšuje delovna doba, namesto da bi bilo nasprotno in bi bila oba družbeno aktivna. Raziskava potrjuje 71-odstotno pripravljenost intervjuvanih o celoletnem brezplačnem delu na področju svoje stroke, če bi imeli

zagotovljeno pogodbo za zaposlitev in če bi starši še naprej finančno skrbeli zanje. Ule (2011, str. 1403) vidi rešitev v lastni domiselnosti mladih in »osebnih projektih« pri sprejemanju daljnosežnih odločitev. Še več, Ule (2008, str. 248) meni, da so prehodi mladih žensk na trg dela zaradi neupoštevanja spolnih posebnosti težji kot prehodi mladih moških, kar močno vpliva na načrtovanje družine in odločanje o rojstvu otrok. Ženske zaradi družinskih obveznosti občutijo več negativnih posledic na področju zaposlitve, ker se pogosteje prilagajajo potrebam družine (Žakelj in Švab, 2009).

Prišli smo do sklepne ugotovitve, da študentje vstopajo v prihodnost, ki se zdi slabša, kot sta bili preteklost in sedanost njihovih staršev. Mladi ljudje vidijo svet kot negotov in ne najdejo prostora zase. Pretežno negotovo in/ali nesigurno (Griffin, 1993, v Ule, Tivadar in Živoder, 2011, str. 9) zaposleni mladi diplomiranci z zaposlitvami za določen čas, nizkimi začetnimi dohodki, z malo ali nič pravicami v času »ekonomskega buma« predstavljajo cenen rezervoar usposobljene delovne sile. Izobraževalna (Markovič, 2005) ekspanzija v zadnjih dveh desetletjih je pripeljala do sprememb vrednotenja splošnih, poklicnih in akademskih izobrazbenih dosežkov. Mladi spoznavajo, da izobrazba ne pomeni tudi družbene varnosti in zaposlitve. Iz tega tudi 42 % intervjuvanih izrazi željo po podiplomskem študiju. To predstavlja premik iz obdobja negotovosti v obdobje začasne varnosti. Kot pravi Trbanc (v Črnak Meglič, 2005, str. 161), »dokler se mladi ljudje ne bodo ekonomsko osamosvojili, bodo v odvisnosti primarne družine živeli še naprej podaljšano otroštvo«.

Odločitev za sekundarno družino

Ugotovitve raziskave so pokazale, da se rodnostno vedenje študentov Slovenije spreminja. Mlajše generacije podaljšujejo vstopanje v lastne družine z daljšim časom izobraževanja, oslavljen vstop mladih na trg delovne sile pa le še otežuje situacijo za ekonomsko osamosvajanje in načrtovanje mlade družine. Poleg tega ima moderni človek v moči uravnavanje števila svojih potomcev (Šircelj, 2006, str. 26). Predvsem med mladimi izobraženci je opaziti izrazito odlaganje rojstev, resnica pa se skriva ravno v nezaposlovanju akademskih profilov. To potrjujejo tudi rezultati intervjuvanih, saj ima le 28,5 % intervjuvanih otroka. V letu 2007 (SURS, mednarodni dan žensk) so bile matere v Sloveniji ob rojstvu otroka v povprečju stare 29,9 leta. Ob rojstvu prvega otroka so bile v povprečju stare 28,2 leta, kar je do zdaj najvišja starost žensk ob rojstvu prvega otroka po drugi svetovni vojni pri nas.

Neugodno razmerje med starim in mladim prebivalstvom predstavlja oviro za realizacijo zastavljenih družbenih ciljev, kot sta ekonomska uspešnost in učinkovitost. Družbe, v katerih se večja delež ostarelih in onemoglih, morajo več sredstev namenjati za zdravstveno in pokojninsko zavarovanje, posledično pa ostaja manj sredstev za nove investicije v gospodarstvo, za financiranje znanosti in šolstva ter podobno. Poleg tega se zmanjšuje tudi priliv nove, mlade delovne sile, kar vpliva na zniževanje ravni dohodka in naraščanje

produkcijskih stroškov, s tem pa tudi na nadaljnje možnosti zaposlovanja in mednarodno konkurenčnost domačega gospodarstva (Černič Istenič, 1994, str. 13–14).

Osamosvojitvev, odhod od doma in samostojno življenje

Osamosvajanje mladih upočasnjuje vse daljši izobraževalni moratorij, trg delovne sile pa ne more absorbirati tako velike mase izobraženih posameznikov. Nastaja paradoksalna situacija, ko mladi podaljšujejo svoj status zaradi dela prek študentskega servisa in tako ogrožajo prave iskalce zaposlitve, ki vstopajo na trg dela in se tako spopadajo z brezposelnostjo. Skupek vseh teh negotovosti glede zaposlitve odsevajo podaljšano ekonomsko odvisnost od staršev. Rezultati iz leta 2000 (Hlebec, 2007) kažejo na situacijo, ko se mladi v denarni stiski, ob izgubi službe ali nemoči pri iskanju prve zaposlitve v veliki meri po finančno pomoč obračajo na starše. To potrjuje praksa, saj je kar 57 % intervjuvanih finančno odvisnih od svojih staršev. Tako mladi (Ule, 2007, str. 62) izgubljajo družbeno in ekonomsko nemoč, kar je posledica daljše ekonomske in socialnovarstvene odvisnosti od staršev zaradi nezaposlenosti in podaljševanja procesa izobraževanja.

Mladim obdobje mladosti ne predstavlja več obdobja za eksperimentiranje, ampak jim predstavlja predvsem obdobje »prebivanja«. Raziskave o družinskem statusu mladih ugotavljajo strukturno spreminjanje tranzicije iz mladosti v formiranje lastne družine, ki se najbolj izraža v fazi *LAT* (living – apart – together), v kateri mladi živijo s starši hkrati skupaj in narazen (Rener in Švab, 1998). Tako mladi nevede podaljšujejo prebivanje v primarni družini. Vendar Burton (1989, str. 21) pravi, da prihaja do velikih razlik predvsem med državami južne in severne Evrope. V severnih deželah, kot so: Nizozemska, Švedska, Velika Britanija in Nemčija, mladi zapuščajo dom staršev veliko prej. Po zbranih podatkih na Nizozemskem kar 75 % mladih, starih od 18 do 25 let, že živi samostojno. V državah južneje pa so mladi doma tudi še, ko so v tridesetih letih. Za Španijo celo velja, da ima enega višjih deležev doma živečih mladih v starosti od 16 do 25 let (85 %), sledi Italija, najvišji delež doma živečih pa ima Luksemburg, to je 95 %. Novak Kožuh (2000) kot dober primer poda švedsko stanovanjsko politiko, ki daje posamezniku veliko več virov – od študentskih stanovanj in štipendij za študentko najemnino, najemnih stanovanj do ugodnih posojil, ki dopuščajo zgodnejši prehod v samostojno življenje.

Daljša finančna odvisnost od staršev zamegli in podaljša tudi poznejše razmišljanje in odločanje za poroko in načrtovanje lastne družine. Rezultati intervjuvanih govorijo o 14-odstotni poročenosti in 28,5-odstotnem materinstvu. V intervjujih so mladi omenili, da živijo s starši povezano družinsko življenje; poudarili so, da so starši njihovi prijatelji (86 %), s poudarkom, da je večina sodelujočih izrazila željo po odselitvi, ko bodo ekonomsko neodvisni in dobro finančno preskrbljeni. Pri udeležencih intervjuja torej ne morem sklepati o ostajanju doma samo zaradi čustvene navezanosti kot toliko bolj zaradi ekonomske odvisnosti od staršev, vsekakor pa je ostajanje doma rezultat prepletanja obojega. Socialni proces prehoda v odraslost ni oblikovan samo na podlagi pravnih norm, ampak tudi s socialnimi pogoji, z

izobraževanjem in usposabljanjem ter blaginjo. Mladi brez zaposlitev tako ostajajo ekonomsko odvisni in podaljšujejo prebivanje v izvorni družini (Ule, 2008).

Želje in pričakovanja

Intervjuvani so glede trenutne situacije zelo pesimistični in nezadovoljni. Vzrok za trenutno situacijo nazadovanja na strokovnem področju ob neizbežni finančni podpori svojih staršev pri »skoraj tridesetih« vidijo v nezaposlovanju mladih. Intervjuvani izražajo željo po spremembi na področju zaposlovanja; za zgled dajo države severne Evrope. Menijo, da je dolžnost države urediti gospodarstvo do te mere, da bodo njeni izšolani državljani, v katere je vlagala ves čas izobraževanja, v doglednem času po diplomi tudi zaposleni. Zavedati se moramo namreč, da če bo prehod iz izobraževanja na trg delovne sile še naprej nezanesljiv in nestabilen, bomo slej kot prej priča vnovičnem begu možganov akademikov, kot je bilo v 60. letih prejšnjega stoletja. Kako naj bodo mladi graditelji in soustvarjalci sveta, če pa se družbene norme in težnja po družbeni ureditvi mladih ne premaknejo oziroma se odvijajo v napačno smer?

Sklep

V današnji družbi tveganja (Ule, 2007) se mladi kot družbena skupina ne razstaplajo v transgeneracijski pluralni družbi mnogih razlik. Izginja varnost in vrašča se negotovost. Prej časovno in strukturno sinhroniziran prehod v zaposlitev, odhod od doma in ustvarjanje lastne družine se je razblinil v asinhrono in časovno razpotegnjeno dogajanje. Klasično mladost sta nadomestili vsiljena in podaljšana, mladi pa predstavljajo starostno skupino od 15. do 29. leta.

V družbi tveganja (Boljka, 2003) predstavlja izobraževanje še vedno eno najpomembnejših strategij za zagotavljanje materialne varnosti, a vendar se prepočasi odziva na nove edukacijske potrebe. Izobrazbene dosežke je vse težje unovčiti na trgu delovne sile, saj ta vse težje absorbira tolikšno količino visokoizobraženih posameznikov. Priča smo situaciji, ko visoka izobrazba danes ne zagotavlja več dobre profesionalne kariere. Soočanje z brezposelnostjo, ki se nenehno zvišuje, po končanem študiju tako vpliva na osamosvojitvev in partnersko življenje (poroka, otroci). Izginja varnost (zaposlitev za določen čas, krajši delovni čas) in vse bolj se v družbo vrašča negotovost. Pozablja se, da so mladi enakovredni partnerji v »družbi kapitala«, zato želimo opozoriti, kako zelo je pomembna trajna vključenost mladih v svet dela kot pogoj za ekonomsko, družbeno in za politično samostojnost. Le kako naj sodobna generacija mladih uspe prikazati svojo družbeno pomenljivost, če vse težje najde stik s svetom dela? Velikokrat slišimo, da »na mladih svet stoji«, da so mladi steber družbe, nosilci idej in družbenega napredka. Pozablja se, da morajo za to delovanje imeti zagotovljeno vpetost v družbi (zaposlitev in finančna stabilnost), iz katere sledita osamosvojitvev in načrtovanje lastne družine. Priča smo slabemu zaposlovanju mladih diplomantov, ki predstavlja glavno težavo in grožnjo v družbenopolitičnem sistemu. Rezultati raziskave opozarjajo na težave v sistemu, ko mlad, izobražen človek, nosilec kreativnih idej in

družbenega napredka, ne uspe prikazati svoje družbene pomenljivosti, saj vse težje najde stik s svetom dela. Medgeneracijska solidarnost (Ule in Kuhar, 2003) predstavlja izziv in pogoj za ekonomsko, družbeno in politično samostojnost mladih, ki svojo mladost podaljšuje v pozna dvajseta in trideseta leta.

Predlagamo spremembe v šolskem sistemu z vidika sodelovanja različnih ustanov. Tu predlagamo navezavo matične fakultete z delodajalci. Gre za navezavo, da bi imel študent za čas študija več praktičnega usposabljanja, ki bi mu poleg teoretičnega prineslo tudi praktično umestitev in praktično znanje. S tem bi se gotovo skrajšal čas študija, saj mladi ne bi podaljševali statusa v nedogled, vzporedno s tem pa bi bilo treba pravilno uravnavati delo prek študentskega servisa, da ne bi še naprej prihajalo do zlorab zaradi cenejše delovne sile. Skupek vseh predlogov bi državi povrnil teoretsko in praktično obogatenega mladega človeka – poleg elana in energije, da bi na določenem delovnem mestu služil svoji državi.

Literatura

- Becker, H., Jurjen, I., & Sanders, K. (1997). Transition into independence: A comparison of cohorts born since 1930 in the Netherlands. *European Sociological Review*, 13(2), 117–137.
- Boljka, U. (2003). *Zagotavljanje materialne in socialne varnosti mladih v družbi tveganja*. Diplomsko delo. Ljubljana: U. Boljka.
- Bučar Ručman, A. (2004). *Nasilje in mladi*. Novo mesto: Klub mladinski kulturni center.
- Burton, P. (1989). *Growing up and leaving home*. Luxemburg: Office for Official publications of the European Communities.
- Chisholm, L., Buechner, P., Krueger, H., & du Bois, M. R. (1995). *Growing up in Europe: Contemporary Horizons in Childhood and Youth Studies*. Berlin, New York: de Gruyter.
- Černič Istenič, M. (1994). *Rodnost v Sloveniji*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Črnak Meglič, A. (2005). *Otroci in mladina v prehodni družbi: analiza položaja v Sloveniji*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Urad RS za mladino. Maribor: Založba Aristej. Zbirka Juventa.
- Evropska komisija. (2002). *Bela knjiga Evropske komisije – Nova spodbuda za evropsko mladino*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport, Urad RS za mladino.
- Gorenčič, R. (2009). *Vloga mladih v družbi*. Diplomsko delo. Ljubljana: R. Gorenčič.
- Hlebec, V. (2007). *Socialna opora študentov družboslovne informatike FDV (2000–2001)*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede, Arhiv družboslovnih podatkov.
- Jeraj, T. (2004). *Raziskava Študentsko delo – vir pridobivanja kadrov ali ne?*. Ljubljana: Atama (Delo, 12. 2. 2004).
- Kožuh Novak, M. et al. (1998). *Rodnostno vedenje Slovencev: nacionalno poročilo*. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni center SAZU, Založba ZRC.
- Krempel, H. (2003). *Prosti čas mladih*. Diplomsko delo. Ljubljana: Krempel, H.
- Kuhar, M., & Razpotnik, Š. (2011). *Okviri in izzivi mladinskega dela v Sloveniji*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

