



DIDACTICA SLOVENICA

pedagoška obzorja

2019 letnik 34

1

DIDACTICA SLOVENICA – PEDAGOŠKA OBZORJA
ZNANSTVENA REVILJA ZA DIDAKTIKO

Izdajatelj *Published by*

- Pedagoška obzorja d.o.o.
- Univerza v Novem mestu

Glavni in odgovorni urednik *Editor-in-chief*

- Dr. Marjan Blažič

Uredniški odbor *Editorial board*

- Dr. José Manuel Bautista Vallejo, Huelva, Španija
- Dr. Marija Javornik Krečič, Maribor, Slovenija
- Dr. Gabriela Kelemen, Arad, Romunija
- Dr. Ljupčo Kevereski, Bitola, Makedonija
- Dr. Milan Matijević, Zagreb, Hrvaška
- Dr. Nikola Mijanović, Nikšić, Črna gora
- Dr. Jasmina Starc, Novo mesto, Slovenija
- Dr. Lazar Stošić, Beograd, Srbija
- Dr. Boško Vlahović, Beograd, Srbija
- Dr. Janez Vogrinc, Ljubljana, Slovenija

Lektor *Proofread by*

- Irena Potočar

Prevodi *Translated by*

- Ensitra, Brigita Vogrinc s.p.

Naslov uredništva in uprave *Editorial office and administration*

- Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja, Na Loko 2, p.p. 124, SI-8000 Novo mesto, Slovenija, EU

Spletna stran revije *Website of the journal*

- <http://www.pedagoska-obzorja.si/revija>

Elektronski naslov *E-mail*

- info@pedagoska-obzorja.si, editorial.office@didactica-slovenica.si

Revija Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja je indeksirana in vključena v

Journal Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja is indexed and included in

- Elsevier Bibliographic Databases (SCOPUS)
- International Bibliography of Periodical Literature / Internationale Bibliographie geistes- und sozialwissenschaftlicher Zeitschriftenliteratur (IBZ)
- Internationale Bibliographie der Rezensionen geistes- und sozialwissenschaftlicher Literatur (IBR)
- Co-operative Online Bibliographic System and Services (COBISS)

Izdajanje revije sofinancira Javna agencija za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije.

The publication of the journal is co-financed by the Public research agency of the Republic of Slovenia.

Naklada *Circulation*

- 320

Tisk *Printed by*

- Tiskarna Cicero, Begunje, d.o.o.

Copyright © 2019 – Pedagoška obzorja podjetje za pedagoški inženiring d.o.o.

Vsebina Contents

Dr. Tina Štemberger

- 3 Raziskovanje o otrocih/z otroki: vprašanje
participativnega raziskovanja z otroki**
Research on/with Children: Question of
Participatory Research with Children

*Mag. Mihaela Cvek,
dr. Mateja Pšunder*

- 19 Možnosti in pasti uporabe mobilnega telefona:
vidik učiteljev in učencev**
The Benefits and Drawbacks of Mobile Phone Use:
Teachers' and Students' Perspectives

Mag. Monika Hruškar Franič

- 33 Mnenje staršev o organizaciji interesnih
dejavnosti**
Parents' Opinions on Extracurricular Activities
Organisation

*Dr. Radovan Grandić,
Maja Bosanac*

- 44 Predstavitev in analiza modela družbeno
koristnega učenja**
Presenting and Analyzing the Academic Service
Learning Model

*Ana Bogdan Zupančič,
dr. Mitja Krajncan*

- 58 Odnosna kompetenca strokovnih delavcev v
osnovni šoli**
The Relationship Competence of the Primary
School Education Staff

*Dr. Petra Dolenc,
Špela Virag*

- 73 Stres, soočanje s stresom in poklicno
zadovoljstvo pedagoških delavcev**
Stress, Coping with Stress and Job Satisfaction
Among Educational Professionals

*Dr. Renata Jukić,
dr. Tihana Škojo*

- 86 Ocena pripravljenosti študentov na izzive
učiteljskega poklica**
The Evaluation of Student Readiness for the
Challenges of the Teaching Profession

*Dr. Vesna Buljubašić-
Kuzmanović,
dr. Sanja Španja*

103 Indeks inkluzivnosti socialne kulture šole
Index for Inclusion of Social School Culture

Raziskovanje o otrocih/z otroki: vprašanje participativnega raziskovanja z otroki

Prejeto 05.01.2019 / Sprejeto 20.01.2019

Znanstveni članek

UDK 303.443-053.:17

KLJUČNE BESEDE: participativno raziskovanje, tehnike zbiranja podatkov, raziskovalni pristop

POVZETEK: V prispevku se osredotočamo na vprašanje participativnega raziskovanja z otroki, torej raziskovanja z aktivno vlogo otrok. Predstavljena so temeljna izhodišča in ideje za tovrstno raziskovanje ter razmislek o etičnem vidiku vključevanja otrok v raziskovanje. Osrednji del prispevka se usmerja na tehnike zbiranja podatkov, ki omogočajo sodelovanje otrok v raziskovanju, pri čemer so predstavljene t.i. ustvarjalne tehnike (npr. pripovedovanje zgodb, risbe, fotografije) in tehnike, ki imajo v raziskovanju že dolgo tradicijo (npr. opazovanje, intervju). Prispevek zaključimo z nekaterimi kritičnimi pogledi na tovrstno raziskovanje oz. s poskusom umestitve tovrstnega raziskovanja v kontekst izbire ustreznih pristopov, tehnik zbiranja in obdelave podatkov ter predstavljanja rezultatov.

Received 05.01.2019 / Accepted 20.01.2019

Scientific paper

UDC 303.443-053.:17

KEYWORDS: participatory research, data collection techniques, research paradigm

ABSTRACT: The paper focuses on the issue of participatory research with children, i.e. research with an active involvement of children. The basic starting points and ideas for this kind of research are presented along with a reflection on the ethical aspect of involving children in research. The core part of the paper focuses on data collection techniques that enable the children to be active participants in the research: creative techniques (e.g. telling stories, drawings, photographs) as well as the techniques with a long tradition in research (e.g. observation, interview). The discussion concludes with a few critical views of this kind of research with the attempt of embedding it in the context of a decision on an appropriate research paradigm, data collection techniques, data processing methods and the question of presenting the results.

1 Uvod

Zavedanje o pomenu otrokovih pravic in njihovo uresničevanje narekuje tudi potrebo po razmisleku o sodelovanju otrok v raziskovanju: torej po tem, da se na eni strani otrokom omogoči, da sami izrazijo svoje doživljanje, občutja, poglede, pa tudi o tem, da se jih v tem procesu ustrezno zaščiti, v smislu, da sami odločajo o svoji vlogi v raziskavi ter da sodelovanje otroku ne prinese morebitnih negativnih posledic. Sodelovanje otrok v raziskovanju je trenutno predmet mnogih teoretskih razprav, ki gredo predvsem v smeri oblikovanja t.i. ustvarjalnih tehnik zbiranja podatkov, v katerih so otroci aktivni ustvarjalci raziskovalnega procesa. Te razprave se umeščajo v okvir rekonceptualizacije otroštva, ki otrokom priznava njim lastno "otroško kulturo" in poudarja pomembnost zavedanja o moči sporočil otrok, s katerimi pomembno prispevajo k izgrajevanju družine kot tudi družbe (Veale, 2005) ter v opredelitev v Konvenciji o otrokovih pravicah (1989), ki izpostavlja, da morajo biti otroci seznanjeni in vključeni v proces odločanja o zadevah, ki vplivajo na njihovo življenje. Vključevanje otrok v raziskovanje seveda odpira mnoga vprašanja. V prispevku zato najprej opredelimo pojem participativnega

raziskovanja z otroki, nato pa izpostavimo nekaj temeljnih etičnih dilem, ki so v raziskovanju, ki vključuje otroke, še toliko bolj izpostavljene. Ustavimo se tudi pri načinih vključevanja otrok v raziskave tako pri t.i. inovativnih ali ustvarjalnih kot tudi bolj uveljavljenih tehnikah zbiranja podatkov. Zaključujemo z razpravo o možnostih realizacije tovrstnega raziskovanja kot tudi z vprašanji o upravičenosti teženj po spreminjanju raziskovalne paradigme.

2 Opredelitev participativnega raziskovanja

Participativno raziskovanje ima korenine v kritični pedagogiki (Veale, 2005), ki se usmerja v vprašanja o neenakosti, moči oz. oblasti z osnovnim izhodiščem, da je posameznik vpet v razmerja moči ter družbenih neenakosti. V ospredje postavlja idejo o izobraževanju, znotraj katerega se bodo posamezniki lahko kritično odzvali na družbene in politične probleme, iskali možnosti odpravljanja neenakosti, s tem pa postali tudi nosilci emancipacije (Banjac, 2015). Gre torej za prepoznavanje vloge posameznika kot aktivnega in odgovornega akterja svojega in družbenega znanja ter razvoja. Ključno načelo participativne raziskave je namreč grajenje znanja z združevanjem znanja akademikov in znanjem "običajnih" ljudi, z namenom grajenja znanja o življenju in delovanju ljudi, predvsem ljudi iz ranljivih skupin in skupin s šibko družbeno močjo. Participativno raziskovanje temelji na ideji, da je za družbeni, ekonomski in politični napredek treba upoštevati tudi mnenja običajnih ljudi (Kemmis in McTaggart, 2000). Raziskovalni proces mora temeljiti na načelih socialne pravičnosti, pri čemer gre za enakovreden odnos, v katerem se učijo tako sodelujoči kot raziskovalci. Raziskovalec je dolžan delati z ljudmi v procesu raziskovanja njihove situacije in na tej osnovi graditi nova spoznanja (Veale, 2005).

Otroci in mladostniki so (bili) v raziskavah tradicionalno v bolj pasivni vlogi. Številne raziskave so zastavljene na način, da odrasli poročajo o otrocih, torej da o otrocih poročajo odrasli in ne otroci sami (so predmet raziskave) (npr. Borota, 2017; Kovačič in Zakrajšek, 2017), najbolj običajne pa so raziskave (npr. Kunčič, Razdevšek Pučko in Rugelj, 2013; Žakelj, Cotič in Felda, 2018), v katerih se podatke zbira neposredno od otrok, a ti nimajo možnosti biti vključeni v analizo in interpretacijo rezultatov. Participativno raziskovanje pa otrokom omogoča, da v raziskavah, katerih "predmet" so, zavzamejo aktivno vlogo.