- Lavrič, M. (2011). *Mladina 2010: družbeni profil mladih v Sloveniji*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Urad RS za mladino. Aristej.
- Markovič, A. (2005). *Vloga prostovoljnih organizacij pri lažšanju prehoda mladih iz študija v zaposlitev*. Ljubljana: Markovič, A.
- Mesec, B. (1997). *Uvod v kvantitativno raziskovanje v socialnem delu*. Ljubljana: Visoka šola za zdravstvo.
- Mohorič, Š. (2012). *Vstop mladih na trg dela v Sloveniji*. Magistrsko delo. Ljubljana: Š. Mohorič. NACPROGMLAD. Pridobljeno 1. 6. 2013 s http://www.ursm.gov.si/fileadmin/ursm.gov.si/pageuploads/pdf/Knjiznica_PDF/nacionalni_program_za_mladino.pdf
- Renner, T., & Švab, A. (1996). Družinski status. V M. Ule, *Mladina v devetdesetih: analiza stanja v Sloveniji* (str. 41–63). Ljubljana: Forum.
- SURS. (2009). Pridobljeno 20. 6. 2013 s <http://www.stat.si/doc/pub/mladi2009-SLO.pdf>
- SURS, Mednarodni dan mladih. Pridobljeno 25. 6. 2013 s http://www.stat.si/novica_prikazi.aspx?id=1040
- SURS, Mednarodni dan žensk. Pridobljeno 25. 6. 2013 s http://www.stat.si/novica_prikazi.aspx?id=2198
- Šircelj, M. (2006). *Rodnost v Sloveniji od 18. do 21. stoletja*. Ljubljana: Statistični urad Republike Slovenije.
- Ule, M. (1988). *Mladina in ideologija*. Ljubljana: Delavska enotnost.
- Ule, M. (1996). *Mladina v devetdesetih: analiza stanja v Sloveniji*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče, Ministrstvo za šolstvo in šport RS, Urad RS za mladino.
- Ule, M. (2007). Mladina in družbene spremembe. *IB Revija, Revija za strokovna in metodološka vprašanja trajnostnega razvoja, XLI(2)*. Pridobljeno 25. 6. 2013 s www.umar.gov.si/fileadmin/user_upload/publikacije/ib/2007/ib2-07.pdf#6
- Ule, M. (2008). Za vedno mladi?: socialna psihologija odraščanja. Ljubljana: FDV. Zbirka: Psihologija vsakdanjega življenja.
- Ule, M., & Kuhar, M. (2002). Sodobna mladina: Izziv sprememb. V V. Miheljak (ur.), *Mladina 2000: slovenska mladina na prehodu v tretje tisočletje* (str. 39–77). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport, Urad Republike Slovenije za mladino ; Maribor : Aristej.
- Ule, M., & Kuhar, M. (2003). *Mladi, družina, starševstvo*. Ljubljana: FDV, Center za socialno psihologijo.
- Ule, M., Renner, T. et al. (1996). *Predah za študentsko mladino*. Ljubljana: Založba Juventa.
- Ule, M., Tivadar, B., & Živoder, A. (2011). Na mladih svet stoji, kje pa stojijo mladi – študentje?. *Teorija in praksa, 48(1)*, 7–24.
- Zavratnik Zimic, S. (2000). Koncept »družbene vključenosti« v analizi marginiranih etičnih skupin. *Teorija in praksa, 37(5)*, 832–848.
- Žakelj, T., & Švab, A. (2009). Usklajevanje dela in družine: med zakonodajnimi spodbudami in vsakdanjim življenjem. *Socialno delo: Časopis za teorijo in prakso, 48(4)*, 215–226.
- Živoder, A. (2011). Relevantnost izobrazbe danes: mladi in njihove izobraževalne izbire. *Teorija in praksa, 48(5)*, 1427–1445.

Značilnosti učiteljskih interaktivnih gradiv

Amela Sambolić Beganović

Povzetek

V prispevku kritično analiziramo interaktivna gradiva (i-gradiva) učiteljev matematike, ki so nastala v okviru izobraževanja učiteljev matematike za delo z interaktivno tablo (i-tablo). V povezavi z i-gradivom nas zanima predvsem, katere značilnosti i-gradiv učitelji matematike vključujejo v pouk in v kolikšni meri. Iz številnih tujih raziskav in primerov dobre prakse doma izhaja, da uporaba i-gradiv vpliva na višjo motivacijo učencev za delo ter boljšo interakcijo med učiteljem, učenci in i-gradivom. V Sloveniji ne poznamo raziskave, ki bi preučila značilnosti učiteljskih i-gradiv. V tem članku smo se osredinili na analizo učiteljskih i-gradiv z vidika stopenj interaktivnosti in namena uporabe. Analizirali smo 58 i-gradiv za matematiko, od tega 20 i-gradiv za 6. razred na temi aritmetika in algebra ter 38 i-gradiv za 9. razred na temi geometrija in merjenje. Enota analize so bili posamezni listi i-gradiva, tako imenovane interaktivne prosojnice (588 i-prosojnic). Rezultati raziskave ponujajo jasnejšo sliko o zastopanosti posameznih elementov v i-gradivih in mogočih vplivih na poučevalno prakso. Prispevek sklenemo s priporočili za nadaljnje delo na področju izobraževanja učiteljev matematike z namenom izboljšanja i-gradiv in pouka matematike ter s smernicami za nadaljnje raziskovanje.

Ključne besede: i-gradiva, i-tabla, i-prosojnice, učitelji matematike, stopnje interaktivnosti

Uvod

Težišče matematičnega izobraževanja se v zadnjih letih premika od usvajanja konkretnih vsebin in proceduralnih znanj k učenju strategij za reševanje problemov, kar je prenosljivo tudi na druga predmetna in zunajšolska področja (Cotič in Žakelj, 2004). Vzroki za tovrstne premike so v zahtevah današnje družbe. Reševanje problemov, sodelovanje, komunikacija so veščine 21. stoletja (Ananiadou in Claro, 2009), ki sovpadajo z vizijo sodobnega poučevanja matematike, temelječo na usklajenem poudarjanju razumevanja matematičnih pojmov in konceptov, pridobivanju proceduralnih in razvijanju problemskih znanj.

Sodobni pristopi poučevanja matematike prav tako poudarjajo vključevanje raznovrstnih matematičnih reprezentacij v proces poučevanja, saj z njimi učitelj omogoča učečim se, da dosežejo globlje razumevanje matematičnih konceptov. Številne raziskave potrjujejo, da so učeči se sposobni globljega in fleksibilnejšega razumevanja matematičnih pojmov, če so jim bili ti predstavljeni prek različnih matematičnih reprezentacij (npr. Hiebert in Carpenter, 1992; Kaput, 1989; Skemp, 1987; Porzio, 1994).

Vendar pa ni dovolj, da se učitelji matematike zavedajo pomena vključenosti in razvoja različnih tipov znanj ter raznovrstnih matematičnih reprezentacij v proces poučevanja.

Pomembno je, da vse to tudi vključujejo v poučevalno prakso. Razlogi in vzvodi, ki spodbudijo ali prisilijo učitelja v spremembo poučevalne prakse, so različni. Mednje uvrščamo tudi prisotnost številnih interaktivnih naprav – od računalnika do interaktivne table (i-table). Tej se posvečamo v prispevku.

V zadnjih desetih letih se je veliko tujih in domačih avtorjev posvetilo tematiki i-tabel. V svojih prispevkih poročajo o didaktičnem potencialu i-tabel in z rezultati raziskav utemeljujejo vpliv na poučevalno prakso. Türel in Johnson (2012) pravita, da didaktični potencial i-table prispeva k dvigu kakovosti poučevalnega procesa. Somekh in Haldane (2007) poročata o višji motivaciji učencev za delo, izboljšanju interakcije med učiteljem, učenci in i-gradivom ter o kakovostnejši komunikaciji in sodelovanju pri poučevanju z i-tablo. Izhajajoč iz vsebine številnih prispevkov slovenskih učiteljev na domačih konferencah, na primer SirIKT 2007–2013, VIVID 2007–2012, InfoKomTeh 2008–2012, ugotavljamo, da prevladuje prepričanje, da je i-tabla pripomoček, ki omogoča pouk, pri katerem se učenci učijo bolje in hitreje. Pri delu z i-tablo učitelji izhajajo iz lastnih izkušenj. Pri poučevanju si pogosto pomagajo s preizkušenimi lastnimi interaktivnimi gradivi (i-gradivi), prirejenimi za delo na i-tabli. V Sloveniji in širše ne poznamo raziskave, ki bi preučevala značilnosti i-gradiv, ki jih pripravljajo in uporabljajo učitelji.

V tem prispevku zato analiziramo i-gradiva učiteljev matematike, ki so nastala kot rezultat izobraževanja za delo z i-tablo.

I-gradiva za i-tablo

Ozadje nastanka

Upoštevajoč priporočila (BECTA, 2004) o i-tabli kot orodju, ki omogoča večjo podporo poučevanju in učenju, je ministrstvo za šolstvo in šport s pomočjo razpisov v letih 2008–2011 s sofinanciranjem opremilo okoli 750 osnovnih in srednjih šol z 2.148 i-tablami. Število dobavljenih i-tabel na šolah je tako v letu 2008 znašalo 380, leta 2009 626 in leta 2011 1.142. Dejansko število i-tabel je na šolah bistveno višje, kot kažejo navedeni podatki, ker je veliko šol kupovalo i-table z lastnimi sredstvi.

Hitro rastoče število i-tabel na šolah je narekovalo pripravo izobraževanj za smiselno in učinkovito rabo pri pouku. V okviru razvojnega dela predmetnega področja za i-table, ki je delovalo v projektu E-šolstvo¹, je bil pripravljen 24-urni seminar z naslovom Interaktiven in dinamičen pouk z i-tablo, katerega glavna namena sta senzibilizacija in opolnomočenje učiteljev za prepoznavanje in izkoristek didaktičnega potenciala i-table (Lewin, Somekh in Steadman, 2008). Osrednji cilji seminarja so bili izdelava, ustvarjanje, posodabljanje in objava učnih gradiv oz. usposabljanje učiteljev za izdelavo, oblikovanje ali za posodabljanje učnih gradiv in dejavnosti, s katerimi omogočimo učencem pri pouku sodelovalno delo, reševanje problemov, raziskovanje, ustvarjanje oz. konstrukcijo znanja (Sambolić Beganović, 2011).

¹ http://www.sio.si/sio/projekti/e_solstvo/.

Udeleženci seminarja so bili učitelji različnih predmetov. Kot dokazilo, da so usvojili cilje seminarja in ga uspešno opravili, so učitelji izdelali učno i-gradivo in ga preizkusili pri pouku. Rezultat številnih izvedb seminarja v letih 2008–2013 je več kot 1.100 i-gradiv za različne splošne in strokovne predmete, različne ravni izobraževanja, tudi za različne tipe i-tabel (SmartBoard, Promethean, Hitachi, InterWrite, Mimio). Med temi i-gradivi so tudi i-gradiva za pouk matematike.

Smernice za izdelavo i-gradiv so nastale v okviru razvojnega dela predmetnega področja za i-table; vsebovale so nabor tehničnih, vsebinskih in didaktičnih zahtev, ki temeljijo na filozofiji modela TPACK².

Značilnosti i-table, i-gradiv, i-prosojnic in i-pouka

Pod i-tablo razumemo vsako na dotik (s prstom ali pisalom) občutljivo tabelsko površino, ki je povezana z računalnikom in s projektorjem. Sem sodijo table, ki so že v osnovi interaktivne, pa tudi navadne table, ki se z interaktivnimi bralniki ali projektorji spremenijo v i-table. Običajno je i-tabla nameščena na steni, lahko pa je tudi na stojalu. Projektor projicira sliko s priključenega računalnika na interaktivno površino table. Prek interaktivnega zaslona i-table s pripadajočimi pisali ali s prsti lahko uporabljamo tudi računalnik. Z izrazom i-gradivo označujemo gradiva, ki so prvenstveno namenjena delu na i-tablah. Omogočajo dopolnitev in nadgradnjo tabelne slike, sestavljena so iz i-prosojnic. Pouk, pri katerem domišljena in osmišljena uporaba i-table in i-gradiv širi polje interakcije med učečim se, učiteljem in vsebino, imenujemo i-pouk.

V povezavi s preučevanimi i-gradivi nas zanima predvsem, katere značilnosti i-gradiv učitelji matematike vključujejo v pouk in v kolikšni meri. Izbor značilnosti, ki smo jih v i-gradivih analizirali, temelji na sodobnih spoznanjih didaktike poučevanja matematike in aktualni problematiki i-tabel (Ball, 2003). Pri analizi i-gradiv smo se omejili na štiri vidike, ki pomembno vplivajo na kakovost i-gradiv, in sicer: ravni znanja (osnovna, konceptualna, proceduralna in problemska znanja), matematične reprezentacije (ikonične, enaktivne, simbolne in diagramatske), stopnja interaktivnosti in namen uporabe. V prispevku poglobljeno preučujemo stopnje interaktivnosti in namen uporabe v i-gradivih za matematiko, zato jih v nadaljevanju opišemo in ilustriramo s primeri i-prosojnic, ki so jih izdelali učitelji.

Stopnje interaktivnosti

V Slovarju slovenskega knjižnega jezika ne obstaja razlaga pomena besede interaktivnost. Pomagamo si lahko z besedo interakcija, ki pomeni sodelovanje oziroma medsebojno vplivanje (Sambolić Beganović, Šavli in Vičič Krabonja, 2011). Kljub velikemu sklicevanju na interaktivnost predvsem na šolskem področju v literaturi zasledimo različne opredelitve tega pojma. Sun in Hsu (2005) definirata interaktivnost kot aktivnost med pošiljateljem in prejemnikom, ki se lahko odvija prek medija ali brez njega. Tipe interaktivnosti opredelita

² Dostopno na povezavi <http://www.tpack.org/>.

med: 1) učeče se in vsebino; 2) učeče se med seboj ter 3) učeče se in vmesnik (npr: i-tabla). Kreuh, Mohorčič in Kač (2011) pripisujejo interaktivnost tehničnim značilnostim gradiva. Razlikujejo štiri stopnje interaktivnosti v gradivu:

1. pasivna interaktivnost (ni interaktivnosti);
2. nizka interaktivnost (upravljanje zvoka in videa);
3. srednja interaktivnost (učeči se dobi povratno informacijo na svoj odgovor);
4. visoka interaktivnost (didaktične aplikacije, simulacije, igre, vodene učne poti ...).

V tej raziskavi nas je zanimala predvsem interaktivnost v smislu interakcije med učečim se in i-tablo. Stopnje interaktivnosti, ki jih opisujemo v nadaljevanju, so narejene z namenom analize značilnosti učiteljskih i-gradiv.

Ni interaktivnosti

O odsotnosti interaktivnosti na i-prosojnicah govorimo takrat, ko pripravljena dejavnost ob i-tabli ne predvideva dejanj učencev na i-tabli. S tako i-prosojnico učitelji učencem na primer ilustrirajo povzetke, oporne točke, ključne poudarke pri poučevanju vsebine predmeta. Take i-prosojnice služijo tudi kot kognitivni sprožilec za spodbujanje učenčevih miselnih aktivnosti. Za take i-prosojnice je značilno, da jih učitelji in učeči se med poukom ne dopolnjujejo in da ne vsebujejo interaktivnih elementov.

Interaktivnost brez povratne informacije

Interaktivnost brez povratne informacije predvideva, da učeči se na i-prosojnici nekaj zapiše, nariše, odstrane, pomakne. Interakcija z i-tablo oz. dejavnostjo je smiselno vsebinsko umeščena na i-prosojnico, vendar je vloga i-table pri tem samo registracija učenčevih dejanj. Učeči se ne prejme nobene povratne informacije ne glede na pravilno ali napačno ravnanje pri interakciji z dejavnostjo. Podeljevalec povratne informacije je lahko v tem primeru učitelj, sošolci ali kakšni drugi viri.

Interaktivnost s povratno informacijo

Interaktivnost s povratno informacijo pomeni, da je učeči se v interakciji z i-tablo oz. dejavnostjo, ki je vsebinsko smiselno umeščena na i-prosojnico, pri čemer so dejanja učečega spremljana s povratno informacijo brez kognitivne konotacije. Vloga i-table je, da registrira odgovor učečega se in ga z odzivom obvesti o pravilnosti oziroma nepravilnosti odgovora. Odzivi so lahko raznoliki: ponudi pravilen odgovor ali prikaže rešitev, ob pravilnem odgovoru se pojavi aplavz, pojavi se zapis odlično itn.

Izvajalna interaktivnost

Izvajalna interaktivnost je prisotna takrat, ko načrtovana interakcija z dejavnostjo na i-prosojnici spodbuja konstrukcijo znanja pri učečih se. Konstrukcija znanja se zgodi, če so dejanja učečega se pri interakciji z i-prosojnico kognitivno podprta oziroma imajo neki

kognitivni pomen. Gre za dejanja, ki so povezana z matematično vsebino in s pomenom, in ne le za prikazovanje informacij. Dejavnosti, ki jih načrtuje in pripravi učitelj na i-prosojnici, sicer od učečega se zahtevajo izvajanje nekega postopka, povezanega z reprezentiranjem znanj o predstavljeni vsebini.

Modelna interaktivnost

Modelna interaktivnost se nanaša na i-prosojnice, pri katerih odziv i-table na dejanja učečega se temelji na modelu (simulaciji) obravnavane situacije. Interakcija učečega se z i-tablo ima prvenstveno vsebinski pomen; vloga i-table v tem primeru je prikazovanje učinkov dejanj učečega se. Zaporedje in vsebina prikazovanj na i-tabli sta odvisna od predhodnih interakcij med učečim se in i-tablo. Pod modelno interaktivnostjo si na primer lahko predstavljamo mrežo kocke, ki se samostojno »sestavi v površje telesa«. Če učeči se šest kvadratov ne razporedi pravilno v mrežo kocke, nastane »nepravilno površje kocke«.

Namen uporabe

Najpogostejši argumenti, s katerimi učitelji utemeljujejo didaktični potencial i-table, so: prihranek časa pri izvedbi pouka, večja motivacija in sodelovanje učečih se, urejene tabelne slike (obogatene s slikami, posnetki, z apleti, s simulacijami), možnost dopolnjevanja, shranjevanja in ponovne uporabe i-prosojnic, številna orodja programske opreme, ki omogočajo pripravo različnih dejavnosti za preverjanje in utrjevanje znanja (Northcote, Mildenhall, Marshall in Swan, 2010). Navedeni argumenti so relevantni in jih ne smemo zanemariti, vendar prvenstveno temeljijo na tehničnih značilnosti i-table. V tej raziskavi se posvečamo preučevanju vloge, ki jo učitelj dodeli i-prosojnici v učnem procesu. V nadaljevanju zato opredeljujemo pet namenov uporabe i-prosojnic: 1) operativno-organizacijski; 2) administrativni; 3) kognitivni; 4) povezovalni; 5) drugo.

Operativno-organizacijski namen

I-prosojnica ima operativno-organizacijski namen takrat, ko je njen glavni namen posredovanje informacij, ki so namenjene učečim se. Primeri takšnih i-prosojnic vsebujejo:

- naloge, ki jih učitelj lahko večkrat predstavi;
- navodila za učeče se za izvajanje dejavnosti;
- prikazovanje rešitev nalog.

Administrativni namen

Sem uvrščamo tiste i-prosojnice, na katerih so informacije, pomembne za učitelja pri uporabi in upravljanju i-gradiva. Primeri takšnih i-prosojnic so naslovnica i-gradiva in i-prosojnice, na katerih so napisani cilji učne ure, navodila za izvedbo, kolofon, viri slik, refleksija učitelja na izvedeno uro.

Kognitivni namen

I-prosojnica ima kognitivni namen takrat, ko pripravljene dejavnosti na i-prosojnici spodbujajo miselno aktivnost učečih se v smislu učenja novih znanj. Sem sodijo i-prosojnice z elementi modelne interaktivnosti pa tudi tiste i-prosojnice, ki ne vsebujejo elementov interaktivnosti, vendar na njih prepoznamo dejavnosti, ki spodbujajo učeče se k miselnim aktivnostim. I-prosojnice s kognitivnim namenom so tudi tiste, na katerih so zapisana dejanja učečih se, ki ob ponovnem branju, pregledovanju, poslušanju, predvajanju miselno angažirajo učečega se.

Povezovalni namen

Sem sodijo i-prosojnice, na katerih so vstavljene povezave na spletne strani, različni delovni in učni listi ter druge »zunanje« vsebine, ki jih učitelji oz. avtorji preučevanih i-gradiv niso sami naredili.

Povezave na i-prosojnicah so lahko tudi takšne, da povezujejo i-prosojnice znotraj istega i-gradiva ali »vodijo« do neke druge posamezne i-prosojnice, ki je delo učitelja.

Drugo

Med druge i-prosojnice uvrščamo vse tiste i-prosojnice, katerih vsebine in načrtovane dejavnosti ne ustrezajo kakšnemu izmed zgoraj opisanih namenov, a z drugimi i-prosojnicami tvorijo celovito i-gradivo. Sem sodijo i-prosojnice, ki so namenjene neposrednemu delu v razredu (»prazne« i-prosojnice), niso povezane z obravnavano vsebino itn.

Kot bo pojasnjeno v nadaljevanju, so lahko posamezne i-prosojnice kompleksne. To pomeni, da vsebujejo več sklopov, ki zahtevajo od učečega se več dejanj z različnimi stopnjami interaktivnosti in namenom uporabe.

Raziskava

Namen in raziskovalna vprašanja

Z analizo i-prosojnic želimo raziskati, katere stopnje interaktivnosti in kateri nameni uporabe so največkrat prisotni oz. prevladujejo na i-prosojnicah. Tako bomo dobili globlji vpogled v učiteljevo načrtovanje dejavnosti na i-tabli in v povezavi s tem ugotovili, v kolikšni meri in na kak način je zastopanost posamezne stopnje interaktivnosti povezana z matematično vsebino. Preučili bomo i-gradiva učiteljev matematike – začetnikov pri delu z i-tablo, ki so nastala na seminarjih. Učiteljska i-gradiva so zaključena celota, ki obravnava eno matematično vsebino oz. izbrane cilje, in so skladna z osnovnošolskim učnim načrtom (Učni načrt za matematiko, 2011) ter so namenjena poučevanju celotnega razreda.

V povezavi z namenom in s cilji raziskave sta bila oblikovana dva sklopa raziskovalnih vprašanj (RV).

RV 1: V kolikšni meri so na posameznih i-prosojnicah prisotni naslednji elementi:

- posamezne stopnje interaktivnosti,
- posamezni nameni uporabe i-prosojnic?

RV 2: Kakšen je vpliv matematične vsebine na delež zastopanosti posamezne stopnje interaktivnosti in namena uporabe?

Metoda

Uporabljena je bila deskriptivna metoda pedagoškega raziskovanja.

Preučevano gradivo

V raziskavi smo izhajali iz 182 prostodostopnih osnovnošolskih i-gradiv za matematiko, ki so nastala v okviru usposabljanj učiteljev matematike na seminarju Interaktiven in dinamičen pouk z i-tablo v obdobju od leta 2007 do leta 2013. Poudariti velja, da smo v vzorec vključili le tista i-gradiva, ki so bila strokovno (obravnave vsebin iz učnega načrta za matematiko) in tehnično brezhibna (se odprejo, lahko jih beremo na računalnikih in uporabimo na i-tabli). Iz tabele 1 razberemo tudi zastopanost i-gradiv po razredih in temah učnega načrta. Največ izdelanih in oddanih matematičnih i-gradiv je bilo narejenih za 9. razred iz tem geometrija in merjenje.

Tabela 1. Pregled i-gradiv po razredih in vsebinah

	6. razred	7. razred	8. razred	9. razred	Skupaj
Geometrija in merjenje	19	28	21	42	110
Aritmetika in algebra	29	17	15	8	69
Druge vsebine	1	1	0	1	3
Skupaj	49	46	36	51	182

Seminarska i-gradiva so javna in so v spletni učilnici seminarja oz. v spletni učilnici za zbiranje i-gradiv za i-tablo, dostopna so registriranim uporabnikom spletnih skupnosti (na spletni stani www.sio.si), avtorji i-gradiv pa so soglašali z njihovo objavo. I-gradiva so v spletnih učilnicah urejena glede na tip i-table, na kateri se uporabljajo, stopnjo izobraževanja in predmet poučevanja.

Analizirali smo 20 i-gradiv za 6. razred iz tem aritmetika in algebra in 38 i-gradiv za 9. razred iz tem geometrija in merjenje. Za enoto preučevanja smo izbrali en list i-gradiva, tj. i-prosojnico. Preučili smo 208 i-prosojnic 6. razreda in 380 i-prosojnic 9. razreda.

Način analize in obdelava podatkov

Vsaki i-prosojnici smo pripisali stopnjo interaktivnosti in namen uporabe (tabela 2).

Tabela 2. *Stopnje interaktivnosti in nameni i-prosojnic*

Stopnje interaktivnosti	Nameni i-prosojnic
Ni interaktivnosti	Operativno-organizacijski namen
Interaktivnost brez povratne informacije	Administrativni namen
Interaktivnost s povratno informacijo	Kognitivni namen
Izvajalna interaktivnost	Povezovalni namen
Modelna interaktivnost	Drugo

Posamezna i-prosojnica je lahko vsebovala več stopenj interaktivnosti in več namenov uporabe (kompleksnejše i-prosojnice³). Primer take i-prosojnice je, ko v enem delu prosojnice (npr. zgornji del) učeči se dobi povratno informacijo (npr. s klikom); v drugem delu (npr. spodnji del) pa povratna informacija ni predvidena.

Zanesljivost prirejanja stopenj interaktivnosti in namenov uporabe smo preverili tako, da smo na delnem vzorcu i-prosojnic primerjali klasificiranje treh strokovnjakov izvedencev in ugotovili primerno ujemanje.

Pri analizi rezultatov smo uporabili deskriptivno statistiko. Podatke smo obdelali s programom SPSS. Podatke smo predstavili v tabelah, ki prikazujejo stanje stopnje interaktivnosti in namen uporabe i-prosojnic (tudi po posameznih razredih).

Rezultati

Analiza 588 preučevanih i-prosojnic (208 za 6. razred in 380 za 9. razred) je pokazala naslednje:

Stopnje interaktivnosti

Na 353 i-prosojnicah (69,5 %) učitelji niso načrtovali interaktivnosti, na 113 i-prosojnicah (19,2 %) so predvideli interaktivnost brez povratne informacije, interaktivnost s povratno informacijo je bila vključena na 133 i-prosojnicah (22,6 %), izvajalno interaktivnost so učitelji vključili na 14 i-prosojnic (2,4 %), modelno interaktivnost na 5 i-prosojnic (0,9 %). Vsota deležev za 6. in 9. razred presega 100 % zaradi prisotnosti kompleksnih i-prosojnic.

³ Pod kompleknejšimi i-prosojnicami razumemo tiste i-prosojnice, na katerih je zaradi tehnoloških možnosti programske opreme mogoče na eni sami prosojnici pripraviti številne dejavnosti oz. shraniti veliko multimedijskih elementov (besedilo, slike, simulacije, posnetki ...).

Tabela 3. Prikaz zastopanosti stopnje interaktivnosti glede na razred/temo iz učnega načrta

	6. razred Aritmetika in alegebra	9. razred Geometrija in merjenje	Skupaj
Ni interaktivnosti	142 (68,2 %)	211 (55,5 %)	353 (69,5 %)
Interaktivnost brez povratne informacije	27 (13 %)	86 (22,6 %)	113 (19,2 %)
Interaktivnost s povratno informacijo	47 (22,5 %)	86 (22,6 %)	133 (22,6 %)
Izvajalna interaktivnost	3 (1,4 %)	11 (2,8 %)	14 (2,4 %)
Modelna interaktivnost	4 (2 %)	1 (0,3 %)	5 (0,9 %)

Namen uporabe

Operativno-organizacijski namen je bil prisoten na 353 i-prosojnicah (60 %), administrativni na 247 i-prosojnicah (42 %), kognitivni na 30 i-prosojnicah (4,6 %), povezovalni na 56 i-prosojnicah (9,5 %) in drugo na 86 i-prosojnicah (14,6 %). Vsota deležev za 6. in 9. razred presega 100 % zaradi prisotnosti kompleksnih i-prosojnic.

Tabela 4. Prikaz zastopanosti namena uporabe glede na razred/temo iz učnega načrta

	6. razred Aritmetika in alegebra	9. razred Geometrija in merjenje	Skupaj
Operativno- organizacijski namen	118 (56,7 %)	235 (61,8 %)	353 (60 %)
Administrativni namen	89 (42,8 %)	158 (41,6 %)	247 (42 %)
Kognitivni namen	5 (2,4 %)	25 (6,6 %)	30 (4,6 %)
Povezovalni namen	26 (12,5 %)	30 (7,9 %)	56 (9,5 %)
Drugo	26 (12,5 %)	60 (15,8 %)	86 (14,6 %)

Analiza rezultatov

Učeči se na 113 i-prosojnicah na i-tabli nekaj napiše, nariše, odkrije, povleče itn., kar pomeni, da je večina učiteljev v fazi izobraževanja i-tablo integrirala v svoje vsakdanje poučevanje kot

navadno tablo piši – briši. Učeči so sicer v interakciji z i-tablo, vendar je njena vloga pri tem samo registracija dejanj učečega se.

Višji delež i-prosojnic, na katerih smo zaznali interaktivnost s povratno informacijo (22,6 %), je pričakovan, kajti programska oprema i-table omogoča preprosto pripravo kratkih nalog in vprašanj za priklic znanja. Naloge kratkega tipa so priložnost za učeče se, da se učijo po metodi »poskusov in napak«. Vloga i-table pri teh nalogah je pridobiti odziv učečega se in zagotoviti preprosto povratno informacijo (da/ne, prav/narobe, zvočna spodbuda), ki okrepi asociacijo učečega se z učno situacijo (Mayer, 2005). Metoda »poskusov in napak« krepi samopodobo učečih se (možnost za doživljanje uspeha) in zmanjša morebitni strah pred neuspehom. Kenewell in Beauchamp (2007) opozarjata tudi na škodljive učinke te metode. Interakcija učečega se z vsebino, ki jo spremlja takojšnja povratna informacija samo z namenom prikazovanja informacij, omogoči učečim se, da se izognejo kognitivnemu naporu pri učenju, saj so v tem primeru samo pasivni sprejemnik informacij, ki jo spremljajo »nagrade in kazni«.

Podatka o številu i-prosojnic z izvajalno interaktivnostjo (2,4 %) in s kognitivnim namenom (4,6 %) kažeta na primanjkljaj dejavnosti v povezavi z matematično vsebino, ki spodbujajo konstrukcijo znanja pri učečih se, in hkrati opozarjata na področje dela, na katerem bi bilo treba v prihodnosti bolj poglobljeno in načrtno delati z učitelji.