Participacija otrok v vzgoji in izobraževanju je pojem, ki ga je na podlagi Arsteino-ve osnovne ideje t.i. lestve državljske participacije nadalje razvil Hart (1992, v MacNaughton, Smith in Davis, 2007). Vsaka stopnica na lestvi predstavlja stopnjo moči in kontrole, ki se odvija v neki situaciji. Čeprav je bila Hartova opredelitev deležna mnogih kritik, pa je treba priznati, da nakazuje različne dinamike v odnosu znanje – moč, ki se lahko pojavijo v iskanju možnosti participacije otrok v procesu odločanja o zadevah, ki se jih dotikajo. Na osnovi Hartove opredelitve ravni participacije so MacNaughton, Smith in Davis (2007) oblikovali osi participacije v raziskovanju, ki so navedene in opisane v nadaljevanju.

Os 1 – Raziskavo oblikujejo raziskovalci, otroci se vključijo na osnovi prostovoljne odločitve staršev oz. skrbnikov. V vseh etapah raziskave je posebna pozornost name-

njena temu, da otroci razumejo, kaj se od njih v raziskavi pričakuje, da vedo, kdo se je odločil, da bodo vključeni, in tudi zakaj. Raziskovalci spoštujejo mnenja otrok, saj le-ta razumejo kot ključni del zbranih podatkov.

Os 2 – Pobudo za raziskavo dajo raziskovalci, ki se o svojih idejah pogovorijo tudi z otroki. Raziskovalci tako oblikujejo izhodiščno idejo, pri čemer otroke vključijo v vsak korak načrtovanja in implementacije raziskave. Otroci se lahko odločijo za sodelovanje v raziskavi, lahko pa se tudi umaknejo. Vključenost otrok v raziskavo se ne kaže le skozi zbrane podatke, otroci namreč lahko tudi soddoločajo o poteku raziskave.

Os 3 – Tudi pri tej osi raziskovalec otroke informira in se z njimi posvetuje o vseh fazah raziskovalnega procesa. Raziskovalec je pomembno, da otroci popolnoma razumejo proces raziskovanja, ter so usmerjeni v upoštevanje mnenj otrok pri razvoju raziskave.

Os 4 – Otroci dajo pobudo za raziskavo in jo usmerjajo. Oblikujejo izhodiščno idejo in se odločijo o izpeljavi raziskave. Raziskovalci so otrokom na voljo za konzultacije, a ne prevzemajo vodenja.

Jones (2004) meni, da je v raziskovanju, v katerega sta vpeta odrasel (raziskovalec) in otrok, slednji vedno v podrejeni vlogi. V tem kontekstu se odpira vprašanje otrokove koristi v raziskovanju, pa tudi vprašanje zaščite otrok, ki sodelujejo v raziskavi. Pri tem so potrebni različni razmisleki ter jasno postavljene meje vsem deležnikom raziskave.

V ta namen je treba (Jones, 2004):

- jasno določiti vlogo otrok,
- premisliti o (ne)ustreznosti posameznih pristopov v raziskovanju,
- zagotoviti, da ima raziskovalec dovolj znanja za opravljanje nalog,
- zagotoviti dovolj časa in
- spremljati ter spodbujati interes otrok za sodelovanje v raziskavi.

Poraja pa se tudi vprašanje kompetentnosti otrok za sodelovanje v raziskavi. Langston, Abbott Lewis in Kellett (2004) izpostavljajo, da je med raziskovalci dolgo prevladovalo mnenje, da z otroki, mlajšimi od 3 let, ni možno veliko raziskovati. To stališče je posledica dejstva, da se je kot znanstveno raziskovanje smatralo raziskovanje, ki je potekalo v laboratorijih, manj raziskovalcev pa se je usmerjalo v raziskovanje v avtentičnih okoljih. Kellett (2005) poudarja, da je kompetentnost otroka drugačna in ne manjša od kompetentnosti odraslih. Meni, da imajo odrasli na različnih področjih res veliko več znanja kot otroci, vendar ko gre za otroštvo, so otroci tisti, ki otroštvo doživljajo in znajo o njem povedati največ.

Kellett (2005) navaja naslednje pomembne prednosti aktivnega vključevanja otrok v raziskave:

- otroci med svojimi vrstniki lahko zberejo podatke, ki jih ti odraslim ne bi zaupali;
- raziskava na ta način vključuje avtentične izkušnje, perspektive otrok;
- izkušnja sodelovanja v raziskavi omogoča otroku, da pridobi na samozaupanju in samozavesti;
- raziskava, ki jo izvedejo otroci, je pomemben način, da se sliši "glas" otrok.

Kellett (2005) kot oviro za aktivno vključevanje otrok v raziskavo navaja, da otroci nimajo znanja in spretnosti, ki so potrebne za raziskovanje, pri čemer posebno izpostavlja, da ne gre za to, da niso odrasli, pač pa da nimajo znanja o raziskovanju (kot ga tudi mnogi odrasli nimajo) in da bi bilo treba razmisliti o tem, da bi jih tega naučili.

3 Vprašanje etičnosti pri vključevanju otrok v raziskovanje

V raziskovanju se vse bolj poudarja etični vidik, ko pa gre za vključevanje otrok, je to vprašanje zaradi starosti in ranljivosti te skupine še toliko bolj izpostavljeno (Mukherji in Albon 2010). Cameron (2015) poudarja, da se pri raziskavah, ki vključujejo otroke, vprašanje etičnosti pojavlja v vseh vidikih raziskovanja.

V povezavi z vprašanjem sodelovanja v raziskavi je treba izpostaviti t.i. informirano soglasje (Kodelja, 2017), ki je pomemben element raziskav, v katere so vključeni ljudje. Informirano soglasje pomeni, da so se sodelujoči prostovoljno odločili za sodelovanje v raziskavi, da je soglasje posledica svobodne volje in temelji na podlagi informaciji o naravi raziskave, njenem namenu, uporabi izsledkov, o koristih in tveganjih ter obveznostih udeležencev (Kodelja, 2017).

Greig in Taylor (1999) navajata, da informirano soglasje vključuje:

- zagotavljanje zavedanja vključenih o tem, da imajo možnost izbire – torej da v raziskavi lahko sodelujejo ali ne,
- zavedanja o tem, da se lahko iz raziskave kadar koli umaknejo, ter
- zavedanja o svoji vlogi v raziskavi.

Pri tem Kodelja (2017) posebno opozarja na raziskave, v katere so vključeni otroci, ki takšnega soglasja sploh ne morejo dati. Po njegovem prepričanju informirano soglasje predpostavlja avtonomijo in odgovornost, otrok pa, predvsem mlajši, ni avtonomen ne v moralnem pomenu besede ne pravno odgovoren za svoja dejanja, zato ne more dati informiranega soglasja za sodelovanje v raziskavi. Pri tem se sklicuje tudi na Konvencijo o otrokovih pravicah, ki zagotavlja vsakemu otroku pravico do glasu oz. svobodnega izražanja lastnih mnenj takrat, ko je otrok “sposoben oblikovati lastna mnenja” (Konvencija 1989). Kot nadalje opozarja Kodelja (2017), pa Konvencija ne določa, kdaj je otrok zmožen svobodno sprejemati umne odločitve, saj ne opredeljuje ne starosti, pri kateri naj bi bil otrok zmožen oblikovati lastna mnenja, niti ne določa meril, ki bi jih odrasli oz. ustanove, ki sprejemajo odločitve v imenu otroka, lahko upoštevali. Določeno je le, da se o tehtnosti otrokovih izraženih mnenj presoja v skladu z njegovo starostjo in zrelostjo.

Je pa v razpravah (Langston in sod., 2004) zaslediti tudi stališče, da že zelo majhni otroci na sebi lasten način odklonijo sodelovanje v raziskavi, kot npr.:

- zavračajo kakršno koli komunikacijo z raziskovalcem,
- postanejo nenavadno tihi,
- obrnejo se stran in jočejo ter
- ne želijo uporabljati pripomočkov, ki jih predvideva raziskava.

Možno pa je tudi, da otroci privolijo v sodelovanje v raziskavi, ker si želijo ugoditi odraslim ter tudi, kot poudarja Kodelja (2017), da otroci sicer sodelujejo v raziskavi, a ni možno gotovo trditi, da njihovo sodelovanje temelji na razumevanju narave raziskave, njenega namena, uporabi izsledkov, o koristih in tveganjih ter obveznostih udeležencev, kar so bazična izhodišča informiranega soglasja.

Formalnopravno soglasje za sodelovanje otrok v raziskavi dajo otrokovi starši ali skrbniki, pri odločanju pa morajo starši (Konvencija, 1989) ravnati tako, da je odločitev v največjo korist otroka, ter pri tem upoštevati otrokovo starost in zrelost ter vpliv odločitve na otrokovo življenje. Kodelja (2017) zato predlaga, da bi raziskovalci v prošnji staršem za soglasje zapisali, naj pri svoji odločitvi upoštevajo tudi mnenje otrok. Ob tem pa Cameronova (2015) izpostavlja še možnost, da se starši odločijo za sodelovanje otrok v raziskavi, ker se čutijo dolžni sodelovati z raziskovalci in ne zato, ker bi se dejansko strinjali z vključitvijo otroka v raziskavo.

V zadnjem času (gl. tudi Robson, 2006) pa se vse pogostejše pojavlja tudi zahteva po obravnavi in odobritvi raziskovalnega načrta na komisijah za etična vprašanja v raziskovanju, ki naj bi bile oblikovane na univerzah in drugih raziskovalnih institucijah.

4 Zbiranje podatkov pri participativnem raziskovanju

V raziskovanju se za zbiranje podatkov uporabljajo različne tehnike zbiranja podatkov, ki otrokom omogočajo bolj ali manj aktivno sodelovanje v raziskavi. Kot je že leta 1990 poudarila Marentič Požarnik, je treba pri raziskovanju uporabljati tehnike in postopke, ki dajejo raziskovalcem in tudi učiteljem, učencem, staršem in drugim možnost, da vnesejo v raziskavo svoje osebne izkušnje, svoje videnje problema in njegovega razreševanja. Menila je, da jih na ta način "napravimo za resnične sodelavce v raziskavi in jih jemljemo kot razmišljajoča bitja, ki težijo k smiselnosti svojih akcij ..." (Marentič Požarnik, 1990, str. 6).

Tak pristop k raziskovanju omogočajo participativne tehnike, ki so opredeljene kot tiste, ki omogočajo proces skupnega ustvarjanja znanja in ne "le" zbiranja znanja (kot so denimo individualni intervjuji, vprašalniki, kontrolne liste) (Veale, 2005). Chambers (1997, v Veale, 2005) navaja, da je za participativne tehnike značilen premik od zaprtega k odprtemu, od individualnega k skupinskemu, od verbalnega k vizualnemu, od merjenja k primerjanju. Cilj je spodbuditi refleksijo, diskusijo, argumente, nesoglasja, konsenz, artikulacijo mnogoterih glasov, položajev in na ta način postaviti temelje za opolnomočenje vključenih.