Zelo nizek delež zastopanosti modelne interaktivnosti pripisujemo dejstvu, da so bili učitelji, katerih gradivo smo preučevali, večinoma začetniki; za nekatere izmed njih je bilo ustvarjanje lastnih i-gradiv za delo na i-tabli prva tovrstna izkušnja. Priprava i-prosojnic, na katerih bi lahko prepoznali avtorske dejavnosti z elementi modelne interektivnosti, zahtevajo od učiteljev dodatna tehnična znanja, ne samo tistih, ki so povezana s programsko opremo i-table. Opažamo, da so učitelji na 15,7 % i-prosojnicah, ki smo jih klasificirali kot tiste, na katerih ni interaktivnosti (56 od 353 i-prosojnic), vstavljali povezave do spletnih strani, različnih delovnih in učnih listov ter drugih »zunanjih« vsebin, ki jih učitelji/avtorji preučevanih i-gradiv niso sami naredili. Ker te vsebine in dejavnosti, ki se »skrivajo« za povezavami, niso bili izdelki učiteljev, avtorjev preučevanih i-gradiv, se pri klasifikaciji i-prosojnic nismo poglobljali v strukturo teh povezav glede interaktivnosti. V tem smislu smo analizirali vseh 56 povezovalnih i-prosojnic glede stopnje interaktivnosti in ugotovili naslednje:

- a) Na povezovalnih i-prosojnicah prevladujejo tiste povezave, ki ne predvidevajo interaktivnosti (21 od 56 i-prosojnic). Predvsem gre za povezave na nabore nalog (delovne liste). Učitelji tovrstne naloge le projicirajo na i-tablo, učeči se jih individualno rešujejo v šoli ali doma.
- b) 10 povezovalnih i-prosojnic vsebuje interaktivnost brez povratne informacije.
- c) 18 povezovalnih i-prosojnic vsebuje interaktivnost brez povratne informacije.
- d) 7 povezovalnih i-prosojnic je vsebovalo elemente izvajalne in modelne interaktivnosti. To kaže na primanjkljaj teh vsebin tudi na spletnih straneh ali preniško ozaveščenost učiteljev o vlogi in učinku tovrstnih interaktivnosti na učenje (Mayer, 2013).

Ne preseneča zelo visok delež i-prosojnic z operacijsko-organizacijskim in administrativnim namenom (60 % in 42 %). Vzrok za to so najvejetneje smernice za izdelavo i-gradiva, ki so od učiteljev zahtevale, da na i-prosojnicah pojasnijo načrtovane dejavnosti učitelja in učečega se v povezavi s pripravljeno vsebino in z dejavnostmi.

Presenetila sta nizek delež i-prosojnic s kognitivnim namenom (4,6 %) in visok deležem i-prosojnic brez interaktivnosti (69,5 %). To pomeni, da na i-prosojnicah prevladujejo dejavnosti, ki ne spodbujajo miselne aktivnosti učečih se in ne predvidevajo dejanj učencev na i-tabli.

Ugotovljeno je, da matematična vsebina (v našem primeru je vezana na razred obravnave) ne vpliva na delež zastopanosti namena uporabe i-prosojnic (tabela 4), ampak matematična vsebina vpliva na delež zastopanosti i-prosojnic s stopnjami interaktivnosti s povratno informacijo in brez nje. Pri aritmetičnih vsebinah je več i-prosojnic, na katerih ni nobene interaktivnosti, pri geometrijskih vsebinah pa več i-prosojnic, na katerih je interaktivnost brez povratne informacije (tabela 3). To je verjetno posledica dejstva, da se i-prosojnice nanašajo na uvodne ure, v katerih je velik poudarek pri aritmetiki na urjenju, pri geometriji pa na priklicu osnovnih geometrijskih pojmov.

Ne nazadnje omenimo tudi, da smo pri pregledu i-gradiv preučevali tudi zastopanost različnih tipov znanja, tj. osnovna, konceptualna, proceduralna in problemska znanja (Magajna, 2004), in reprezentacij, tj. enaktivne, ikonične, simbolne in diagramatske (Lipovec, 2013). V povezavi s tipi znanja je bil ugotovljen visok delež zastopanosti osnovnih znanj na i-prosojnicah (53,2 %). Takšen delež ne preseneča, ker so učitelji v navodilih za izdelavo i-gradiv dobili smernice, ki so jih spodbujale k pripravi i-gradiva, namenjenega uvodnim uram v povezavi s predvideno matematično vsebino. Zato je razumljivo, da so se učitelji osredinili na spoznavanje pojmov in dejstev v povezavi z obravnavano vsebino. Zanimivo bi bilo raziskati, koliko i-prosojnic, ki smo jih klasificirali v podskupino osnovna znanja, je takšnih, da na njih razvijamo na eni strani poznavanje pojmov in dejstev, na drugi pa tistih, ki so namenjene samo priklicu znanja v povezavi z interaktivnostjo s povratno informacijo.

Sklep

Ugotavljamo, da so učitelji po začetnem izobraževanju za pripravo i-gradiv za delo na i-tabli prešli fazo seznanitve z novo tehnologijo in že začeli uvajanje njenih koristi (Hooper in Rieber, 1995). Izkazalo se je, da sicer v učiteljskih i-gradivih prevladujejo nižje stopnje interaktivnosti (brez povratne informacije in s povratno informacijo) in zelo nizek odstotek i-prosojnic z interaktivnostjo, ki spodbuja miselne procese pri učencih in njihovo aktivnejšo vlogo pri pouku. Vendar velja poudariti prizadevanja učiteljev za ustvarjanje dejavnosti na i-prosojnicah z elementi interaktivnosti, ki so jih poskusili nadomestiti z vstavljanjem povezav do drugih virov, spletnih strani, apletov, simulacij, dinamičnih slik, videoposnetkov idr. Naše ugotovitve

sovpadajo z izsledki raziskav o i-tabli kot pomembnem dejavniku, ki vpliva na učiteljevo pospešeno uporabo spletnih in digitalnih virov (Moss idr., 2007). V prihodnje bi veljalo na izobraževanjih učiteljev več pozornosti nameniti tudi seznanjanju učiteljev o dostopnosti ustreznih interaktivnih dejavnosti, ki jih lahko uporabijo in vstavijo v svoja i-gradiva.

V povezavi z vlogo, ki jo učitelj dodeli i-prosojnci v učnem procesu, ugotavljamo, da prevladuje operacijsko-organizacijski namen, kar pomeni, da učitelj v tej začetni fazi razume i-gradivo samo kot podporo pri delu, ki mu pomaga voditi pouk. Nadaljnja strokovna izobraževanja učiteljev bi morala biti zasnovana na način, da učitelja opolnomočimo za ustvarjanje i-gradiv, ki bi omogočila učencu učinkovitejše učenje (Türel in Johnson, 2012).

Klasifikacija i-prosojnic nam je omogočila globlji vpogled v vlogo učitelja, učečega se in i-gradiv v izobraževalnem procesu ter posredno ponudila tudi odgovore na raziskovalna vprašanja v povezavi z značilnostmi i-gradiv. Učitelj se zaveda, da ima i-tabla velik motivacijski in kognitivni učinek ter da ga lahko interakcija še dodatno poveča. Vendar opažamo, da učitelji v i-gradivih te potenciale premalo smiselno izkoriščajo.

Nadaljnja strokovna izobraževanja učiteljev morajo poudariti značilnosti matematičnih i-gradiv, ki spodbujajo aktivno vlogo učečih se. Dobljeni rezultati odpirajo nove možnosti raziskovanja in potrebo po intenzivnih spremembah na tem področju.

Literatura

- Ananiadou, K., & Claro, M. (2009). 21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries. *OECD Education Working Papers, 41*, OECD. Pridobljeno s <http://dx.doi.org/10.1787/218525261154>
- Ball, B. (2003). Teaching and learning mathematics with an interactive whiteboard. *Micromath, 19*(1), 4–6.
- Becta (2004). *Getting the most from your interactive whiteboard. A guide for primary schools*. Pridobljeno s <http://www.dit.ie/lttc/media/ditlttc/documents/gettingthemost.pdf>
- Cotič, M., & Žakelj, A. (2004). Gagnejeva taksonomija pri preverjanju in ocenjevanju matematičnega znanja. *Sodobna pedagogika, 55*(1), str. 182–193.
- Hiebert, J., & Carpenter, T. P. (1992). Learning and teaching with understanding. V D. A. Grouws (ur.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (str. 65–97). New York: Macmillan.
- Hooper, S., & Rieber, L. P. (1995). Teaching with technology. V A. C. Ornstein (ur.), *Teaching: Theory into practice* (str. 154–170). Needham Heights, MA: Allyn and Bacon. Pridobljeno s <http://www.nowhereroad.com/twt/>
- Kaput, J. J. (1989). Linking representations in the symbol systems of algebra. V S. Wagner & C. Kieran (ur.), *Research issues in the learning and teaching of algebra* (str. 167–194). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

- Kennewell, S., & Beauchamp, G. (2007). The Features of Interactive Whiteboards and Their Influence on Learning. *Learning, Media and Technology*, 32(3) 224–227.
- Kreuh, N., Kač, L., & Mohorčič, G. (2011). *Izhodišča za izdelavo e-učbenikov*, ZRSŠ. Pridobljeno s <http://www.zrss.si/pdf/izhodisce-e-ucbeniki.pdf>
- Lewin, C., Somekh, B., & Steadman, S. (2008). Embedding interactive whiteboards in teaching and learning: the process of change in pedagogical practice. *Education and Information Technology*, 13(4), 291–303.
- Lipovec, A. (2013). Posebnosti razredne stopnje. V M. Suban Ambrož, M. & Kmetič, *Posodobitve pouka v osnovnošolski praksi, Matematika*. 1. izd. (str. 30–34). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Magajna, Z. (2004). Ugotavljanje matematičnega znanja s pisnimi preiskusi. *Matematika v šoli*, 11(1), 64–83.
- Mayer, R. E. (2005). Introduction to Multimedia Learning. V R. E. Mayer (ur.), *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning* (str. 1–16). New York: Cambridge University Press.
- Mayer, R. E. (2013). Učenje s tehnologijo. V H. Dumont, D. Istance, & F. Benavides (ur.), *O naravi učenja. Uporaba raziskav za navdih prakse* (str. 163–168). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Pridobljeno s <http://www.zrss.si/pdf/o-naravi-ucenja.pdf>
- Moss, G. et al. (2007). *The Interactive Whiteboards, Pedagogy and Pupil Performance Evaluation: An Evaluation of the Schools Whiteboard Expansion (SWE) Project*. London: Challenge, DfES Publications, London.
- Northcote, M., Mildenhall, P., Marshall, L., & Swan, P. (2010). Interactive whiteboards: Interactive or just whiteboards? *Australasian Journal of Educational Technology*, 26(4), 494–510. Pridobljeno s <http://www.ascilite.org.au/ajet/ajet26/northcote.html>
- Porzio, D. T. (1994). The effects of differing technological approaches to calculus on students' use and understanding of multiple representations when solving problems. *Dissertation Abstracts International*, 55(10), 3128 A (University Microfilms No. AAI 9505274). Pridobljeno s http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_matematika.pdf
- Sambolić Beganović, A. (2011). Gradiva za uporabo na i-tablah več kot e-gradiva. *Bilten* [Spletna izd.], 3(5), 13–15. Pridobljeno s http://www.sio.si/fileadmin/dokumenti/bilteni/E-solstvo_BILTEN_03_2011_FIN_screen.pdf
- Sambolić Beganović, A., Šavli, V., & Vičič Krabonja, M. (2011). Ali je za interaktiven pouk nujno potrebna tehnologija? V A. Bačnik, B. Trstenjak, K. Blagus, & M. Kosta (ur.), *Zbornik vseh prispevkov* (str. 112–118). Ljubljana: Miška. Pridobljeno s http://prispevki.sirikt.si/datoteke/sirikt2011_zbornik.pdf
- Skemp, R. R. (1987). *The psychology of learning mathematics* (Expanded American Edition). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Somekh, B., Haldane, M. et al. (2007). *Evaluation of the Primary Schools Whiteboard Expansion Project (SWEEP)*. Report to the Department for Education and Skills, Becta, London.

- Sun, J., & Hsu, Y. (2005). *The effect of interactivity on Web-based instruction learners' attitude, satisfaction, and performances*. *Advanced Learning Technologies, ICALT, Fifth IEEE International Conference on* 796, 797 (5–8). Pridobljeno s <http://ieeexplore.ieee.org/stamp/stamp.jsp?tp=&arnumber=1508819&isnumber=32317>
- Türel, Y. K., & Johnson, T. E. (2012). Teachers' Belief and Use of Interactive Whiteboards for Teaching and Learning. *Educational Technology & Society*, 15(1), 381–394.
- Učni načrt. Program osnovna šola. Matematika/Predmetna komisija Amalija Žakelj ... [et al.] (2011). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno s http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_matematika.pdf

Vpliv feminizacije pedagoškega poklica ob prekrivanju materinstva z vzgojiteljstvom na oblikovanje otrokove samopodobe in njegovo družbeno socializacijo

Miriam Stanonik

Povzetek

Ustava in zakoni določajo enakopravnost v izobraževanju, čeprav podrobnejše analize pokažejo, da obstaja razlikovanje na podlagi spola, ki v veliko primerih (večkrat implicitno) postavlja dečke v superiorni, deklice pa v inferiorni položaj. Podobnemu spolnemu razlikovanju smo priča že vsaj dvesto petdeset let, ko je splošna šolska uredba sprva нареkovala, da deklice lahko povsem enakopravno z dečki obiskujejo šole. A izkaže se, da le na papirju. In ker ob razmahu šolstva učiteljevanje postane vse bolj necenjen in slabo plačan poklic, pospešeno zaposlujejo ženske, ki kljub močnim poseganjem države celo v njihovo intimno življenje v šolah vztrajajo, moški pa ob možnosti drugih zaposlitev to službo zapuščajo. Zato je danes treba sprejeti družbeno dejstvo, da v šolah poučujejo večinoma ženske in da se delež učiteljic veča, čim mlajši so otroci. Tako ne moremo spregledati povezave med poučevanjem v osnovi šoli in ideologijo o družinskem življenju. To dejstvo je pomembno upoštevati ob predpostavki, da je prav zaradi tega vloga matere in učiteljice podvojena, se prekriva; ob poučevanju lastnega otroka prihaja do nepredvidenih težav/primanjkljajev. Namen članka je ugotoviti, zakaj je poučevanje postalo pri nas ženski poklic in kakšni šumi nastopijo na odnosni ravni pri podvajanju vzgojiteljsko-materinske/očetovske vloge. Raziskovalno vprašanje se glasi, kje in v kakšni meri ob podvajanju vzgojiteljskih vlog prihaja do močnih шумov na odnosni ravni med otroki in učitelji – starši ter sošolci v razredu. Pri raziskovanju predstavljenega problema gre za poskus razumevanja doživljanj udeležencev učno-vzgojnega procesa – na eni strani vzgojiteljev, na drugi vzgajanih. Da bi to kompleksnost kar najbolje zajela, sem v primerjalni študiji uporabila kvalitativno metodologijo, za metodo pa hermenevitični krog, tj. metodo analize pripovedi.

Ključne besede: učiteljica, feminizacija, podvojena vloga staršev – učiteljev, družbeno materinstvo, šolska mati

Teoretična izhodišča

Da v šolah poučujejo večinoma ženske in da je delež učiteljic večji, čim mlajši so otroci, je danes preprosto družbeno dejstvo. Razloge za tako stanje pa gre iskati v vrednotenju tega poklica in predvsem njegovem ustroju.

Za poklice, v katerih prevladujejo ženske, je značilno nižje vrednotenje dela in zmotno prepričanje, da za opravljanje tega (takega) dela ni potrebnega veliko znanja. Prej da gre takemu delu pripisati potrebo po vztrajnosti, potrpežljivosti, natančnosti, odprtosti, milini, celo po ubogljivosti. Velik razkorak pa je opazen tudi pri stopnji nadzora (izjemno velik) in

možnostjo avtonomije (zelo majhna). Vse pogostejša negotovanja ter protesti učiteljic in učiteljev kažejo, da tudi z učiteljskim poklicem ni nič drugače¹.