V tem kontekstu se v zadnjem času pojavljajo različne opredelitve in delitve tehnik, ki so pogosto poimenovane kot ustvarjalne, inovativne ipd., torej kot nekakšna alternativa obstoječim tehnikam. Veale (2005) te tehnike definira kot tehnike, ki spodbudijo domišljijo, mednje pa prišteva zlasti pripovedovanje zgodb, dramo in risanje, fotografijo, časovne premice. Služijo lahko kot konstruktivistično orodje, ki pomaga vključenim pri opisovanju in analizi svojih izkušenj in pripisovanju pomena. V nadaljevanju predstavljamo nekaj najpogostejše obravnavanih t.i. ustvarjalnih tehnik zbiranja podatkov: fotografija, risbe, pripovedovanje zgodb.

Fotografija

Fotografija je način zbiranja podatkov, ki se pogosto uporablja pri raziskovanju z otroki. Cook in Hess (2007) izpostavljata nekaj pomembnih prednosti njene rabe:

- uporaba fotoaparata je aktivnost, ki otroke zelo pritegne;
- otroci lahko z ustrezno (sodobno) opremo posnamejo zelo dobre fotografije;
- fotografije, ki jih bodo posneli otroci, bodo zelo verjetno odsevale njihove interese, pa tudi skrbi;
- uporaba fotografij je, zlasti za mlajše otroke, zelo oprijemljiv, konkreten način zbiranja podatkov;
- z uporabo digitalnih fotoaparatov, ki omogočajo, da je fotografija vidna (in tudi natisnjena) takoj, je otrokova motivacija (za nadaljnje pripovedovanje o fotografiji) še toliko višja, hkrati pa mu predstavlja vizualno oporo (Clark, 2011).

S hitrim razvojem tehnologije, predvsem z uporabo pametnih telefonov, je fotografiranje zelo preprosto, bistveno pa se je povečala tudi možnost za izdelovanje videoposnetkov, ki jih tudi lahko uporabimo v raziskovalne namene. Podobno kot pri fotografiji (Prosser in Burke 2011) lahko otrokom damo nalogo, da posnamejo nek dogodek, osebo ali situacijo, in tako pridobimo njihov pogled na raziskovane tematike. Pri uporabi fotografije in videoposnetkov je še posebno treba izpostaviti tudi etični vidik, ki vključuje dovoljenje vključenih za fotografiranje in snemanje ter lastništvo fotografij in videoposnetkov. Smiselno je, da otroci dobijo fotografije oz. posnetke, ki so jih posneli.

Risba

Veale (2005) navaja, da se otroške risbe že vrsto let uporabljajo kot orodje za ocenjevanje kognitivnega in emocionalnega funkcioniranja otrok. Pri tem pa nekateri (npr. Cox, 1998) opozarjajo, da je to ocenjevanje podrejeno pričakovanjem zahodnih kultur in da ocenjevanje realističnih momentov postavlja na stranski tir simbolizem risbe, predvsem pomen, ki ga pripisuje avtor risbe. Risbe pa so vendarle lahko pomembno raziskovalno orodje v zgodnjem otroštvu. Za otroke risba predstavlja pomembno sredstvo sporočanja o temah, ki so jim pomembne, ter njihovih pogledih (Einarsdottir in sod., 2009). Je pa pri risbah potrebna velika previdnost glede interpretacije, zato je ključno, da se raziskovalci z otroki pogovorijo o njihovih risbah, brez pogovora gre namreč le za golo raziskovalčevo interpretacijo narisane. V pogovoru z otrokom ima raziskovalec možnost ugotoviti, zakaj je otrok nekaj narisal ter kako je potekal proces risanja. Ali kot postavi Leitch (2008), risbe, ki jih raziskovalec uporabi z otroki, slednjim omogočijo, da pripovedujejo o svojih izkušnjah, pa tudi o zavednih in nezavednih ali neizrečenih zgodbah, ki jih risbe vsebujejo. Risanje je v tem primeru konstruktiven proces razmišljanja v akciji in ne toliko razvijanje sposobnosti vizualne prezentacije svetu (Cox, 2005). Pri risbah je treba upoštevati tudi kontekst, v katerem so nastale. Kot ugotavlja Winter (2015), raziskovalci pristopajo k risanju na dva načina: načrtovano (otroci rišejo glede na navodila raziskovalca) in spontano (otroci rišejo brez navodil raziskovalca). Med načrtovanimi nalogami so: risanje sebe, nekoga drugega, ki je vključen v določen dogodek, dogodek, določeno mesto (npr. moj najljubši park), čustva ... Raziskovalci nato otroke spodbudijo k pripovedovanju o narisnem in na ta način dobijo vpogled v otrokovo perspektivo in izkušnje.

Poleg tega bolj splošnega pristopa k uporabi risbe se v raziskovanju uporabljajo tudi bolj specifični načini risanja, kot so denimo kartiranje (risanje zemljevida socialnega in fizičnega okolja). Clark (2011, v Winter, 2015) je uporabil kartiranje s skupinami mlajših otrok, ki so skupaj (tudi s sodelovanjem raziskovalca) ustvarili zemljevid (načrt) igralnice, pri čemer je bila začetna točka te naloge fotografiranje igralnice. Uporabljajo se lahko tudi različni diagrami (časovne premice, Vennov diagram, dnevna rutina ipd.), ki jih otroci ustvarijo skupaj z raziskovalci (Winter, 2015). Anderson in Baladin (2011) omenjata tudi t.i. zgodbe (angl. storybooks) v obliki ilustracij, ko denimo otroci v knjižici predstavijo neke situacije, dogodke ipd.

V nadaljevanju predstavljamo tabelo (prirejeno po Thomson, 2004), iz katere je razvidna razlika v uporabi fotografije in risbe kot tehnik raziskovanja o otrocih oz. tehnik raziskovanja z otroki.

Tabela 1: Razlike v uporabi fotografije in risbe kot tehnik raziskovanja o otrocih in z otroki

<i>Raziskovanje o otrocih</i>		<i>Raziskovanje z otroki</i>	
<i>Značilnost</i>	<i>Primer</i>	<i>Značilnost</i>	<i>Primer</i>
Odrasel pripravi fotografije/risbe kot del raziskovalnega procesa.	Fotografije/risbe ali posnetki vsakdanjega življenja v šoli.	Otroci pripravijo fotografije/risbe, da bi jih skupaj z odraslimi analizirali.	Otroci fotografirajo, rišejo, pripravijo vizualne beležke.
Odrasel uporablja fotografije/risbe kot izhodišče za pogovor.	Fotografije/risbe, kartice za pripovedovanje zgodb, igrače ali lutke za stimulacijo narativnih intervjujev.	Otroci pripravijo fotografije/risbe, ki jih pomagajo analizirati.	Pripravijo npr. sheme šole, fotografirajo stvari, ki jih imajo radi, in tiste, ki jih ne marajo.
Odrasel pripravi fotografije/risbe, ki predstavijo rezultate o otrocih.	Raziskovalno poročilo, posnetek, spletna stran.	Otroci uporabijo fotografije/risbe predstavitev svojih perspektiv.	Filmi, posterji, razstave ipd.

Pripovedovanje zgodb

Leitch (2008) navaja, da otroci že takoj, ko osvojijo jezik, stalno pripovedujejo zgodbe o svojih izkušnjah. Nezanemarljivo je tudi dejstvo, da imajo otroci običajno, še preden pripovedujejo svoje zgodbe, tudi veliko izkušenj s poslušanjem zgodb in sodelovanjem pri pripovedovanju s slikanicami. Leitch (2008) na kratko tudi omeni razliko med pripovedovanjem zgodb (angl. story-telling) in pripovedmi (angl. narratives), ki jo povzema po McLeod (1997). Pripovedovanje zgodbe se nanaša na en specifičen dogodek, medtem ko je pripovedovanje bolj strukturirana pripoved o dogajanju, ki vsebuje tudi komentarje, primere, moralne in čustvene odzive. Leitch (2008) sicer zaključí, da je razlika med obema pojmom zabrisana in da se v praksi izmenjujeta oba izraza.

Pripovedi otrok omogočajo vpogled v njihove izkušnje v njihovem svetu (ali iz njihovega sveta). Pripovedovanje se zato uporablja za ustvarjanje pomena z otroki in ne zav odkrivanje pomena, pri čemer se vlogi pripovedovalca in poslušalca izmenjujeta in

skupno ustvarjata. Tako imajo otroci možnost, da sami pripovedujejo, kar jim omogoča, da artikulirajo doživljanja, čustva in stališča, ki so latentna oz. se jih manj zavedajo, ko vzniknejo. Na ta način so otroci subjekti raziskave in vzpostavi se zavedanje, da imajo lahko različne poglede na različne tematike (Leitch, 2008).

V raziskovanju se pripovedovanje zgodb pogosto povezuje z lutkami, ki spodbudijo otroka, da govori o svojih čustvih, lahko pa otroci pripovedujejo tudi svoje zgodbe. Pri uporabi lutk se velikokrat omenja koncept t.i. *Persona Dolls* (osebnostne lutke), kjer gre za lutke, ki imajo vsaka svojo zgodbo. Na ta način se spodbudi otroka, da preko lutk spregovori o svojih čustvih (Mukhjeri in Albon, 2010). Lahko pa se uporablja tudi druge lutke, pri čemer je pomembno, da ima otrok na razpolago različne in jih lahko po lastni izbiri vključi v svoje pripovedovanje. Izbrane lutke predstavi raziskovalcu in pripoveduje zgodbo (Cameron 2015). Pripovedovanje se lahko spodbudi tudi z vizualnimi izhodišči (slika, posnetek).

Leitch (2008) zaokroža, da se raziskave, ki vključujejo otroške risbe, fotografije in pripovedovanje, združujejo v skupno zgodbo ustvarjalnih tehnik zbiranja podatkov. Avtor meni, da gre za sinergijo verbalnega in vizualnega, ko denimo risbe stimulirajo pripoved in obratno.

Vendarle pa nekoliko podrobnejša primerjava kaže na dejstvo, da bi t.i. "ustvarjalne tehnike" pravzaprav v neki točki lahko združili v tehniko pripovedovanja zgodb. Kot namreč lahko razberemo iz opisov tehnik fotografije in risbe, tako fotografije (s svojimi različicami v obliki fotopripovedi ali posnetkov) kot tudi risbe (s svojimi različicami v obliki diagramov, premic ipd.) ne morejo biti uporabljene kot neke "samostojne" tehnike, pač pa je ob teh izdelkih vedno potrebna otrokova interpretacija risbe ali slike oz. se ti dve tehniki uporablja kot izhodišče za pripoved. Razumeti torej je, da gre za iskanje, kako otroka na drugačen, iz njegovega sveta in doživljanja izhajajoč način, uvesti v pripovedovanje zgodbe. Risbo ali fotografijo kot izhodišče sicer lahko pripravi raziskovalec, če da to možnost otrokom, pa četudi jim na nek način poda smernice, kaj naj rišejo oz. fotografirajo, pa bo pripoved še bolj izhajala iz doživljanja, perspektive otrok.

Poleg teh, t.i. ustvarjalnih, metod pa participativno raziskovanje lahko izvajamo tudi s pomočjo že uveljavljenih tradicionalnih tehnik, ki sodijo v okvir kvalitativnega raziskovanja.

Intervju

Intervju je zelo pogosto uporabljena tehnika pri raziskovanju vzgoje in izobraževanja, med drugim je zelo primeren tudi za mlajše otroke, ki ne znajo (dobro) brati in pisati (Vogrinc, 2008). Raziskovalec preko intervjuja ugotavlja, kaj udeleženci raziskave menijo o neki temi, spoznava njihova čustva, misli, namere itd.

Poznamo sicer več vrst raziskovalnih intervjujev, in sicer:

- neposredni intervju, pri katerem pogovor poteka z osebo, o kateri zbiramo podatke;
- posredni intervju, pri katerem zbiramo podatke o osebi, ki nas zanima, z drugimi ljudmi, ki to osebo poznajo;
- individualni intervju, pri katerem spraševalec intervjuja eno samo osebo;
- skupinski intervju, pri katerem se spraševalec pogovarja s skupino ljudi;

- strukturirani, pri katerem se raziskovalec usmerja v zbiranje podatkov, ki se lahko preoblikujejo v številske podatke, vprašanja pa so natančno določena;
- polstrukturirani, za katerega so značilna vnaprej pripravljena vprašanja, ki se lahko dopolnjujejo, in ni usmerjen v zbiranje številskih podatkov ter
- nestrukturirani, ki je odprt in zelo podoben vsakdanjemu pogovoru, raziskovalec vodi pogovor na osnovi nekih izhodišč in ne vprašanj (Mužić, 1986; Mukherji in Albion, 2010).

Greig in Taylor (1999) primerjata intervjuvanje odraslih ter intervjuvanje otrok in pričakovanougotavljata, da sta procesa različna in enaka hkrati. V obeh situacijah mora raziskovalec ustvariti stik z intervjuvancem, vzpostaviti zaupanje, omogočiti umik, zagotoviti udobje in občutek varnosti. Postavljati mora nedvoumna, koncizna vprašanja ter biti pozoren na socialno zelene odgovore. Pripravljen mora biti tudi na situacije, ko se intervjuvanci odmikajo od teme pogovora, predvsem ko želijo povedati tudi druge, za samo raziskavo mogoče ne tako relevantne zadeve. Kar se tiče posebnosti intervjuvanja otrok, je treba poskrbeti, da intervju poteka v okolju, v katerem se otrok počuti domače (npr. dom, šola), ter da ima otrok na razpolago materiale (barvice, igre, naloge), ki ob začetku intervjuja pripomorejo k zvišanju motivacije ter zmanjševanju anksioznosti. Otroci se na vprašanja lahko odzovejo verbalno ali neverbalno (npr. vizualno, gibalno).

Mukherji in Albion (2010) navajata, da je za intervjuje z otroki najbolj primeren nestrukturiran intervju ali pa intervju v fokusnih skupinah, zato ti dve obliki podrobneje predstavljamo.

Nestrukturirani intervju se prične kot pogovor z vprašanji, ki vzniknejo med pogovorom, pri čemer lahko pobudo prevzame tudi spraševanec. Prav zaradi slednje značilnosti naj bi bil ta intervju primeren za intervjuvanje mlajših otrok, saj jim omogoča, da lahko soodločajo o tempu in usmerjanju intervjuja v različne teme, ki so za njih pomembne.

Pri fokusnem intervjuju se raziskovalec pogovarja z več udeleženci hkrati (Vogrinc, 2008), običajno je v skupini od 6 do 12 udeležencev. Raziskovalec navadno zavzame vlogo moderatorja, ki spodbudi razpravo in skrbi, da imajo vsi udeleženci možnost sodelovati, da ni dominantnega člana ter da se razprava ne oddalji od cilja. Ko se fokusni intervju izvaja z otroki, se priporoča manjše število udeležencev, optimalno število udeležencev naj bi bilo od 5 do 6, z majhno starostno razliko in enakega spola, če je to mogoče. Otrokom je treba natančno razložiti namen fokusnega intervjuja ter predstaviti nabor tem. Vprašanja morajo biti zastavljena jasno in omogočati morajo diskusijo (Greig in Taylor, 1999).

Z vidika uporabe fokusnega intervjuja z otroki Lancaster in Broadbent (2003) navajata naslednje pozitivne vidike:

- fokusne skupine so posebno učinkovite, ko se otroci med seboj poznajo;
- spodbujena je interakcija med otroki;
- otroci lahko izpostavijo teme, o katerih bi oni radi govorili;
- otrokom je priznana vloga "strokovnjakov" njihovega področja;
- raziskovalec pridobi vpogled v skupne poglede otrok na vsakdanje življenje;

- skozi interakcijo se porodijo nove ideje;
- tak način “pogovora” je otrokom bolj prijazen kot sistem vprašanje – odgovor;
- otroci so običajno že vajeni takšnih diskusij (dejavnosti pred branjem in po njem, jutranji krogi).

Poudarjata pa, da morajo raziskovalci, če želijo izpeljati fokusni intervju z otroki, znati delati s skupinami otrok, predvsem morajo biti pozorni na morebitne dominantne udeležence. Greig in Taylor (1999) izpostavljata še, da je proces transkribiranja fokusnih intervjujev zelo zahteven, saj je težko ločiti, kateri od udeležencev je kaj rekel.

Opazovanje

Opazovanje je opredeljeno kot tehnika neposrednega zbiranja podatkov (Mukherji in Albon 2010). Začetnik sistematičnega opazovanja otrok je bil Rousseau, ki je menil, da je opazovanje potrebno za spodbujanje otrokovega naravnega razvoja, tej ideji sta sledila tudi Pestalozzi in Darwin (Fawcett, 1996). Sčasoma je opazovanje postalo pomembno orodje proučevanja otrok, pri čemer so v začetku otroke opazovali izolirano, v kontroliranih okoljih, nato pa so opazovanje prenesli v običajno, vsakdanje življenje otrok. Fawcett (prav tam) opazovanje otroka v njegovem avtentičnem okolju poimenuje ekološki pristop k opazovanju, ki upošteva tudi vlogo lokacije, prisotnosti drugih ljudi, pričakovanj in pravil v kontekstu, v katerem otrok živi. Rolfe (2001, v Mukherji in Albon, 2010) pa izpostavlja, da je pri zelo malih otrocih in dojenčkih to edini način zbiranja informacij.

Poznamo več oblik opazovanja (Vogrinc, 2008), pri čemer na tem mestu izpostavljamo le nekatere izmed njih: opazovanje z udeležbo, opazovanje brez udeležbe, strukturirano opazovanje, nestrukturirano opazovanje ipd.

Opazovanje z udeležbo pomeni, da se opazovalec vključi v skupino in prevzame v njej eno izmed vlog, ki jo imajo drugi člani skupine (Mesec, 1998). Kot izpostavlja Vogrinc (2008), gre za tehniko zbiranja podatkov, pri kateri se socialne procese proučuje v naravnih razmerah. Raziskovalec se za dlje časa vključi v skupino, opazuje vedenje članov te skupine, z njimi sodeluje in se skuša vživeti v njih.

Opazovanje brez udeležbe pa nasprotno označuje opazovanje, pri katerem opazovalec aktivno ne sodeluje s skupino, njegova vloga je natančno določena in se razlikuje od vlog drugih članov skupine.

Za nestrukturirano opazovanje je značilno, da raziskovalec opazuje na osnovi bolj splošnih smernic, nima vnaprej določenih kategorij (Vogrinc, 2008), zapise pripravi v obliki anekdotskih zapisov (Mesec 1998). Opazovalec si zapisuje, kar vidi oz. sliši. Glavna prednost te vrste opazovanja je, da se nanjo ni treba zelo natančno pripraviti (v primerjavi s strukturiranim opazovanjem), se pa lahko med opazovanjem pri opazovalcu pojavi dilema o vsebini zapisa, prav tako se v primeru pestrega dogajanja lahko kaj izpusti. Ob koncu ima raziskovalec veliko zapisov, ki potrebujejo natančno analizo, rezultate različnih opazovanj pa je težko primerjati (Mukherji in Albon, 2010).

Strukturirano opazovanje temelji na vnaprej določenem načinu in predmetu opazovanja, torej kaj in kako bo opazoval (Vogrinc 2008; Cohen, Manion, Morrison, 2007). Pri opazovanju se uporablja različne instrumente oz. protokole opazovanja, kot so npr. časovni vzorci, sledenje dogodkom, kontrolna lista. Pri časovnih vzorcih raziskovalec

opazuje otroka ali skupino otrok v določenih rednih intervalih. Ob tem natančno opredeli, kdo in kaj bo opazovan, kaj bo beležil, kako pogosto bo beležil in trajanje vsakega opazovanja. V ta namen si pripravi nek opazovalni obrazec, preglednico. Sledenje dogodkom sledi podobnim zakonitostim, s tem da se osredotoča na določene dogodke v času, ko se ti dejansko dogodijo. V povezavi s participacijo otrok pri opazovanju pa študije (npr. Kellett, 2005) kažejo tudi, da otroci v primerjavi z odraslimi podatke zbirajo drugače, saj razumejo otroško subkulturo in imajo ta t.i. notranji pogled o dogajanju, ki ga odrasli ne morejo imeti.