A ko iščemo razloge za tako stanje, ne moremo zavestno spregledati dolgega zgodovinskega procesa. Od začetkov feminizma do poznejšega razmaha feminističnih študij in študij spola je bilo raziskovanje preteklosti sestavni del »boja« za odpravo spolne diskriminacije.

V. Godina (2010) v svojih tezah o vlogi žensk v preteklosti piše, da je danes v veljavi stališče, da je bil položaj žensk v preteklosti slabši, kot je danes. Vzrok za tako razumevanje naj bi bil v dejstvu, da ženske v preteklih družbah navadno niso imele niti ekonomske samostojnosti niti političnih pravic. Vendar je treba razumeti tudi to, da politične pravice in ekonomska samostojnost nista edini razlog za oblikovanje družbenega položaja spola, saj je treba upoštevati vrednost, ki jo ima določeni spol (ženski) v posamezni družbi in kulturi.

S šolskim sistemom v Združenih državah Amerike, z njegovo zgodovino in s procesi, ki so odločilno zaznamovali položaj učitelja v njem, se je veliko ukvarjal M. W. Apple (1992). Ugotovil je dvoje: da v javnem šolskem sistemu danes poučujejo večinoma ženske in da je ključni del dogajanja proletarizacija. Njegova teza, da je razmerja na šolskem polju treba gledati iz perspektive procesov, ki usodno določata položaj učitelja, je vredna razmisleka. Ženske so prej podvržene proletarizaciji, vzroki pa so lahko v seksistični praksi zaposlovanja in napredovanja, v splošnem pomanjkanju skrbi za pogoje njihovega dela, v zgodovinski povezanosti poučevanja in gospodinjanskega dela ter podobno.

Možnosti izobraževanja in zaposlovanja žensk na Slovenskem od druge polovice 18. stoletja naprej kažejo vzporednice med prizadevanjem in bojem učiteljic drugod po svetu. Učiteljice so bile ne nazadnje marsikje voditeljice ženskih gibanj za enake možnosti izobraževanja.

Za šolanje deklet v preteklosti ni bilo tako poskrbljeno, kot je danes. Odrekli so jim pravico do šolanja v srednjih in visokih šolah. Prve dekliške šole so bile odprte v ženskih samostanih, ki so bili dolgo edina ustanova, ki je ženskam omogočala skoraj edino obliko poklicne uveljavitve. Prav zato jih lahko štejejo za eno izmed prvih institucionalnih oblik ženske emancipacije na Slovenskem. Najprej so šole organizirale dominikanke v Velesovem pri Kranju, sledile so samostanske dekliške šole reda klaris v Mekinjah pri Kamniku, v Škofji Loki in Ljubljani, kjer so delovale do leta 1782, ko je cesar Jožef II. njihov red ukinil, ter pri uršulinkah v Ljubljani (Ribarič, 2010). A vse te šole so bile namenjene predvsem šolanju plemiških in meščanskih hčera.

Čas reformacije in protireformacije je bil za šolstvo dovolj viharni čas, saj je bilo šolanje deklic že tako omejeno le na osnovno izobraževanje oz. elementarno šolstvo. Konec šestnajstega

¹ Na to opozarjajo negotovanja učiteljev, grožnje s stavkami ter stavke učiteljev in učiteljic ob napovedanih spremembah šolske zakonodaje, normativov in standardov ter ob znižanju plač, ne nazadnje tudi enačenje učiteljev in šolskega polja z javno upravo.

stoletja je protireformacija z odlokom ukinila vse protestantske ustanove, tudi dekliške šole, in s tem prizadela šolstvo na Slovenskem.

Posebno mesto gre redu uršulink, katerih glavna naloga je bila od ustanovitve 1535 naprej skrb za vzgojo ženske mladine (Kogoj, 2006). Široko znanje in kulturno okolje so v samostane prinašale tudi redovnice novinke, saj so v samostan prinesle neko (zahtevano) predhodno znanje. Redovnice so bile izobražene, saj so ob splošnih pogojih za vstop v samostan zahtevali tudi splošno pismenost (branje in pisanje), znanje ali pa vsaj poznavanje latinskega jezika (Ribarič, 2010).

Po splošni šolski uredbi iz leta 1774 so lahko deklice povsem enakopravno z dečki obiskovale glavne in trivialne šole. Vendar so v mestih v primerjavi s podeželjem, kjer so bile deklice in dečki v istih razredih, »deloma z ozirom na pospeševanje nравnosti, deloma pa z ozirom na potrebo različnega pouka na spol kmalu ločili deklice od dečkov« (Hojan, 1968, str. 53). Za mesta so pogosto značilne dekliške šole, čeprav so konservativni krogi nasprotovali izobraževanju žena. Marsikje na Slovenskem je tako odločba o šolanju deklic ostala samo na papirju. Je pa prav učiteljski poklic med prvimi dobil svoje šole, z zakonom o osemletni šolski obveznosti pa so bila ustanovljena ženska učiteljišča. Prve učiteljice na Slovenskem so bile redovnice in ženski samostani so sami skrbeli za vzgojo učiteljic, ki so poučevale v njihovih šolah.

A. Serše (1998, str. 49) je zapisala: »Ženske naj bodo doma, naj bodo dobre gospodinje in matere.« Iz te misli veje uveljavljeno prepričanje še konec 19. stoletja. In kar je danes samoumevno – pravica do šolanja obeh spolov (od osnovnega šolstva do študija na fakultetah) – je bilo še pred 100 leti bistveno drugače. Prav zato preseneča naprednost Primoža Trubarja, ki je v svoji Cerkovni ordningi² zahteval: »Vsaki pridigar inu fajmošter ima tudi per suji fari eniga šolmoštra ali mežnarja imejti inu držeti, da se te mlade hlapčiče inu deklice, purgerske inu kmetiške otroke vuči slovenski brati inu pisati« (Schmidt, 1988, str. 52).

Na neki način prelomno je leto 1869. Na podlagi šolskega zakona iz tega leta je Ljubljana dobila javno dekliško osnovno šolo – 1. slovensko mestno dekliško ljudsko šolo –, hkrati pa so od imenovanega leta nameščali v osnovnih šolah prve učiteljice, ki so končale šolanje na učiteljiščih. Dekleta, ki so hotela postati učiteljice, so morale obvladati učno snov štirih razredov glavne šole in za pedagoški tečaj predpisano pedagoško literaturo. To znanje pa so lahko dobile samo pri redovnicah, v zasebni dekliški šoli ali pa so se učile same. Za priznanje poklicne usposobljenosti so morale opravljati še učiteljski izpit pri škofijskem šolskem nadzorniku iz pedagoških predmetov in iz splošnoizobraževalne učne snovi v obsegu osnovne šole (Ribarič, 2010).

² Trubar, Primož, Slovenska cerkovna ordninga. V Tibingi 1564.

Ob številnih omejitvah so se dekleta s težavo prebijala skozi sistem, v katerem so bolj ali manj o vsem odločali moški. Prav ti so v izobraževanju žensk videli največjo grožnjo npravnosti in opuščanju tistih tradicionalnih vrednot, ki so ženskam odmerjale mesto v ozkem družinskem krogu. Z javnim šolskim sistemom, ki se je začel uveljavljati v 19. stoletju, so oblasti končno dovolile, da so kot nadomestne matere stopile v učilnice. »Primernost učiteljskega poklica za ženske ni bila utemeljena le kot odlična priprava na materinstvo, ampak je bila vloga učiteljice definirana kot družbeno materinstvo. Znamenita definicija, da naj bi bila šola nadomestek za dober dom, velja danes prav tako, kot je veljala pred sto leti. Sooča nas s paradoksalno vlogo ženske, ki naj bi ji kot nosilki vzgoje v družini po naravni poti pripadalo nosilstvo vzgoje v šoli« (Milharčič Hladnik, 1995, str. 148).

Veliko samskim ženskam je poučevanje predstavljalo ekonomsko neodvisnost in možnost za vzpon po socialni lestvici. Na svoji koži pa so žal občutile posledice spolnodiskriminacijskih praks. Ugotovile so, da za enako delo ni enakega plačila in da enake dolžnosti ne pomenijo enakih pravic. Omejevala sta jih celibat in navadno nižja plača.³ A družbeno aktivne učiteljice so v boju doživele na eni strani podporo svobodomiselnih učiteljskih sredin, po drugi strani ostre napade nasprotnikov ženskega vmešavanja v politiko. Ti so neupravičenost ženskih zahtev po enakopravnosti zagovarjali z idejo, da se ženske odrekajo svojemu temeljnemu prvinskemu poslanstvu, tj. materinstvu in dolžnostim, ki jih je nalagala družba, ter gospodinskemu in družinskemu delu, vzgoji otrok ter vnašanju miline v družinsko in družabno življenje (Ribarič, 2010).

Vzrok za naraščanje števila učiteljic v šolah pa je bil pomanjkanje učiteljev. Če bi postavili takratno situacijo v današnji čas in bi iskali primerne razloge za nastali položaj, bi rekli, da se je obvezno izobraževanje otrok podaljšalo, zajelo več otrok in normativi na učitelja so se zmanjšali. Tako je seveda narastla potreba po večjem številu učiteljev.⁴

Učitelji so zapuščali ta poklic tudi zaradi kazenskega premeščanja in odpuščanja ter naraščajočih obveznosti v šoli in zunaj nje. Ob upoštevanju vseh paragrafov naj bi bil učiteljev dan izpolnjen do zadnje minute,⁵ kar kaže, da je bil učiteljev dan natančno predpisan in nadzorovan, njegovo delo pa vse manj samostojno. Te spremembe so, kot

³ Kot argument so navajali, da učiteljicam tako ali tako ni treba vzdrževati družine. V času vojvodine Kranjske je za javne ljudske šole veljala omožitev učiteljice ali nadržiteljice, ne da bi to dovolila šolska oblast, za prostovoljno odpoved službe.

⁴ Res je tudi to, da so učitelji začeli zapuščati slabo plačani in zaničevani poklic. Z novim osnovnošolskim zakonom pa so se morali odpovedati še vsem »popoldanskim dejavnostim«, s katerimi so do takrat dopolnjevali svoj nizek osebni ali družinski proračun.

⁵ Zjutraj ob 7. uri šolska maša, nato pouk. Če ne trpi pouk do dvanajstih, utaknimo tu notri izlet pod milo nebo (čl. 76, al. 3). Za kosilo imej učitelj nadzorovanje otrok, ki smejo ostati čez opoldan v šolski sobi (čl. 59, al. 3); ali pa nadzoruj in strezi otrokom v šolski kuhinji. Popoldne šola, po šoli kmetijski pouk, po kmetijskem pouku korigiranje nalog, po korigiranju nalog uporabi vsaj eno uro za lastno naobrazbo (čl. 121, al. 4); po »naobrazbi« reši došle uradne dopise, potem spiši dnevnik za prihodnji dan in se pripravi za pouk. To trpi pozno v noč, pa učitelj še ni gotov; še mnogo, mnogo drugega je, kar ima izpolniti in storiti ..." (Likar, J. (1906). Novi šolski in učni red. *Učiteljski tovariš*, 35).

zatrjuje M. W. Apple (1989, str. 56–57), močno povezane s feminizacijo. Po njegovem mnenju je padanje avtonomije v nekem poklicu močno povezano z vstopom žensk v poklic. Ko nekateri poklici postanejo »ženski poklici«, se težnja po zunanjem nadzoru vse bolj povečuje. Opozarja, da to pomeni veliko povezavo med vstopom velikega števila žensk v neki poklic in transformacijo samega poklica. Do velikega porasta žensk v posameznem poklicu pa lahko pride zaradi predhodnega velikega povpraševanja po delovni sili ali zaradi prevladujočega mnenja, da se za tak poklic lahko hitro usposobi oz. da zanj niso potrebne posebne spretnosti. Kljub predpisani predizobrazbi za sprejem na učiteljske se je namreč izkazalo, da so sprejemne komisije pogosto tehtale, ali vztrajati pri zahtevanem predznanju in imeti prazna učiteljska ali se prilagajati znanju kandidatov.

Šole naj bi vzgajale nedisciplinirane, nevedne, lene množice in ob upoštevanju avstrijskega osnovnošolskega zakona iz leta 1773 je naloga šole vzgajati trezne, koristne, delovne in vdane državljanke ter dobre vernike. Ker je bila uveljavljena misel, da sta vzgoja in skrb žensko delo, velja ženska za »najprimernejšo učiteljico mlajših otrok, saj sta ji vzgoja in ljubezen do otrok že prirojeni« (Peček, 1993, str. 66).

Tako ne moremo spregledati povezave med poučevanjem v osnovi šoli in ideologijo o družinskem življenju. Ob dokazovanju, kako je ženska že zaradi svoje naravne vloge skoraj usposobljena za delo v šoli, so v šolsko polje dejansko vnesli tudi tiste obrazce, ki so veljali v družini. Uspeh v šoli so vse bolj povezovali ne s trdo roko (ali palico učitelja), ampak z »milosrčnostjo« (ženske, šolske mame). Učiteljice so rade poudarjale, kako so pri ravnanju z otroki v nižjih razredih šole pomembni predvsem vzgoja, emocionalna varnost in pogled v otroško dušo, za kar pa naj bi bile spet bolj usposobljene prav one. Izkazalo se je, da jim ravno ti zadnji argumenti niso bili v korist, saj so z njimi učitelji dokazovali, kako je nižja plača učiteljic upravičena, tudi njihovo delo je lažje kot pa poučevanje starejših, kar so prevzemali učitelji. Učiteljice naj bi izvajale samo svojo naravno vlogo, izkazovale svojo ženskost in razširjale gospodinjskost. Slišalo se je, kako bi bilo lahko učiteljevanje dobra predpriprava za materinstvo, na drugi strani pa, kako bi lahko učiteljica – mati s svojimi izkušnjami svetovala glede materinstva in gospodinjstva. Žal so bile redke tiste učiteljice, ki so upale glasno povedati, da je poroka zasebna stvar vsake posameznice in da jo kot učiteljico smejo kritizirati le, če svojega dela ne opravlja dobro. Vsi ti ukrepi, ki so se med krizo naslanjali na patriarhalno ideologijo, kombinirano z ideali čistosti in moralnosti učiteljic, ter po drugi strani kritiziranja/obsojanja učiteljic zaradi zanemarjanja družine zaradi poklica, so bili le eden izmed načinov reševanja krize v času med obema vojnama (Peček, 1993).

Poročene učiteljice so se čutile prezirane na račun zaposlovanja samskih, neporočene pa so očitale, da so poročene tako ali tako bolj preskrbljene in da njim odžirajo delo in denar. In temu so svoje mnenje pridali tudi učitelji, ki so obtoževali, da ni dovolj zaposlitev niti za vse

moške, saj jim poročene učiteljice vse pogosteje jemljejo existenco. Torej: »Žena bodi spet samo mati, samo soproga in gospodinja, kakor že v polpretekli dobi«⁶ (Peček, 1993, str. 71).

Posledica počasne feminizacije poklica vse od druge polovice 19. stoletja pa je, da danes v njem prevladujejo ženske. 57. člen Ustave Republike Slovenije⁷, ki določa, da je izobraževanje svobodno, osnovnošolsko izobraževanje obvezno in se financira iz javnih sredstev, da država ustvarja možnosti, da si državljani lahko pridobijo ustrezno izobrazbo, zagotavlja enake možnosti izobraževanja. Na področju vzgoje in izobraževanja pomeni konkretizacijo ustavne določbe krovni Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja⁸.