5 Zaključek

V prispevku smo se osredotočili na nekaj osnovnih vprašanj v zvezi s participativnim raziskovanjem otrok, zlasti z vprašanjem etičnosti in iskanjem načinov aktivnega vključevanja otrok v proces zbiranja podatkov. Odprti pa ostajata vprašanji vključevanja otrok v analizo in predstavljanje rezultatov, česar, razen priporočil, naj otroci podatke analizirajo in prikazujejo ob podpori odraslih, ki hkrati ne smejo preveč posegati v delo, saj na ta način rušijo perspektive otrok, ni zaslediti v sicer razmeroma številnih razpravah o participativnem raziskovanju z otroki. To tudi nakazuje na relativno šibko razvito področje oz. na poudarjanje participacije otrok predvsem v fazi zbiranja podatkov.

Razloge za to nerazvitost, nedodelanost, lahko bi trdili tudi, da gre šele za začetne korake participativnega raziskovanja, je mogoče pojasniti na sledeče načine:

- Vključevanje otrok v raziskavo je zelo odgovorno delo, ki mora biti podprto s konstantno (pred raziskovanjem, med njim in po njem) kritično refleksijo raziskovalca (Jones, 2004), ki vključuje samoevalvacijo raziskovalcev, pregled obstoječe teorije, dinamiko interakcij z otroki, kritičen pogled na lastna prepričanja o otrocih in njihovo vlogo v raziskavi.
- Poraja se vprašanje, ali je prav ali ne, da si prek raziskovanja raziskovalec “dovoli posegati” v življenje otroka, tudi v povezavi z nevarnostmi, ki jih lahko raziskovanje predstavlja za otrokovo življenje, pa tudi vprašanje, kakšne koristi ima od raziskovanja otrok, ki je v raziskavo vključen.
- Ne nazadnje pa je razloge iskati tudi v polemiki glede “znanstvenosti” raziskovanja, ki ga začnejo in vodijo otroci. Dejstvo namreč je, da imajo otroci še premalo znanja in izkušenj, da bi lahko bili kritični in bi tako ustvarjali znanstvena spoznanja.
- Na podlagi tega zaključujemo, da ni upravičeno razmišljanje o spremembi raziskovalne paradigme v smislu nadomeščanja tradicionalnih raziskovalnih pristopov s participativnimi pristopi, pač pa da gre slednje razumeti kot komplementarni pristop pri raziskovanju tematik, ki se navezujejo na otroke.

Tina Štemberger, PhD

Research on/with Children: Question of Participatory Research with Children

An increased emphasis on children's rights and citizenship has resulted in sustained attention to children's participation in research. Within participatory research, the children are given the opportunity to express their own experience, feelings and views, and they have the autonomy to decide on their role in the research. Participatory research with children has recently been the subject of many theoretical debates, mainly aimed at creating "creative techniques" for collecting data in which children are active participants in the research process. These discussions are embedded in the context of the re-conceptualization of childhood, which recognizes that children have their own "child culture" and emphasizes the importance of the awareness of the power of children's messages, with which they significantly contribute to the development of family and society (Veale, 2005)

The key principle of participatory research is to build knowledge by merging the knowledge of academics with the knowledge of "ordinary" people, especially those from vulnerable groups and groups with weak social power. Participatory research is based on the idea that social, economic and political advancement should also consider the views of ordinary people (Kemmis and McTaggart, 2000).

Children and adolescents have traditionally had a more passive role in research, they have seldom participated in the process or interpreting the results. Participatory research enables children to actively participate in a research of which they are the "subject".

Jones (2004) outlines that in a research in which an adult (researcher) and children are involved, the latter always play a subordinate role. In this context, the question of the children's benefits in the research as well as the issue of the protection of the children participating in it need to be considered. Researchers thus need to:

- ☐ *clearly define the role of the children;*
- ☐ *consider the (non)appropriateness of the research approach(es);*
- ☐ *ensure that the researcher has the knowledge to carry out his/her research;*
- ☐ *provide enough time;*
- ☐ *monitor and encourage the children's interest in participating in the research.*

Kellett (2005) lists the following important benefits of children's active participation in research:

- ☐ *Children succeed in getting responses from within their peer group in ways that would not be possible for adult researchers because of power and generational issues.*
- ☐ *Their work adds to the body of knowledge about children's experiences from a genuine child perspective.*

- *The dissemination of research carried out by them and, crucially, owned by them is an important vehicle for child voice.*
- *The experience of participating as active researchers is an empowering process which leads to a virtuous circle of increased confidence and raised self-esteem resulting in more active participation by children in other aspects affecting their lives.*

The ethical aspect in research has been increasingly emphasized, and the issue is even more highlighted with children due to their age and vulnerability (Mukherji and Albon 2010). Also, the question of informed consent of children has been debated strongly. Kodelja (2017) points out to the issue of research involving children who are not able to give the consent yet. In his opinion, informed consent presupposes autonomy and responsibility and the child, particularly younger, is not autonomous neither in the moral sense of the word nor in terms of legal responsibility for his actions, therefore he cannot give informed consent to participate in the research.

Langston et al (2004), on the other hand, argue that even very young children communicate their unreadiness and refuse to participate in the research, e.g.:

- *rejecting any communication with the researcher;*
- *becoming unusually silent;*
- *turning away and crying;*
- *refusing to use the materials provided for their use in the research.*

However, the possibility of their consent to participate in the research only because they want to satisfy adults needs to be considered as well.

In the research process, various data collection techniques are used to collect data, allowing children to participate actively in the research. As Marentič Požarnik (1990) already pointed out in the 1990s that research and research techniques should be used to provide researchers, teachers, pupils, parents and others with the opportunity to bring their personal experience, their vision of the problem and their resolution. She believed that in this way “we are making for true collaborators in the research and taking them as thinking beings who tend to the sensitivity of their actions ...” (Marentič Požarnik, 1990, p. 6).

Such an approach to research is made possible by participatory techniques defined as techniques which enable the process of joint knowledge creation rather than knowledge collection (Veale, 2005). Recently, various techniques, often referred to as creative, innovative, stimulating and as a kind of alternative to the existing ones, have become the subject of interest among researchers. These techniques can serve as a constructivist tool that allows children to participate in the description and analysis of their experiences and attribute meaning to them. We present some of the most frequently discussed creative data collection techniques: photography, drawings and storytelling.

Photography is in general a frequently used data collection technique with children. Cook and Hess (2007) list some important benefits of its use:

- *the use of the camera is an activity that greatly attracts children;*
- *using modern equipment, children can take very good photos;*
- *the photos taken by the children will very likely reflect their interests as well as concerns;*

- *the use of photographs, especially for younger children, is a very tangible, concrete way of collecting data;*
- *with the use of digital cameras that make the photo visible (and also printed) immediately, the child's motivation (for further story-telling about photography) is even higher; and at the same time it represents visual support (Clark, 2011).*

For children, drawings are an important means of communication about the topics that matter to them and about their views (Einarsdottir, Dockett and Perry 2009). When a drawing is used as a data collection technique, a great measure of caution is required in the process of its interpretation. It is essential that the researcher discuss drawings with the child to determine why the child has drawn something and what the characteristics of the drawing process were. The child is given the opportunity to narrate his/her experiences as well as the conscious and unconscious or unspoken stories contained in the drawings. Drawing is used to develop a constructive process of thinking in action and not the ability of a visual presentation to the world (Cox, 2005).

Children's stories provide an insight into their experiences in their world (or from their world). The storytelling is also used to create meaning with children and not to discover the meaning. Children can articulate experiences, feelings and attitudes that are latent or not. In this way, children are the subjects of research and there is an awareness that they can have different views on different topics (Leitch, 2008).

The analysis of the presented techniques shows that the "creative techniques" could be combined into a story-telling technique. As it is apparent from the descriptions of photo and drawing techniques, the two techniques cannot be used in isolation from one another but always have to be followed by the child's interpretation of the drawing or picture, so they are actually used as the starting point for narration.

In addition to the creative methods, participatory research can also be carried out using more traditional techniques, for instance interview and observation.

Interview is a very often used technique in educational research, and it is also very suitable for younger children who do not read and write (well) (Vogrinc, 2008). Among various forms of interview, unstructured and focus groups are considered as the most appropriate for interviewing children. These two forms allow children to co-decide on the pace and direction of the interview in various topics that are relevant to them. Also, in focus groups, the interaction between children is promoted and through it new ideas emerge. Children can highlight the topics they are interested in and researchers gain insight into the common views of children's everyday life from their perspective.

Observation is defined as a direct data collection technique (Mukherji and Albon 2010).

In relation to participatory research with children, studies (e.g. Kellett, 2005) show that children collect data differently, because they understand the child's subculture and have the child's perspective of the experience – a perspective that adults lack due to their own adult perspective.

As presented, there are several recognized ways in which children can actively participate in data collection. However, there are still ambiguities about their participation in the analysis, presentation and interpretation of the results. A relatively large number

of discussions on participatory research with children, predominantly focusing on data collection and neglecting other aspect of research indicate a relatively weakly developed area of participatory research.

The reasons for this underdevelopment or incompleteness can be as follows:

- *Including children in the research is a highly responsible work which must be supported by the researcher's constant self-reflection (Jones, 2004), including self-evaluation, overview the existing theory, dynamics of interactions with children, critical look at one's own beliefs about children and their role in the research.*
- *A question arises whether it is right or wrong for the researcher to "intervene" in the life of a child through research, also in relation to the dangers that the research can present to the child's life, along with a question of what the benefits of the research are for the child included in it.*
- *Children do not have enough knowledge and experience to be critical and to create scientific knowledge. Consequently, their participation in the research lacks scientific rigour and cannot be treated as scientific.*
- *In conclusion, we believe that thinking about changing the research paradigm in the sense of replacing traditional research approaches with participatory approaches cannot be proposed as a future direction. Participatory research should be set and conducted as a complementary approach to exploring children-related topics.*

LITERATURA

1. Anderson, K., Balandin, S. (2011). The storybook method: Research feedback with young participants. *Argumentative and Alternative Communication*, 27, št. 4, str. 279–291.
2. Banjac, M. (2015). Kritično mišljenje in (ne)zmožnost kritične državljske vzgoje. *Šolsko polje*, 26, št. 1–2, str. 81–103.
3. Borota, B. (2017). Nekateri dejavniki interaktivnega glasbenega učnega okolja v igralnicah v vrtcih. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 32, št. 1, str. 3–16.
4. Cameron, H.L. (2015). "Ethical, Narrative, and Projective Processes in Research. Interviews With Young Children" V: Sarcho O. N. (ur.) *Handbook of Research Methods in Early Childhood. Reviw of Research Methodologies. Volume 1.* 277–323. Charlotte: Information Age Publishing, str. 277–323.
5. Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. London in New York: Routledge.
6. Cook, T., Hess, E. (2007). What the camera sees and from whose perspective: fun methodologies for engaging children in enlightening adults. *Childhood*, 14, št. 1, str. 29–45.
7. Cox, M. (1998). Drawings of people by Australian Aboriginal children: The intermixing of cultural styles. *Journal of Art and Design Education*, 17, št.1, str. 71–79.
8. Einarsdottir, J., Dockett, S., Perr, B. (2009). Making meaning: children's perspectives expressed through drawings. *Early Childhood Development and Care*, 179, št. 2, str. 217–232.
9. Fawcett, M. (1996). *Learning Through Child Observation*. London: Jessica Kingsley.
10. Greig, A., Taylor, J. (1999). *Doing research with children*. London, Thousand Oaks: Sage.
11. Jones, A. (2004). Involving Children and Young People as Researchers. V: Fraser, S., Lewis, V., Ding, S., Kellett, M., Robinson, C. (ur.) *Doing Research with Children and Young People*. London: Sage, str. 113–131.
12. Kellett, N. (2005). Children as active researchers: a new research paradigm for the 21st century? ESRC National Centre for Research Methods. Pridobljeno dne 21.12.2018 s svetovnega spleta: <http://eprints.ncrm.ac.uk/87/1/MethodsReviewPaperNCRM-003.pdf>.