Ustava in zakoni določajo enakopravnost v izobraževanju, čeprav podrobnejše analize spet pokažejo, da obstaja razlikovanje na podlagi spola, ki v veliko primerih (večkrat implicitno) postavlja dečke v superiorni, deklice pa v inferiorni položaj. Vzgojno-izobraževalna dejavnost je organizirano, načrtno in sistematično posredovanje znanja ter občin civilizacijskih in kulturnih vrednot; opravlja se na področjih od predšolske vzgoje do izobraževanja odraslih. Raziskave, ki se jih je na Pedagoškem inštitutu lotila E. Bahovec⁹, pa kažejo na spolno diferencirano vzgojo skozi igre in uporabo igrač v vrtcu, v šolah pa ob vprašanjih, vezanih na večja pričakovanja in uspešnejše delo pri jezikih na eni strani in naravoslovnih predmetih na drugi strani.

Razlikovanja v odnosih po spolu pa je zaznati tudi v opravljeni raziskavi, ki je predstavljena v nadaljevanju.

Raziskava

Namen

Namen članka je ugotoviti, zakaj je poučevanje postalo pri nas ženski poklic in kakšni šumi nastopijo pri podvajanju vzgojiteljsko-materinske/očetovske vloge.

Ne smemo spregledati, da šolarjev življenjski prostor sestavljajo predvsem starši, učitelji in sošolci. V tem prostoru si šolar postavlja cilje, sprejema in opravlja naloge, išče priložnosti in

⁶ Sittig Dolinar, E. (1934). Redukcije doklad poročenim uradnicam. *Učiteljski tovariš*, 41.

⁷ Ustava Republike Slovenije je državni zbor ratificiral na skupščinski seji 23. decembra 1991. Vsebuje 175 členov (številčeni do 174, vendar poleg 3. člena obstaja tudi 3. a-člen), ki so razdeljeni v deset sklopov, ki sledijo preambuli: Splošne določbe; Človekove pravice in temeljne svoboščine; Gospodarska in socialna razmerja; Državna ureditev; Samouprava; Javne finance; Ustavnost in zakonitost; Ustavno sodišče; Postopek za spremembo ustave; Prehodne in končne določbe. Omenjeni 57. člen sodi v II. sklop – človekove pravice in temeljne svoboščine.

⁸ Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI, Uradni list RS, št. 12/1996, z dne 29. 2. 1996) je na svoji seji 6. februarja 1996 sprejel državni zbor.

strategije, se trudi in motivira. Prav od načina, kako se doživlja in sprejema v konkretnih življenjskih okoliščinah, sta v veliki meri odvisna tudi način in kakovost opravljanja nalog, postavljanja in uresničevanja ciljev, prepoznavanja in sprejemanja vrednot, s tem pa tudi uresničevanja in uveljavljanja samega sebe.

Predvsem v šolskem obdobju, ko otroci oblikujejo svojo kognicijo, ki vpliva tudi na socialno in moralno področje, se ti radi primerjajo med seboj in svojo uspešnost, s tem pa tudi svoje umeščanje, dojemanje in samosprejemanje presojajo predvsem glede na (ne)uspešnost svojih sošolcev. Na podlagi konstantnosti primerjav in pogosto na podlagi odzivov odraslih si otrok postopno izoblikuje svojo samopodobo, kar v tem primeru pomeni način ali princip pojmovanja in sprejemanja samega sebe, ki pogosto odločilno kroji otrokovo prihodnost (Gerjolj, 2007, str. 19–20).

Ni skrb vzbujajoče dejstvo, da v šolah poučujejo predvsem ženske, ampak kazalniki, da se ob tem spreminja tudi sam poklic in da dejansko feminizacija tega poklica spreminja pedagogiko in izkušensko učenje. Raziskovalno vprašanje se glasi, kje in v kakšni meri ob podvajanju vzgojiteljskih vlog prihaja do močnih šumov na odnosni ravni med otroki in učitelji – starši ter sošolci v razredu. Za primerjavo med skupinama sem se odločila zato, ker imajo navadno starši občutek, da so obe »funkciji« korektno opravili, otroci/učenci pa priznavajo različne primanjkljaje ali prezahtevnosti, čutijo prezavarovanost in preizpostavljenost ali pa ves čas prisotno »tretje oko«. Rezultati pa bodo lahko v pomoč ravnateljem/-icam, ko bo ob vsakoletni sistemizaciji delovnih mest treba utemeljevati neupoštevanje posebnih/osebnih želja učiteljic – mam in le redkih učiteljev – očetov.

Pričakujem, da bodo odgovori fokusnih skupin pokazali, da odrasli, ki so svojo starševsko/učiteljsko vlogo podvajali, menijo, da so svojo nalogo dobro opravili, ob tem pa ni bilo slabih izkušenj ali posledic za otroke. Hkrati menim, da bo iz odgovorov otrok zaznati, da je dvojna vloga mogoče res prinesla neke »privilegije«, hkrati pa veliko omejitev, na katere mogoče odrasli sploh niso pomislili.

Metoda

Pri raziskovanju predstavljenega problema gre za poskus razumevanja doživljanj udeležencev učno-vzgojnega procesa – na eni strani vzgojiteljev, na drugi vzgajanih. Da bi to kompleksnost kar najbolje zajela, sem v primerjalni študiji uporabila kvalitativno metodologijo, za metodo pa hermenevtični krog, tj. metodo analize pripovedi. Za pridobivanje podatkov sem uporabila tehniko spraševanja, polstrukturirane intervjuje fokusnih skupin.

Z vsakim izmed članov fokusnih skupin sem opravila pogovor, ki je v povprečju trajal dvajset minut. Pogovor sem posnela ali pa si sproti delala zapiske. V prvem primeru sem pogovore dobesedno (verbatim) prepisala, v drugem primeru pa sem pridobila avtorizacijo vprašanca.

Zajeti sta bili dve fokusni skupini. Prva so odrasli učitelji, ki so se v nekem obdobju znašli v podvojeni vlogi. V razredu/-ih, v katerih so učili, so bili med učenci tudi njihovi otroci. V tako sistemizacijo vodstva šole so vsi učitelji privolili ali zanjo celo prosili. Tako so bili svojim otrokom hkrati oče/mama in učitelj/-ica. V skupini učiteljev je sodelovalo šest učiteljic in dva učitelja. Vsi so vključeni v pedagoški poklic več kot deset let in nihče ni svojega otroka poučeval, preden je dopolnil deset let službovanja. Tri učiteljice prihajajo iz osnovnega šolstva, tri učiteljice in učitelja pa iz srednješolskega izobraževanja. Štirje od skupine učiteljev sodijo v starostno skupino 40–50 let, trije v skupino 51–60 let, ena učiteljica je stara 61 let. Trije so poučevali sinove, tri svoje hčere in dve svoji nečakinji. Dolžina poučevanja se razlikuje: najmanj eno leto (2) in največ štiri leta (2).

V drugi skupini so otroci, ki so jim bili v deležu časa šolanja (osnovnošolskega ali srednješolskega) njihovi rodni starši tudi profesorji razrednega ali predmetnega pouka. Pet je učenek in trije so učenci. Štirim učencem/-kam je bila mati hkrati tudi učiteljica, trem oče – učitelj, eni učenki sta bila oba starša hkrati tudi učitelja. Dvema članoma skupine sta bila očeta hkrati tudi ravnatelja šole. Trem učencem/-kam so bili starši hkrati učitelji na srednji šoli, petim v osnovnošolskem izobraževanju. Dva izmed učencev sodita v starostno skupino 10–20 let, dva v skupino 21–30 let, dve v skupino 31–40 in dva sta že dopolnila 63 let. Starši/ učitelji so bili svojim otrokom zelo različno: trem učencem dve leti, dvema učencema tri leta, dvema učencema štiri leta in eni učenki pet let.

Zaporedje navajanja kod je pri vseh kategorijah enak (Tabela 1).

Tabela 1. *Zaporedje navajanja kod*

I. FOKUSNA SKUPINA – ODRASLI, UČITELJI	II. FOKUSNA SKUPINA – OTROCI, UČENCI
1. – mati – profesorica hčerki – gimnazija	1. – učenka – mati profesorica – gimnazija
2. – teta – profesorica nečakinji – gimnazija	2. – učenka – mati profesorica – gimnazija
3. – teta – profesorica nečakinji – gimnazija	3. – učenka – mati učiteljica PS – osn. šola
4. – oče – profesor sinu – gimnazija	4. – učenka – mati in oče učitelja – osn. šola
5. – mati – učiteljica RP – osnovna šola	5. – učenka – mati učiteljica PS – osn. šola
6. – oče – profesor sinu – gimnazija	6. – učenec – oče učitelj, ravnatelj – osn. šola
7. – mati – učiteljica PS – osnovna šola	7. – učenec – oče profesor – gimnazija
8. – mati – učiteljica RP – osnovna šola	8. – učenec – mati učiteljica RP – osn. šola

Rezultati in interpretacija

Na tem mestu predstavljam ugotovitve, jih primerjam med skupinama in nekatere ilustrativno podkrepim z izjavami udeležencev. Primerjava je delno izpisana tudi v tabeli 2.

Tabela 2. Primerjava hermenevitične analize odnosov in vzgojnega procesa med učitelji/starši in učenci/otroki v šoli in doma (prikazanih je šest kategorij)

PRIMERJANE ZNAČILNOSTI	UČITELJI/STARŠI	UČENCI/OTROCI (skupaj)	OTROCI	UČENCI/OTROCI (osnovna)	UČENCI/OTROCI (gimnazija)	UČENCI/OTROCI (fantje)	UČENCI/OTROCI (dekleta)
VLOGA V RAZREDU	– vedno učiteljica	– tečna prfoksa	– tečna	– tečna učiteljica,	– kot tečna prfoksa	– zelo strog učitelj,	– tečna prfoksa
	– vedno učiteljica	– profesorica, le v osebnem polju bolj	– tečna učiteljica,	– zelo stroga učiteljica,	– profesorica, le v osebnem polju bolj	– ravnatelj učitelj,	– profesorica, le v osebnem polju bolj
	– učiteljica, na hodniku neformalno tudi teta	– tečna učiteljica, zelo stroga	– zelo stroga učiteljica	– zelo stroga učiteljica	– mama učitelj,	– trener učiteljica,	– mama učiteljica,
	– učitelj, tudi oče – bolj trdo	– tečna učiteljica, zelo stroga	– zelo strog učitelj,	– zelo strog učitelj,	– tečen trener	– učiteljica,	– tečna učiteljica,
	– učiteljica, zavestno	– zelo stroga učiteljica	– učiteljica, mami	– učiteljica, mami	– učiteljica,	– učiteljica,	– učiteljica,
	– učitelj, upam	– zelo strog učitelj,	– učitelj,	– učitelj,	– učitelj,	– učiteljica,	– učiteljica,
	– učiteljica	– ravnatelj	– ravnatelj	– ravnatelj	– ravnatelj	– učiteljica,	– učiteljica,
	– učiteljica	– učitelj, tečen trener	– učiteljica, mami	– učiteljica, mami	– učiteljica, mami	– učiteljica,	– učiteljica,
	– učiteljica	– učiteljica, mami	– učiteljica, mami	– učiteljica, mami	– učiteljica, mami	– učiteljica,	– učiteljica,
VLOGA DOMA	– mama, za šolo pomagala	– mama	– tečna mama	– tečna mama	– mama	– odsoten oče	– mama
	– teta	– mama	– naporna mama	– naporna mama	– mama	– oče, tečen	– mama
	– teta, prijateljica	– tečna mama	– naporna mama	– naporna mama	– oče, tečen in karajoči trener	– oče, tečen in karajoči trener	– tečna mama
	– ata, pomagal	– naporna mama	– naporna mama	– naporna mama	– oče, tečen in karajoči trener	– oče, tečen in karajoči trener	– naporna mama
	– mama	– odsoten oče	– odsoten oče	– odsoten oče	– mami, o šoli noče govoriti	– mami, o šoli noče govoriti	– naporna mama
	– mama	– oče, tečen in karajoči trener	– mami, o šoli noče govoriti	– mami, o šoli noče govoriti	– mami, o šoli noče govoriti	– mami, o šoli noče govoriti	– naporna mama
	– mama	– mami, o šoli noče govoriti	– mami, o šoli noče govoriti	– mami, o šoli noče govoriti	– mami, o šoli noče govoriti	– mami, o šoli noče govoriti	– naporna mama
KOMUNIKACIJA V ŠOLI	– korektna, neobremen.	– nič dodatnega, v razredu	– minimalna	– minimalna	– nič dodatnega, v razredu	– ni bilo kaj pretirano,	– nič dodatnega, v razredu
	– dobra	– dobra	– minimalna, zahtevna	– minimalna, zahtevna	– dobra, če sem rabila	– pravično?	– dobra
	– če je rabil, je vprašal	– verjetno je bila	– ni bilo kaj pretirano,	– ni bilo kaj pretirano,	– malo, a O. K.	– malo, a O. K.	– verjetno je bila
	– dobra	– minimalna, zahtevna	– pretirano, pravično?	– pretirano, pravično?	– malo, a O. K.	– malo, a O. K.	– minimalna, zahtevna
	– O. K., kolikor jo je bilo	– ni bilo kaj pretirano, pravično?	– dobro	– dobro	– malo, a O. K.	– malo, a O. K.	– minimalna, zahtevna
	– odlična	– malo, a O. K.	– dobro	– dobro	– malo, a O. K.	– malo, a O. K.	– minimalna, zahtevna
	– malo, a dobra	– dobro	– dobro	– dobro	– malo, a O. K.	– malo, a O. K.	– minimalna, zahtevna
	– malo, a dobra	– dobro	– dobro	– dobro	– malo, a O. K.	– malo, a O. K.	– minimalna, zahtevna

<i>KOMUNIKACIJA DOMA</i>	– dobra, vedno	– odlična, nič o šoli, sicer tečna	– zahtevna, huda	– odlična, nič o šoli, sicer tečna	– mama nežna, z očetom skoraj nič govori-la, me je odstav-ljal	– odlična, nič o šoli, sicer tečna
	– normalno	– čim manj o šoli	– nisem nikoli ugovarjala, mama je imela vedno prav	– čim manj o šoli	– O. K., fajn	– čim manj o šoli
	– kaj pa naj bi bilo narobe	– zahtevna, huda	– rada zelo karajoča	– O. K., fajn	– govori-la, me je odstav-ljal	– zahtevna, huda
	– dobro	– nisem nikoli ugovarjala, je imela mama vedno prav	– mama nežna, z očetom skoraj nič govori-la, me je odstavljaj	– O. K., fajn	– dobro, haha	– nisem nikoli ugovarjala, mama je imela vedno prav
	– normalno, včasih na trdo, če je kaj izvedel	– rada zelo karajoča	– dobro, haha	– O. K., fajn	– dobro, haha	– rada zelo karajoča
	– krasno, kot da ne bi bili skupaj v razredu	– mama nežna, z očetom skoraj nič govori-la, me je odstavljaj				– rada zelo karajoča
	– se ne spomnim težav	– dobro, haha				
<i>ZAHTEVNOST DO OTROKA</i>	– enako kot do drugih	– me je večkrat poklicala	– želela je, da kar sama od sebe vem in govorim več kot drugi, tudi kuhati naj bi kar znala in vse vedela	– me je večkrat poklicala kot druge	– vedno je imel oči in ušesa v mojem žepu	– me je večkrat poklicala kot druge
	– večkrat strožja	– več je hotela in pričakovala	– mama želela, da znam več kot drugi, oče bil bolj pravičen	– več je hotela in pričakovala od mene	– menda druge	– več je hotela in pričakovala od mene
	– pazila, pravična	– želela je, da kar sama od sebe vem in govorim več kot drugi, tudi kuhati naj bi kar znala in vse vedela	– bila nemogoča, vedno morala znati bistveno več za isto oceno	– menda enako?	– menda enako?	– želela je, da kar sama od sebe vem in govorim več kot drugi, tudi kuhati naj bi kar znala in vse vedela
	– enako	– mama želela, da znam več kot drugi, oče bolj pravičen	– vedno je imel oči in ušesa v mojem žepu	– menda enako?	– kot vse druge	– želela je, da znam več kot drugi, oče bil bolj pravičen
	– enako, kot trener težko in v dilemah	– bila nemogoča, vedno morala znati bistveno več za isto oceno	– kot vse druge			– ja bila nemogoča, vedno morala znati bistveno več za isto oceno
	– enako, ni bilo težko	– vedno je imel oči in ušesa v mojem žepu				
	– mislim, enako, slišim, da ne	– menda enako?				
		– kot vse druge				

<i>PREVZEMANJE</i>	– doma oče	– oče na	– mama	– oče	– mama,	– oče
<i>STARŠEVSKA</i>	– kar se tiče	govorilne	– oba	– mama?	ni hodila	– mama?
<i>VLOGE</i>	šole, oče	– mama?	– z očetom	– oba	nikamor	– mama
	– sama	– mama	reševal		– oba	– ne vem
	opravila	– ne vem	– ne vem		– oči in	– mama
	– sama	– mama	– mama		mami	– oba
	– ni bilo	– mama, ni	– mama, ni			
	potrebe	hodila nikamor	hodila			
	– oba	– oba	nikamor			
	– za sina žena	– oči in mami				
	– mama					

Zanimivo je bilo primerjati odgovore obeh fokusnih skupin, saj se je izkazalo kot utemeljeno pričakovanje, da so odrasli videli svoje vloge profesionalno izpeljane in strogo ločene, korektne in enakovredne, pravične do vseh udeležencev vzgojnega procesa, ne glede na to, da so imeli med učenci svoje otroke. Otroci/Učenci pa so jih velikokrat dojemali in ocenjevali zelo drugače.

Vloga v razredu

Starši/Učitelji so na vprašanje, kako so videli svojo vlogo v razredu, odgovarjali zelo prepričljivo, tj. da so svojo vlogo dobro opravili in ločili npravno poslanstvo in poklic, ki ga opravljajo. Vsi so z gotovostjo zatrdili, da so se zavestno trudili biti le učitelji. Iz odgovorov otrok/učencev pa se da razumeti, da so jih doživljali kot stroge ali zelo stroge učitelje, le v enem primeru je deček odgovoril, da je bila učiteljica tudi mami, enako je dijakinja poudarila, da je v osebnem, intimnem polju profesorica »postala« tudi mati. V tej kategoriji bi težko rekli, da izstopa katera koli spolna delitev.

Vloga doma

Učitelji in učenci so prepoznali starševsko vlogo kot dominantno. So pa učitelji/starši menili, da so po potrebi pomagali in aktivno sodelovali v »šolski problematiki« doma, učenci/otroci pa za mame ugotavljajo, da so bile te pogostejše npravne ali tečne. Očeta sta bila ali (pri enem dečku) odsoten oče, kar pomeni, da te roditeljske starševske funkcije doma v družini ni prevzemal in je vse – vzgojo, delo in izobraževanje otrok – prepuščal materi, ali pa v drugem primeru, ko je kot oče »neproblematičen«, nastopa pa kot tečen in naporen trener. Samo v primeru, ko je mati učiteljica sinu na razredni stopnji, pove otrok, da mati doma ne govori z njim o šoli in je mami. V preostalih spolnih parih oče : sin, mati : hči otroci povedo, da so starši npravni/težavni.

Komunikacija v šoli

Skupini sta podobno označili doživljanje medsebojne komunikacije. Obema se je zdela znosna in v mejah potrebne, a nič več kot to. Očitno učitelji niso želeli posvečati več

pozornosti svojim otrokom, učencem/otrokom pa se je zdelo, da do večje pozornosti staršev/učiteljev niso upravičeni. Bistvenih odstopanj izpostavljeni spolni pari ne kažejo.

Komunikacija doma

Obe skupini sta domačo komunikacijo pohvalili, a se ob tem zavedali, da so se temi »šola« izogibali. Z izjemo enega vsi otroci označijo komunikacijo kot dobro le do takrat, ko se je ta dotaknila šole in šolske problematike. Takrat so učeči starši navadno spremenili toplino v komunikaciji in izražali nestrpnost, tečnobo. Najmlajši udeleženec te spremembe ni čutil.

Zahtevnost do otroka

Ko je bilo skupinama zastavljeno vprašanje o zahtevnosti do otroka, odgovori niso bili več uravnoteženi, kar kaže, da je to eno izmed področij, na katerem so doživljanja enih in drugih različna. Učitelji/Starši so skoraj vsi prepričani, da so bili pravični in so zahtevnost do svojih otrok uravnoteževali z zahtevnostjo do drugih učencev. Štirje (polovica!) povedo, da so bili do svojih otrok zahtevnejši ali pa so za zahtevnost izvedeli od otrok pozneje, ko jih niso več učili. Le eden med njimi sprejme to dejstvo kot možnost, da se je otrok ob tem krepil. Z večjo gotovostjo pa povečano zahtevnost opažajo tisti otroci (dekleta), katerih učiteljice so jim bile mame: »čisto vedno, ampak vedno, sem morala znati več kot ostali. Tudi spraševala me je večkrat, in če ni znal kdo od sošolcev, je sigurno mene poklicala. Groza me je bila ur angleščine, res. No, danes sem ji tudi malo hvaležna.«

Prezemanje vodilne starševske vloge

Obe skupini sta se v odgovorih zanimivo približali. Odrasli in otroci so čutili, kako je vodilno starševsko vlogo v družini prevzemal tisti od staršev, ki s posameznim otrokom ni vstopal v vzgojno-učne odnose tudi v šolskem polju. Predvsem odrasli so čutili, da so pri otroku, ki so mu bili učitelji v šoli, pomoč, vprašanja, sodelovanje, hojo na govorilne ure in roditeljske sestanke prevzemali partnerji (žene, pogosteje moške).

Pri drugih domačih vzgojnih dejavnostih pa sta sodelovala oba od staršev. Otroci/Učenci so sami zatrjevali, da se s staršem/z učiteljem o šoli doma niti niso hoteli pogovarjati.

Težave v poimenovanju

O težavah ali slabem občutku so spregovorili predvsem otroci/učenci. Učitelji/Starši takih težav navadno (samo eden) niso izražali. Ta je bil v dvomu, ali naj otroka vika, tako kot druge v razredu, ali tika, ker je otrok. Otroci (pa ponovno ne najmlajši) so vsaj malo ali vsaj prvič v razredu čutili težavo. Pozneje so sprejeli dejstvo, da se mama/oče pojavljata v vlogi učitelja. Najmlajši priznava, da je učiteljico občasno poklical kar mama. Ena izmed članic skupine pove: »Mi je bilo jasno, da je v razredu učiteljica in doma mama.«

Prednosti

Odrasla/Starševsko-vzgojiteljska skupina je videla prednost predvsem v spremljavi »in sem lahko takoj reagirala.« Še doma so kaj povprašali, takoj so videli, kako otrok napreduje; v dveh primerih povedo, da niso imeli izbire in so bili primorani učiti svoje otroke. Člani druge skupine (otroci/učenci) v večini odgovorov niso videli prav nobenih prednosti, prej drugo. Samo dva povesta, da je bila prednost, ko sta doma lahko preverila in dopolnila, eden izmed njiju dodaja, da je tako (ker ga je učila mama) ni pogrešal, ko je bil v šoli.

Slabosti

Tudi na to vprašanje sta skupini odgovarjali zelo različno. Odrasli jih niso zaznali ali pa jih res ni bilo. Opazili so, da so jim kolegi učitelji radi povedali »vnaprej«, kaj se je dogodilo, kako uspešno je otrok pisal.

Fokusna skupina, v kateri so bili otroci, pa je zaznala več slabosti – od tega, da je mama še pred otrokom vedela, kaj in kako je bilo, ali kakšni so bili rezultati posameznih ocenjevanj, do tega, »da sem še doma poslušal za grehe drugih.« Spremljal jih je občutek, da so morali znati za enako oceno več kot preostali v razredu. »Vse je vedel, še predno se je sploh zgodilo, kriv pa sem bil za marsikaj jaz.« Tudi ta občutek je bil izražen, da so za veliko stvari pri preostalih sošolcih vedeli le učitelji in staršem niso pripovedovali, če je bil oče tudi v vlogi učitelja, pa je bil otrok gotovo kaznovan. »Ker sem vedel, da oče vse izve, sem bil za marsikatero norčavost in nagajivost prikrajšan,« je povedal eden izmed vprašanih. Opozorili so tudi na to, da so jih sošolci večkrat izločili, češ: »tebi je seveda lahko pisati tako kontro, ko imaš mamo doma in vse veš.« Vsako dokazovanje je bilo brezpredmetno, ker so bili »nevedni prizadeti« v večini in glasnejši.

Presenečenja

Odgovori obeh skupin so si bili zanimivo podobni. Odrasli so povedali predvsem, da bistvenih presenečenj ni bilo: »Sproščen odnos, čeprav sem pričakovala zadržanost.« ali pa: »Me je tudi na hodniku težko ogovorila; sem manj opazil, kot bi moral; mi je bila uganka, kako je lahko prestavljala vloge. Doma je tudi meni povedala, kaj je rekla učiteljica (jaz).«

Otroci pa priznavajo, da se jim je bilo zoprno v šoli pogovarjati z mamo, da so se nelagodno počutili, če pred mamo česa niso znali. Ena izmed vprašank je priznavala, da je mama od nje zahtevala »vedno dvakrat več kot od sošolcev«, srednješolec pa se spominja, da ga je presenečalo, kako oče ni videl realne scene v razredu.

Katere omejitve so doživljali?

Skupina odraslih bistvenih omejitev ni čutila. Skupina učencev pa »sem morala manj čvekati.« Bolj so pridno delali v šoli kot bi sicer; da mami ne bi vzbujali slabe vesti in ugleda, se je učila dodatno kuhati doma. Naporno je bilo, ker se je oče pojavljal v preveč vlogah. Mami se niso smele postavljati po robu. Največja pa je bila v stalnem prevzemanju vloge »grešnega kozla« za nedelo, neznanje, neprihajanje ... preostalih v razredu.

Doživljanje lastne vloge

Ob tem vprašanju so se mnenja skupin delila. Prva skupina je menila, da večjih težav, mogoče prvi mesec, niso imeli. Pravijo, da so sprejeli vlogo učitelja v šoli in staršev doma. Menijo, da so svojo vlogo (v obeh primerih) dobro izpeljali. Člani druge skupine pa priznavajo, da »je bilo zoprno imeti mamo v razredu; da je grozna, tečna v šoli in še bolj doma; da je morala biti vzorna, da jih ni poslušala, da se morata še z njo ukvarjati med poukom; da je kot grdi raček, kriva za vse.« Večjo zapostavljenost in odrinjenost čutijo deklice, katerih učiteljice so bile mame.

Tabu teme

Člani prve fokusne skupine so na to vprašanje odgovarjali drugače kot druge. Prepričani so, da s svojimi otroki/učenci niso imeli neizgovorjenih tem – tabu tem. Odgovori otrok pa kažejo, da so bile tabu teme vezane na osebna vprašanja (odraščanja, odnosov, dogajanj in doživljanj) ali pa na teme dogajanj v šoli, vseh tistih, ki po lastni presoji staršem/učiteljem ne bi bile po godu. Sogovorniki so povedali: »jasno, da nisem povedal očetu vseh traparij in načrtov, kako se bomo lotili katerega izmed profesorjev.« ali pa: »za svojo simpatijo iz sosednjega razreda nisem povedala, saj sem se bala, da bi se je mama lotila.«

Oblikovanje poskusne teorije

Šola je kot standardiziran sistem javnega izobraževanja stara slabih sto petdeset let in skoraj toliko je stara feminizacija učiteljskega poklica. Podatki kažejo, da je bilo učiteljic v 70. letih 19. stoletja veliko manj kot učiteljev, že v 30. letih prejšnjega stoletja pa je število učiteljic bistveno preseglo število učiteljev.

Danes ni nič drugače. Podatki letošnjega avgusta kažejo, da se je na razpise za profesorja/-ico razrednega pouka na treh ljubljanskih osnovnih šolah prijavilo 250 kandidatk (105, 80, 65), od tega na vsaki šoli le en kandidat. Na vse tri šole je svojo prijavo poslal isti kandidat.

Do feminizacije učiteljevanja je gotovo prišlo v drugi polovici 19. stoletja, ko so moški imeli več možnosti zaposlovanja tudi v drugih poklicih. Poleg tega so bile možnosti za zaposlovanje žensk znotraj učiteljskega poklica celo večje zaradi tesnega povezovanja vzgajanja in poučevanja z družinsko ideologijo. Veljalo je – in s tem se je poleg moških strinjalo tudi veliko

žensk, da je to poklic, ki se zelo tesno sklada s podobo skrbne matere, vzorne gospodinje, popolne ženske.

Tako je zgodovinsko izoblikovanje družbene in spolne delitve dela, znanja in moči pri feminizaciji učiteljskega poklica potekalo vzporedno s »skolarizacijo« družine (Milharčič Hladnik, 1995, str. 148).

Znamenita definicija, da naj bi bila šola nadomestek za dober dom, velja tudi danes. Nikakor pa ne moremo pritrjevati mnenju, da je lahko učiteljica samo tista ženska, ki ni mati in žena, da je (izhajajoč iz ideologije materinstva) dom edino družbeno sprejemljivo mesto ženske. Gre za soočanje z neko protislovno vlogo ženske, ki naj bi ji kot nosilki vzgoje v družini po inerciji pripadala enaka vloga v šoli. Narava vzgojne dejavnosti učiteljice je postala družbeno določena vloga, kar pa ni bila samo stvar spolno zaznamovanega dela in patriarhalnih razmerij, ampak dediščina, ki jo je in jo učiteljski poklic prinaša s seboj. In seveda je samo nadaljevanje tega pogleda pogosto uveljavljena misel, da naj šola popravi ali naredi vse tisto, kar v družini spodleti. A so resnica in izkušnje drugačne. Brez družine šola ne more vzgajati, brez tesnega sodelovanja staršev s šolo in nasprotno ni izpolnjenih pogojev za uspešno in trdno vzgojo. Zato je v vse (velikokrat brezplodne) razprave o šoli in družini treba vnesti jasne ločnice, kdo je kdo in katere so kompetence, kaj se od koga pričakuje in kje s svojimi dejanji presega začrtano mejo.