13. Kemmis, S., McTaggart, R. (2000). Participatory Action Research. V: Denzin, N. K. in Lincoln, Y.S. (ur.). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage, str. 567–607.
14. Kodelja, Z. (2017). Etičnost edukacijskega raziskovanja. *Šolsko polje*, 27, št. 1–2, str. 73–87.
15. Konvencija o otrokovih pravicah. 1989. Uradni list SFRJ – MP, št. 15/90.
16. Kovačič, A., Zakrajšek, S. (2017). Uporaba zaslonov in medijska pismenost predšolskih otrok v vrtcih. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 32, št. 2, str. 18–32.
17. Kunčič, Š., Razdevšek Pučko, C., Rugelj, J. (2013). Spletni dnevnik v prvem obdobju osnovne šole. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 28, št. 3–4, str. 43–56.
18. Lancaster, P., Broadbent, V. (2003). *Listening to Young People*. Maidenhead: Open University Press.
19. Langston, A., Abbott, L., Lewis, V., Kellett, M. (2004). Early Childhood. V: Fraser, V. Lewos, S. Ding, Kellett, M., Robinson, C. (ur.). *Doing Research with Children and Young People*. London: Sage, str. 147–160.
20. Leitch, R. (2008). Creatively researching children's narratives through images and drawing. V: Thomson, P. (ur.). *Doing visual research with children and young people*. London, New York: Routledge, str. 37–58.
21. McLeod, J. (1997). *Narrative and psychotherapy*. London: Sage.
22. MacNaughton, G., Smith, K., Davis, K. (2007). Researching With Children: The Challenges and Possibilities for Building "Child Friendly" Research. V: Amos Hatch, J. (ur.). *Early Childhood Qualitative Research*. New York, London: Routledge, str. 167–185.
23. Marentič Požarnik, B. (1990). Za pluralizem modelov spoznavanja raziskovanja in delovanja v pedagoških znanostih. *Sodobna pedagogika*, 49, št. 1–2, str. 1–14.
24. Mesec, B. (1998). *Uvod v kvalitativno raziskovanje v socialnem delu*. Ljubljana: Visoka šola za socialno delo.
25. Mukherji, P., Albon, D. (2011). *Research Methods in Early Childhood*. Los Angeles: Sage.
26. Mužič, V. 1986. *Metodologija pedagoškega istraživanja*. Sarajevo: Svjetlost.
27. Prosser, J., Burke, C. (2007). Childlike perspectives through image-based educational research. V: Knowles, J. G., Cole, A. (ur.) *Handbook of the arts in qualitative research: perspectives, methodologies, examples and issues*. London: Oxford University Press, str. 407–421.
28. Robson, C. (2006). *Developing Thinking and Understanding in Young Children. An introduction for students*. London: Taylor and Francis.
29. Thomson, P. (2008). Children and young people: voices in visual research. V: Thomson, P. (ur.). *Doing visual research with children and young people*. London in New York: Routledge, str. 1–21.
30. Veale, A. (2005). Creative methodologies in participatory research with children. V: Greene, S., Hogah, D. (ur.). *Researching Childrens Experiences: Approaches and Methods*, London: Sage, str. 253–273.
31. Vogrinc, J. (2008). *Kvalitativno raziskovanje na pedagoškem področju*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
32. Žakelj, A., Cotič, M., Felda, D. (2018). Razvoj matematičnega mišljenja pri reševanju problemov. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 33, št. 1, str. 3–17.
33. Winter, K. (2015). Innovative Qualitative Research Methods With Children Aged 4–7 Years. V: Sarcho, O. N. (ur.) *Handbook of Research Methods in Early Childhood. Reviw of Research Methodologies. Volume 1*. Charlotte: Information Age Publishing, str. 479–523.

Dr. Tina Štemberger (1980), docentka za pedagoško metodologijo na Pedagoški fakulteti Univerze na Primorskem.

Naslov: Podgraje 27, 6250 Ilirska Bistrica, Slovenija; Telefon: (+386) 041 782 741

E-mail: tina.stemberger@pef.upr.si

Možnosti in pasti uporabe mobilnega telefona: vidik učiteljev in učencev

Prejeto 10.09.2018 / Sprejeto 20.01.2019

Znanstveni članek

UDK 373.3+621.395.721.5

KLJUČNE BESEDE: mobilni telefon, možnosti uporabe, osnovna šola, možnosti in pasti, učni pripomoček, vzgojnoizobraževalni proces

POVZETEK – Živimo v času, ko je sodobna tehnologija, s tem pa tudi mobilni telefoni, postala nepogrešljivi del vsakdana. Mladostnike, ki so še posebej dovzetni za uporabo mobilnega telefona, je treba ozaveščati o primerni in kritični uporabi le-tega. Enega izmed pozitivnih vidikov ozaveščanja lahko predstavlja vnos mobilnega telefona v šolski prostor, v vzgojno-izobraževalni proces. Raziskovalci navajajo, da lahko mobilni telefoni, če se uporabljajo kot učni pripomoček, prinašajo v vzgojno-izobraževalni proces številne prednosti. Hkrati opozarjajo tudi na možne pasti, do katerih lahko pride uporaba mobilnega telefona v vzgojno-izobraževalnem procesu. V empiričnem delu prispevka prikazujemo del rezultatov obsežnejše raziskave o uporabi mobilnega telefona med osnovnošolci, v kateri smo med drugim proučevali stališča učiteljev in učencev do možnosti in pasti uporabe mobilnega telefona kot učnega pripomočka v vzgojno-izobraževalnem procesu. Raziskava je pokazala, da med učitelji in učenci ter med učenci glede na spol in razred obstajajo razlike v pogledih na možnosti in na pasti uporabe mobilnega telefona v vzgojno-izobraževalnem procesu.

Received 10.09.2018 / Accepted 20.01.2019

Scientific paper

UDC 373.3+621.395.721.5

KEYWORDS: mobile phone, potential use, primary school, disadvantages, benefits and drawbacks, learning tool, educational process

ABSTRACT – Modern technology, including mobile phones, has become an indispensable part of everyday life. Young people, who are especially apt to use mobile phones, need to be aware of appropriate and critical use of phones. One positive aspect of phone usage is its implementation in the educational process. Researchers state that the use of the mobile phone as a learning tool has many benefits. Nevertheless, researchers also point out the possible disadvantages of mobile phone use in the educational process. Some results of our wide research are reported in the empirical part. The whole study of primary school students' mobile phone use included teachers' and students' views on the benefits and drawbacks of using mobile phones as learning tools. The research shows discrepancies between teachers and students, based on gender and grade, in their opinions about the potential benefits and disadvantages of mobile phone use in the educational process.

1 Uvod

Mladostniki odraščajo s sodobno tehnologijo. Uporaba mobilnih telefonov (v nadaljevanju MT) postaja pomemben del kulture mladih (AI Tameemy, 2017; Grimm in Rhein, 2007). Mladostniki MT pogosto obvladajo znatno bolje kot odrasli. Pri tem so nemalokrat daleč pred svojimi starši in učitelji (Grimm in Rhein, 2007; Kowalski, Limber in Agatston, 2008; Lorenz in Kikkas, 2013).

Mladostniki so do uporabe MT pogosto premalo kritični, zato je pomembno, da jih ozaveščamo s pomenom varne in odgovorne uporabe le-teh. Enega izmed pozitivnih vidikov ozaveščanja predstavlja vnos sodobne tehnologije v šolski prostor. Primerna

uporaba MT v vzgojno-izobraževalnem procesu predstavlja močno orodje, ki prinaša vrsto prednosti, ob tem pa se lahko izkoristi tudi znanje in spretnosti učencev (Preston idr., 2015; Thomas in McGree, 2012). Čeprav Thomas in McGree (2012) opozarjata na možne nevarnosti uporabe MT v vzgojno-izobraževalnem procesu, menita, da je njihovo moč vsekakor treba pozitivno izkoristiti. Z vnosom MT kot sredstva poučevanja in učenja je mogoče oplemenititi tako delo učencev kot učiteljev, kar je eden izmed ciljev sodobnega pouka (AI Tameemy, 2017).

Za sodobni pouk je značilno, da je usmerjen bolj v “učenca kot na snov in učitelja” (Marentič Požarnik, 1999, str. 5). Da je v središču sodobnega izobraževanja učenec, opozarjajo tudi drugi avtorji (npr. Aberšek, 2014; AI Tameemy, 2017). Učencu kot subjektu je treba zagotoviti aktivno vlogo (Peklaj idr., 2009, str. 28). Tak način dela pozitivno vpliva na učenčevo samostojnost (AI Tameemy, 2017). S tem se spremeni tudi vloga učitelja, ki ni več le “prenašalec” gotovega znanja (Marentič Požarnik, 1999, str. 5). Od učitelja se pričakuje, da spodbuja celostni razvoj učencev, in sicer tako na spoznavni, čustveno-motivacijski kot socialni ravni (Peklaj, 2008, str. 7).