Iz opravljene raziskave lahko razberemo, da je več žensk, ki znotraj šolskega dela in pouka podvajajo svojo materinsko vlogo. Te ne čutijo kot posebej obremenjujoče in za odnose z otroki škodljive. Menijo, da znajo razmejevati in ločiti šolo od družine, da pa je šolske obveznosti (naloge, GU, RS) prevzemal doma partner. Komunikacija z otrokom v šoli ni bila problematična in niso imele občutka, da je pred njimi njihov otrok, ampak šolar. Tudi doma se je kaj zalomilo le, kadar je (oče) izvedel za kako šolsko »ekshibicijo«, sicer je bila komunikacija neproblematična. Svojo pravičnost in enakopravnost ob preverjanjih znanja so ocenile kot dobro in poudarile, da so se trudile to vedno dosežati in ne v plus ali minus izpostavljati svojih otrok. Kot matere/učiteljice pa so lažje spremljale otrokov razvoj, nudile dodatno razlago, sledile otrokovemu napredku, v polnosti so lahko združevale naravno in družbeno poklicanost. Velikih presenečenj se najprej nihče ne spomni. Pozneje se najbolj izpostavi presenečenje nad ravnanjem hčere, ki je doma očetu in njej pripovedovala o tem, kaj je govorila in delala »njena učiteljica« (mati, ki je to poslušala).

Otroci pa vsi priznavajo, da je bilo podvajanje učiteljsko-starševske vloge njihovih staršev zanje težavna izkušnja in nihče tudi danes, po veliko letih, ne ostaja neprizadet. Mnogi ne zmorejo predelati teh poškodb v odnosih. Najbolj jih boli, da se starši niso postavili zanje, da so bili strožje ocenjevani, da so morali znati več, da si niso smeli privoščiti otroških vragolij, da so morali biti vedno vzorno »poštirkani«, da so jih sošolci velikokrat »zafrkavali«, pogosto celo izločali, če so bili uspešni, saj naj bi vse teste že pred tem videli doma. Celo tako daleč so

šle obtožbe, da naj bi jim starši učitelji pripovedovali, kaj bodo pisali pri drugih predmetih. Čutili so se omejene v razredu, na šolskem dvorišču in deloma tudi doma. Tam so pogrešali mamo, ki bi ji lahko kdaj kaj zamolčali, in v šoli učiteljico, ki bi jih glasno pred drugimi sošolci pohvalila in jim mogoče vrnila pravkar izgubljeno mesto v razredu. Tudi boj v razredni hierarhiji bi bil pravičnejši.

Posebno primerjalno analizo pa bo vredno pripraviti na temelju spolov vprašanih v intervjujih, saj se kaže, da so nekateri odnosi (mami – hči, mami – sin, oče – sin) še posebej zaznamujoči. Vse to dokazuje, da so šumi na odnosni ravni hromili iskanje samopodobe in umeščanje posameznika v družbo. In tudi današnje šolsko polje pred takimi primanjkljaji ni zavarovano.

Zapisan bi moral biti poziv ravnateljem, ki so skladno z 49. členom ZOFVI pristojni za organizacijo, načrtovanje in za vodenje dela v šolah in vrtcih, da bi iskali možnosti (še posebej v manjših šolah, v katerih sta zaposlovanje učiteljev in število šolajočih se otrok težavnejša) in z razporeditvijo dela učiteljem/staršem omogočili zdravo oblikovanje otrokove samopodobe in njegovo družbeno socializacijo.

Literatura

- Apple, M. W. (1989). *Teachers and Text, a political economy of class and gender relations in education*. New York, London: Routledge.
- Apple, M. W. (1992). *Šola, učitelj in oblast*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Gerjolj, S. (2007). *Psihologija vzgoje in izobraževanja (pedagoška psihologija)*. Ljubljana, Maribor: Teološka fakulteta.
- Godina, V. (2010). Teze o vlogi žensk v preteklosti. V M. Pungerčar & I. Furlan (ur.), *Vloga žensk v preteklosti* (str. 8–13). Ljubljana: Zveza prijateljev mladine Slovenije, Komisija za delo zgodovinskih krožkov.
- Hojan, T. (1970). Žensko šolstvo in učiteljstvo na Slovenskem v preteklih stoletjih. V *Zbornik za historiju školstva i prosvjete* (str. 47–81).
- Kogoj, M. J. (2006). *Uršulinke in njihovo vzgojno poslanstvo*. Ljubljana: Družina.
- Milharčič Hladnik, M. (1995). *Šolstvo in učiteljice na Slovenskem*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Peček, M. (1993). Feminizacija učiteljevanja 1869–1941. *Šolska kronika – Zbornik za zgodovino šolstva in vzgoje*, 26 (str. 61–73). Ljubljana: Slovenski šolski muzej.
- Kozmik, V., & Jeram, J. (ur.) (1997). Položaj žensk v Sloveniji v devetdesetih: poročilo Urada za žensko politiko za obdobje 1990–1995. Ljubljana: Vlada RS, Urad za žensko politiko.
- Ribarič, M. (2010). Izobraževanje žensk in vloga žensk v šolstvu v preteklosti. V M. Pungerčar & I. Furlan (ur.), *Vloga žensk v preteklosti* (str. 35–46). Ljubljana: Zveza prijateljev mladine Slovenije, Komisija za delo zgodovinskih krožkov.
- Schmidt, V. (1988). *Zgodovina šolstva in pedagogike na Slovenskem 1*. Ljubljana: Delavska enotnost.

- Serše, A. (1998). Ženske naj bodo doma, naj bodo dobre gospodinje in matere. V T. Mrgole Jukič (ur.), *Izobraževanje in zaposlovanje žensk nekoč in danes I.* (str. 49–71). Ptuj: Zgodovinski arhiv.
- Serše, A. (2005). Učiteljice, prve izobraženke. V V. Tul (ur.), *Učiteljice v šolskih klopeh: zbornik ob 130. obletnici ustanovitve Slovenskega učiteljskega društva za dekleta v Gorici* (str. 39–54). Nova Gorica: Pokrajinski arhiv.

Stvarno kazalo

A

adolescenca, 65, 315
Albanci, 258
analiza dokumentov, 291
animacije, 275, 276, 277, 278, 279, 280, 284, 285, 286
Avstralija, 77, 310, 323
Avstrija, 77
avtizem, 25, 27, 29, 30, 97, 98, 99, 107
avtonomija, 73, 110, 141, 142, 143, 152, 153

B

bakrovi ioni, 128
Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji, 85, 112, 113, 126, 127, 152, 180, 248, 258, 302
biotehnologija, 291, 292, 293, 294, 295, 296, 298, 301
biotehnoška pismenost, 291
bralne učne težave, 46
brezposelnost, 304, 305, 306, 309, 310, 312, 320

Č

čustvena inteligentnost, 168, 172, 173, 178
čustvena kompetentnost, 168, 172, 178

D

delčna narava snovi, 275
delitev dela, 108, 111, 114, 215
delovne naloge, 108, 111, 114
dijaki, 114, 115, 118, 119, 122, 124, 125, 128, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 242, 243, 245, 278, 280, 281, 282, 283, 284, 285, 293, 295, 298, 323
drugi jezik, 248, 251
družbeno materinstvo, 343, 346
družina, 64, 68, 103, 159, 251, 273, 306, 309, 314, 320, 322, 328
družinska relacijska terapija, 155
duševne motnje, 261, 311
dvojezičnost, 79, 82, 251, 259

E

e-enote, 137
e-učenje, 128, 130, 131, 132, 137, 138
Evropa, 316, 320, 321

F

feminizacija, 343, 349, 356
Finska, 77, 323
Francija, 13, 77

I

igra vlog, 155, 156, 157, 162, 163, 164, 165, 166
i-gradiva, 329, 330, 331, 333, 334, 335, 339, 340
individualizacija, 183, 187, 196, 199, 204, 317
inovativni didaktični pristop, 87
integracija, 130, 247, 249, 252, 258, 259, 309
interkulturalna pedagogika, 75
i-prosojnice, 329, 332, 333, 334, 336, 339
i-tabla, 329, 330, 331, 332, 340
izobraževanje, 9, 10, 12, 13, 14, 23, 29, 56, 75, 76, 87, 90, 97, 98, 100, 101, 102, 103, 106, 115, 119, 127, 141, 144, 151, 153, 183, 187, 199, 200, 238, 245, 246, 247, 249, 260, 291, 293, 302, 309, 314, 316, 326, 344, 346, 348, 353
izobraževanje učiteljev, 75, 97, 144, 153, 238
izvajalska anksioznost, 219, 220, 222, 229, 232, 234

J

javno nastopanje, 62, 67, 220
jeza, 168, 169, 170, 171, 176, 178, 265, 269, 270, 271

K

kakovost visokošolskega izobraževanja, 9
Kanada, 77, 323
komunikacija, 25, 27, 28, 36, 47, 65, 70, 151, 203, 204, 205, 217, 241, 242, 244, 329, 357
kratkotrajna nizkointenzivna obravnava, 25
kurikulum, 15, 16, 17, 89, 103, 109, 127, 144, 151, 153, 291
Kurikulum za vrtce, 108, 109, 113, 127, 141, 142, 143, 145, 152

L

lestvica *Liebowitz Social Anxiety Scale (LSAS)*, 61, 67
likovna umetnost, 87, 91, 92

M

matematike, 92, 329, 330, 331, 334, 335
materni jezik, 76, 77, 78, 82, 89, 183, 186, 247, 249, 251, 252, 253, 258
medkulturni dialog, 86, 252, 259, 260
mentor, 146, 149, 236, 237, 238, 239, 240, 244, 245, 246
mentoriranec, 236, 238, 239, 240, 243, 244, 245
merski instrumentarij, 46
mladi odrasli, 304
mladost, 309, 315, 317, 322, 326, 327
mladostnik, 65, 70
motivacija, 10, 35, 105, 202, 217, 251, 257, 275, 283, 333
motnje avtističnega spektra, 97, 98

motnje hranjenja, 4, 261, 262, 263, 264, 270, 272, 305

N

Nacionalni program za mladino 2012–2022, 316
negotovost, 321
Norveška, 12, 77

O

odpadna voda, 128
odrasla navezanost, 168, 178
odraslost, 4, 309, 315, 317, 318, 325
okoljska umetnost, 87
okoljsko ozaveščanje, 87, 90
orkestrski glasbeniki, 219, 226
osamosvojitve, 315, 319, 320, 321, 322, 323, 326
osebnostne lastnosti, 172, 173, 187, 202, 236
osnovna šola, 200, 250, 321, 342, 350
otroci druge generacije, 247, 256
otroci prve generacije, 247, 254
otroci s posebnimi potrebami, 97, 101
otročstvo, 324
partnerski odnos, 102, 151

P

partnerski odnos, 64, 102, 143, 145, 148, 151, 361
Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani, 2, 59
pedagoška odličnost, 9, 10
pedagoško usposabljanje akademskega osebja, 9
PISA, 75, 85, 184
podaljšanega bivanja, 4, 200, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216
podvojena vloga staršev – učiteljev, 343
poglobljeno razumevanje, 4, 21, 275
pomočnik vzgojitelja, 108, 111, 112, 113, 114, 122, 126
poučevanje naravoslovja z umetnostjo, 87
predbralne sposobnosti, 46, 49
primarna družina, 61
pripravljalni razred, 75, 76, 80, 81, 82, 83, 84
proces samorazkrivanja, 61, 66, 68
protolitske reakcije, 275, 280, 282
psihične posledice, 304, 310

R

ranljive skupine, 304, 307, 308, 309
raziskovalna odličnost, 9
razrednik, 152, 200, 206, 210, 212, 216
redoks reakcije, 128, 129
refleksija, 190, 201, 333
relacijska družinska terapija, 166, 234, 261, 272, 273
Resolucija o migracijski politiki, 85
Romi, 308

S

samopodoba, 279

Slovenija, 59, 75, 78, 319, 320, 321
slovenski jezik kot tuji jezik, 247
socialna izključenost, 304, 307, 313
socialna ranljivost, 304
sociopragmatične spretnosti, 25, 27, 29, 40, 41
sodelovanje s starši, 79, 105, 109, 111, 141, 144, 151
srednješolsko izobraževanje, 236, 291
stališča študentov, 183, 195, 198
starši, 26, 30, 42, 63, 64, 65, 70, 71, 75, 78, 79, 80, 83, 84, 97, 101, 102, 103, 113, 141, 142, 143, 144, 145, 147, 149, 150, 151, 152, 153, 184, 185, 200, 206, 210, 212, 216, 217, 221, 224, 225, 229, 232, 233, 242, 244, 250, 251, 253, 255, 256, 257, 258, 305, 315, 321, 322, 324, 325, 343, 348, 349, 350, 351, 353, 354, 357
stili navezanosti, 175, 219, 225
stopnje interaktivnosti, 329, 331, 332, 334, 335, 336, 337, 338, 339

Š

šolska mati, 343
študentje razrednega pouka, 183, 190, 191, 192, 193
Švedska, 12, 75, 77, 323, 325

T

terapevt, 3, 67, 155, 156, 157, 158, 160, 161, 162, 163, 164
terapevtski treningi, 155
timsko delo, 100, 105, 108, 109, 110, 111, 113, 114, 116, 118, 119, 120, 121, 123, 125, 126, 127, 200, 201, 203, 204, 205, 210, 213, 214, 215, 216, 217, 222
trajnostni razvoj, 87
trema, 61, 219, 220, 226, 228, 229, 230, 232
trg dela, 57, 308, 310, 315, 323, 324, 325, 328

U

učenje tujega jezika, 75
učitelji, 10, 14, 17, 18, 20, 50, 52, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 88, 89, 92, 95, 97, 100, 101, 102, 104, 105, 109, 138, 144, 153, 156, 162, 164, 168, 170, 171, 173, 175, 177, 183, 184, 185, 189, 190, 196, 197, 200, 201, 204, 206, 207, 208, 209, 210, 212, 213, 214, 215, 216, 236, 240, 241, 242, 244, 245, 250, 252, 253, 254, 255, 256, 257, 258, 278, 329, 330, 331, 332, 333, 334, 336, 338, 339, 340, 343, 346, 347, 348, 349, 350, 351, 353, 354, 355, 358
učna uspešnost, 183, 185
učne težave, 46, 47, 48, 56, 59, 77, 100, 185
učni načrt, 80, 89, 91, 189, 291, 295, 301
univerza, 11, 12, 19, 22
uporabna vedenjska analiza – ABA, 25
uravnavanje stresa, 4, 219, 223, 231

V

varnost, 162, 302, 303, 313, 315, 317, 319, 321, 322, 326, 347
večjezičnost, 78
večkulturnost, 77
vizualizacija, 275, 276
vključevanje otrok z motnjami avtističnega spektra, 97
vodikova vez, 275
vprašalnik Basic Emotions Scale, 261
vprašalnik The Eating Disorder Referral Form, 261
vrtec, 30, 108, 110, 127, 141, 143, 145, 147, 149, 151, 152, 259, 320

vzgojitelji, 52, 88, 97, 110, 141, 142, 143, 144, 146, 147, 149, 150, 151, 152, 201, 204, 252

Z

Zakon o osnovni šoli, 86, 154, 218, 248, 250, 260
Zakon o vrtcih, 108, 112, 113, 127, 141, 142, 154
Zakon o vzgoji in varstvu predšolskih otrok, 111, 113, 127
zaposlitev, 307, 308, 309, 310, 312, 315, 316, 317, 319, 320, 321, 322, 323, 324, 326, 328, 343, 347
zasvojenost, 308
ZDA, 90, 99, 101, 102, 103, 183, 239
zgodnja obravnava, 46



Univerza v Ljubljani
Pedagoška fakulteta

709152196876



ISBN 978-961-253-160-7