Nenehne spremembe, ki jih sodobna tehnologija prinaša v vsakdanje življenje in tudi v šolski prostor, zahtevajo od učitelja nove spretnosti in kompetence (Peklaj idr., 2009). Zmožnosti ali kompetence lahko opredelimo kot znanje, ki ga potrebujemo in si ga želimo (Marentič Požarnik in Plut Pregelj, 2009, str. 10). Ena izmed kompetenc sodobnega učitelja je ustrezna uporaba sodobne tehnologije, kar učitelja postavlja pred nove zahteve in izzive. Pričakuje se, da učitelj manj poučuje v klasičnem smislu in da pripravlja pogoje, ki omogočajo učencem, da se lahko učijo (Peklaj idr., 2009). Avtorji (Aberšek idr., 2015, str. 61–62; Mayer, 2013) opozarjajo, da je treba pozornost nameniti dvema različnima pristopoma učenja z uporabo sodobne informacijske tehnologije (IKT). V prvem, ki je usmerjen v tehnologijo, je v ospredju IKT kot strojna oprema, ki je sama sebi namen in ne upošteva učenca ter učitelja. Drugi pristop, ki so mu avtorji bolj naklonjeni, je pristop, ki je usmerjen v učenca. V tem smislu je IKT razumljen kot orodje, ki lahko pomaga v procesu učenja, kar pomeni, da je treba IKT prilagoditi tako potrebam učencev kot učiteljev. Te zahteve narekujejo potrebo po razvoju ustreznih metod dela, ki omogočajo doseganje zastavljenih izobraževalnih ciljev na učencu prijazen način, torej z upoštevanjem spretnosti, predznanja in interesa učencev (Aberšek idr., str. 61–62).

Možnosti ustvarjalne uporabe MT kot učnega pripomočka so raznolike. AI Tameemy (2017) ugotavlja, da se MT uporabljajo tako v procesu učenja kot poučevanja. Raziskava, ki jo je izvedel, je namreč pokazala, da uporabljajo dijaki in študenti MT najpogosteje kot slovar in kot orodje za brskanje po internetu. Hkrati ugotavlja, da so najmanj pogosto uporabljene aplikacije, ki vsebujejo izobraževalne vsebine. Avtor predvideva, da je tak rezultat mogoče pripisati predpostavki, da dijaki in študenti niso dovolj seznanjeni z možnostmi uporabe MT v izobraževalne namene. Kot možen razlog temu navaja morebitno slabše poznavanje sodobne tehnologije med zaposlenimi na fakultetah, kar posledično pomeni, da tudi dijaki in študentje ne poznajo teh možnosti. O'Bannon in Thomas (2014) ugotavljata, da so po mnenju učiteljev dostop do interneta, uporaba izobraževalnih aplikacij, kalkulatorja in koledarja najbolj koristne možnosti uporabe MT za šolsko delo. V raziskavi (Čotar idr., b.d.), ki je bila namenjena preučevanju značilnosti in funkcionalnosti MT, so učitelji med možnimi načini uporabe MT kot učnega pripomočka navedli, da se lahko MT v šoli uporabljajo kot učni pripomočki

pri različnih dejavnostih, in sicer za iskanje podatkov o obravnavani učni vsebini, fotografiranje, snemanje, predvajanje, pridobivanje dodatnih informacij (npr. o okolici) in kot glasovne naprave.

Številne raziskave (AI Tameemy, 2017; Anshari idr., 2017; Kafyulilo, 2014; Lorenz in Kikkas, 2013; O'Bannon in Thomas, 2014, 2015) kažejo, da lahko MT v vzgojno-izobraževalni proces prinesejo vrsto prednosti in ga na ta način bogatijo. Korenz in Kikkas (2013) navajata, da pozitivni odnos učencev do uporabe MT kot učnega pripomočka med učenci poveča zanimanje za delo v šoli in doma. Na osnovi tega sklepata, da prinaša implementacija mobilnega učenja, tudi učenja s pomočjo MT, v šolski prostor boljše rezultate. Raziskave (Alsadoon, 2012; Anshari idr., 2017; Kafyulilo, 2014; O'Bannon in Thomas, 2014, 2015) opozarjajo tudi na možne ovire oziroma pasti, do katerih lahko pride uporaba MT v vzgojno-izobraževalnem procesu. Anshari in sod. (2015) ugotavljajo, da lahko uporaba MT moti proces poučevanja, vodi v zasvojenost, do zmanjšanja ročnih spretnosti ter zmanjšanja neposredne interakcije med študenti in z učitelji. Alsadoon (2012) navaja možnost goljufanja in motenje študentov kot največji motnji uporabe MT kot učnega pripomočka. Da so prepisovanje, motenje pouka in možnost dostopanja do neprimernih vsebin na spletu možne ovire uporabe MT kot učnega pripomočka, navajata O'Bannon in Thomas (2015). Čotar idr. (b.d.) izpostavljajo nevarnost socialne diskriminacije med mladimi, ki nimajo najsodobnejše tehnologije. Želja mladih po nenehni prisotnosti na socialnih omrežjih in komuniciranju s pomočjo teh sta naslednji možni nevarnosti. Možne pasti lahko predstavljajo tudi spletno nasilje (Čotar idr., b.d; O'Bannon in Thomas, 2015), dostopanje do neprimernih vsebin (O'Bannon in Thomas, 2015) in motenje pouka (Anshari idr., 2015; O'Bannon in Thomas, 2015).

Na vnašanje IKT v vzgojno-izobraževalni proces pomembno vplivajo številni dejavniki, med drugim: učiteljevi osebni dejavniki, občutki, stališča, znanje, način življenja, zanimanje za IKT in prepričanja v zvezi z IKT, osebne izkušnje z IKT, namen uporabe IKT, podpora v okolju idr. (npr. Buabeng-Andoh 2012; ChanLin, 2006, Pšunder in Ploj Vrtič, 2017). Hkrati raziskave kažejo, da na vnašanje IKT v vzgojno-izobraževalni proces, tudi MT, vplivajo tudi stališča učencev. Lorenz in Kikkas (2013) sta ugotovila, da pozitivni odnos učencev do uporabe MT kot učnega pripomočka poveča njihovo zanimanje za delo v šoli in doma ter posledično prinaša boljše rezultate. Na osnovi navedenega smo se odločili, da raziščemo stališča učiteljev in učencev do možnosti in pasti uporabe MT v vzgojno-izobraževalnem procesu. Predstavljeni rezultati so del rezultatov obsežnejše raziskave o uporabi MT med osnovnošolci.

2 Metodologija

Pri raziskovanju smo uporabili deskriptivno in kavzalno-neeksperimentalno metodo empiričnega pedagoškega raziskovanja. Raziskava je temeljila na skupinskem slučajnostnem stratificiranem vzorcu osnovnih šol v Republiki Sloveniji. V raziskavo je bilo zajetih 24 osnovnih šol, po dve osnovni šoli iz vsake statistične regije. Na izbranih osnovnih šolah smo v vzorec vključili po en oddelek učencev 6. in 9. razreda ter učitelje razrednike, ki so v šolskem letu 2015/2016 poučevali v drugem in tretjem vzgojno-

izobraževalnem obdobju. V raziskavo je bilo vključenih 843 učencev in 158 učiteljev razrednikov drugega in tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja.

Zbiranje podatkov, ki je bilo anonimno in prostovoljno, je potekalo od marca do junija 2018. Podatke smo zbrali s pomočjo anketnega vprašalnika za učitelje in učence, ki sta bila oblikovana posebej za namene raziskave in sondažno preizkušena. Sestavljena sta bila iz več delov. V prvem delu smo zbrali nekatere osnovne informacije o anketiranih. Za pričujočo raziskavo sta aktualni vprašanji, kjer so učitelji in učenci izrazili svoja stališča do možnosti in pasti uporabe MT v vzgojno-izobraževalnem procesu. Odgovore so podali na petstopenjski lestvici, od 1 – se nikakor ne strinjam do 5 – se popolnoma strinjam.

Lestvica stališč do možnosti uporabe MT v vzgojno-izobraževalnem procesu je vsebovala 6 trditev (npr. uporaba MT pri pouku za iskanje informacij o učni snovi, za snemanje ali fotografiranje poskusov, za izdelavo zvočnih in videoposnetkov o učni snovi, na orientacijskih pohodih kot smerokaz, pri iskanju informacij v primeru šolskega kviza, tekmovanja idr. ter na izletih in ekskurzijah za iskanje dodatnih informacij o kraju obiska). Lestvica pasti je vsebovala 11 trditev (npr. vpliv MT na slabše obvladovanje učne snovi, oviranje šolskega dela, zmanjševanje pozornosti učencev, spodbujanje nediscipline v razredu, slabše sodelovanje učencev, pogostejše nasilje med učenci z MT, dostopanje učencev do neprimernih vsebin med poukom, zahajanje na strani, ki niso povezane z učno snovjo, komunikacija učencev s pomočjo socialnih omrežij med poukom, postavljanje učencev, ki nimajo dobrih MT, v neprijeten položaj in zmanjšanje motivacije učencev za šolsko delo). Cronbachov koeficient za lestvico možnosti uporabe MT znaša 0,989 in za lestvico pasti uporabe 0,944, kar kaže na ustrezno zanesljivost obeh lestvic.

Podatke smo obdelali s programom SPSS, verzija 22, na ravni deskriptivne in inferenčne statistike. Za preverjanje razlik smo uporabili t-preizkus in F-preizkus (skupaj s preizkusom homogenosti varianc). Kjer predpostavka homogenosti varianc ni bila upravičena, smo navedli izid aproksimativnega preizkusa.

3 Rezultati in interpretacija

Stališča učiteljev in učencev do možnosti uporabe MT v vzgojno-izobraževalnem procesu

Tabela 1: Izid t-preizkusa razlik v naklonjenosti učiteljev in učencev do možnosti uporabe MT v vzgojno-izobraževalnem procesu

Skupina	Aritmetična sredina	Standardna deviacija	Levene F-preizkus homogenosti varianc		t-preizkus razlik med aritmetičnima sredinama	
			F	P	t	P
Učitelji	18,56	6,72	0,038	0,845	-3,812	0,000
Učenci	20,91	7,17				

Izračun splošnega t-preizkusa ($t = -3,812$, $p = 0,000$) je pokazal, da je razlika med aritmetičnimi sredinami statistično pomembna. Učenci so bolj kot učitelji naklonjeni možnostim uporabe MT v vzgojno-izobraževalnem procesu. Razlogov za dobljene odgovore bi lahko bilo več. Učenci predstavljajo generacijo, ki odrasča v svetu tehnologije. V uvodnem delu prispevka smo razpravljali o tem, da so MT postali pomemben del kulture mladih (Al Tameemy, 2017; Grimm in Rhein, 2007). MT so tesno vpeti v njihovo vsakdanje življenje, zato si lažje predstavljajo, da bi MT postali del vzgojno-izobraževalnega procesa. Hkrati ne velja prezreti, da so mladostniki v uporabi MT dobro podkovani, nemalokrat pri tem celo prekašajo svoje starše in učitelje (Grimm in Rhein, 2007; Kowalski idr., 2008; Lorenz in Kikkas, 2013). Dobro obvladovanje tehnologije gotovo omogoča tudi ustvarjalnejše ideje, kako bi bilo mogoče MT ustvarjalno uporabiti v procesu učenja.

Na drugi strani lahko večja zadržanost učiteljev do možnosti uporabe MT v vzgojno-izobraževalnem procesu izhaja prav iz slabšega poznavanja tehnologije. V teoretičnem uvodu smo navedli, da na vnašanje tehnologije v vzgojno-izobraževalni proces močno vpliva vrsta dejavnikov, med drugim učiteljevo znanje v zvezi s tehnologijo in podpora v okolju (Buabeng-Andoh 2012; ChanLin, 2006, Pšunder in Ploj Virtič, 2007). Hkrati raziskave (Ally, Grimus in Ebner, 2014; Lorenz in Kikkas, 2013) kažejo potrebo po usposabljanju učiteljev, tudi bodočih, na področju uporabe sodobne tehnologije. Ob navedenem velja izpostaviti še to, kar potrjujejo izkušnje iz prakse, da imajo v vsakdanji šolski praksi pedagoški delavci do uporabe MT bolj negativen kot pozitiven odnos. Zdi se, da MT pogosteje povezujejo z nedisciplino, kršenjem pravil kot pa z možnostmi njihove ustvarjalne uporabe. Morda bi lahko bil tudi to eden izmed razlogov, da so učitelji do možnosti uporabe MT v vzgojno-izobraževalnem procesu bolj zadržani kot učenci.

Nadalje smo preverili, ali se stališča učiteljev do možnosti uporabe MT v vzgojno-izobraževalnem procesu razlikujejo glede na njihove delovne izkušnje.

Tabela 2: Izid analize variance preverjanja razlik v povprečni naklonjenosti učiteljev do možnosti uporabe MT v vzgojno-izobraževalnem procesu glede na delovne izkušnje

Delovne izkušnje	Aritmetična sredina	Standardna deviacija	Levene F-preizkus homogenosti varianc		F-preizkus razlik med aritmetičnimi sredinami	
			F	P	F	P
Od 0 do 10 let	19,46	6,12	2,092	0,127	0,485	0,616
Od 11 do 20 let	18,26	7,38				
Od 21 do 31 let in več	18,29	6,50				

Pričakovali smo, da se bo med učitelji glede na delovne izkušnje v navedenem pokazala razlika. Učitelji z manj leti delovnih izkušenj so načeloma mlajši učitelji, ki jim je tehnologija bližje kot starejšim učiteljem. Ker so se še nedavno izobraževali, smo predpostavljali, da so bili v času dodiplomskega izobraževanja deležni tudi več vsebin s

področja uporabe IKT. Na drugi strani avtorja O'Bannon in Thomas (2014) ugotavljata, da so starejši učitelji (stari 50 let in več) pomembno manj naklonjeni uporabi MT v vzgojno-izobraževalnem procesu kot mlajši učitelji. Starejši učitelji so v primerjavi z mlajšimi učitelji manj opremljeni z MT, kar bi lahko posledično pomenilo, da nimajo zadostnega znanja in ustreznih spretnosti, ki so nujno potrebne za uporabo MT v vzgojno-izobraževalnem procesu. Na osnovi navedenega smo predvidevali, da bodo mlajši učitelji bolj naklonjeni uporabi MT kot starejši učitelji, vendar se naša predpostavka ni potrdila. Kot je razvidno iz tabele 2, je izračun splošnega F-preizkusa ($F = 0,485$, $p = 0,616$) pokazal, da med učitelji glede na delovne izkušnje v navedenem ne obstaja statistično pomembna razlika.

Preverili smo tudi, ali obstaja razlika v stališčih do možnosti uporabe MT v vzgojno-izobraževalnem procesu med učenci glede na spol in razred.

Tabela 3: Izid t-preizkusa razlik v povprečni naklonjenosti učencev do možnosti uporabe MT v vzgojno-izobraževalnem procesu glede na spol in razred

Spremenljivka	Skupina	Aritmetična sredina	Standardna deviacija	Levene F-preizkus homogenosti varianc		t-preizkus razlik med aritmetičnima sredinama	
				F	P	t	P
Spol	Deklice	20,05	7,39	1,245	0,265	0,201	0,841
	Dečki	20,16	7,72				
Razred	6. razred	18,53	7,76	8,765	0,003	-6,066	0,000
	9. razred	21,62	6,98				

Izračun splošnega t-preizkusa je pokazal, da v navedenih stališčih med učenci glede na spol ne obstaja statistično pomembna razlika ($t = 0,201$; $p = 0,841$). Srednje vrednosti stališč deklic in dečkov so precej izenačene. Kot je razvidno iz tabele, je izračun aproksimativnega t-preizkusa pokazal statistično pomembno razliko ($t = -0,066$; $p = 0,000$) pri učencih glede na razred. Devetošolci so bolj kot šestošolci naklonjeni možnostim uporabe MT v vzgojno-izobraževalnem procesu.

Učitelj začenja ob vstopu učencev v obdobje mladostništva pri njih izgubljati avtoriteto (Gordon, 1983, v Peklaj idr., 2009, str. 48). Za ta čas je značilno, pojasnjujeta Zupančič in Svetina (2009), da so v ospredju druge pomembne osebe, zlasti vrstniki, ki bogatijo mladostnikovo socialno življenje. Na osnovi navedenega je mogoče povzeti, da so mlajši učenci, torej šestošolci, lažje vodljivi, saj učitelje bolj sprejemajo kot avtoriteto. Nova socializacija, torej nove priložnosti in preizkušnje med mladostniki, pa povzroči, pojasnjuje Thornburg (1983), da začnejo ti dvomiti v avtoriteto, se spraševati, kaj je prav in kaj ne, kar jih lahko vodi v ključovalna vedenja. Devetošolci so poleg navedenega še v posebnem položaju, saj predstavljajo generacijo, ki zaključuje osnovnošolsko izobraževanje, kar jim morda daje še dodaten pogum, da nasprotujejo stališčem učiteljev. Navedli smo že, da se na osnovi izkušenj iz prakse zdi, da imajo pedagoški delavci do MT v šoli navadno bolj negativna kot pozitivna stališča. Morda bi bilo dobljene rezultate mogoče povezati tudi z obvladovanjem tehnologije; domnevati je, da

so devetošolci v splošnem bolj večji v uporabi tehnologije kot šestošolci, kar odpira različne ideje oziroma možnosti, kako vključevati MT v vzgojno-izobraževalni proces.

Stališča učiteljev in učencev do pasti uporabe MT v vzgojno-izobraževalnem procesu

V teoretičnem delu smo navedli raziskave (npr. Alsadoon, 2012; Anshari idr., 2017; Kafyulilo, 2014; O'Bannon in Thomas, 2014, 2015), ki opozarjajo, da uporaba MT v vzgojno-izobraževalnem procesu nima le prednosti, temveč so z njimi lahko povezane tudi določene pasti, zato smo preverili, ali imajo učitelji in učenci različna stališča do pasti uporabe MT v vzgojno-izobraževalnem procesu.

Tabela 4: Izid t-preizkusa razlik v povprečni naklonjenosti učiteljev in učencev do možnih pasti uporabe MT v vzgojno-izobraževalnem procesu

Skupina	Aritmetična sredina	Standardna deviacija	Levene F-preizkus homogenosti varianc		t-preizkus razlik med aritmetičnima sredinama	
			F	P	t	P
Učitelji	40,52	7,82	43,293	0,000	7,095	0,000
Učenci	35,36	10,98				

Izračun aproksimativnega t-preizkusa je med aritmetičnimi sredinami pokazal statistično pomembno razliko ($t = 7,095$; $p = 0,000$). Srednje vrednosti kažejo, da so učitelji bolj kot učenci kritični do možnih pasti uporabe MT v vzgojno-izobraževalnem procesu. Takšni odgovori so pričakovani glede na vlogo učitelja, ki se v vzgojno-izobraževalnem procesu pojavlja kot vodja in vzor (Peček Čuk in Lesar, 2009). Kot vodja učitelj nosi odgovornost za uresničitev vzgojno-izobraževalnih ciljev. Nedisciplina v razredu lahko ovira ali celo onemogoča doseganje zastavljenih ciljev (Pšunder, 2004). Izkušnje iz prakse kažejo, da pedagoški delavci uporabo MT v šoli pogostejše povezujejo z nedisciplino, kršenjem pravil, redkeje pa v njih vidijo priložnosti za ustvarjalno uporabo, o čemer smo že razpravljali. Morda je z navedenimi strahovi mogoče povezati dobljene odgovore, ki kažejo, da so učitelji bolj kot učenci zaskrbljeni glede možnih pasti uporabe MT v vzgojno-izobraževalnem procesu. Skrbi jih, da bi uporaba MT preprečila ali ovirala doseganje vzgojno-izobraževalnih ciljev (z zmanjšanjem motivacije učencev, pozornosti ipd.) oziroma privedla do večjih težav (pogostejšega nasilja med učenci z MT, dostopanja učencev do neprimernih vsebin ipd.).

Učitelj izpolnjuje svojo drugo vlogo z zgledom (Peček Čuk in Lesar, 2009). Slednje mu uspeva s postavljanjem jasnih in razumljivih pravil, ki veljajo za vse udeležence, ter s spoštljivim odnosom do učencev (prav tam, str. 221). Peklaj in sod. (2009, str. 31) navajajo, da se s postavljanjem jasnih in pozitivnih pravil, ki veljajo znotraj razreda, zmanjšuje negotovost učiteljev in hkrati povečuje njihova predvidljivost, kakšen bo odziv učencev na dogajanje znotraj razreda. Pa vendar, četudi so učitelji dosledni pri upoštevanju postavljenih pravil dovoljene uporabe MT v vzgojno-izobraževalnem procesu, se hkrati zavedajo, da bi lahko vseeno prišlo do priložnosti negativne uporabe MT, ki bi jih nekaj učencev zagotovo izkoristilo.

V nadaljevanju nas je zanimala razlika v stališčih do pasti uporabe MT v vzgojno-izobraževalnem procesu med učitelji glede na delovne izkušnje.

Tabela 5: Izid analize variance preverjanja razlik v povprečni naklonjenosti učiteljev do možnih pasti uporabe MT v vzgojno-izobraževalnem procesu glede na delovne izkušnje

Delovne izkušnje	Aritmetična sredina	Standardna deviacija	Levene F-preizkus homogenosti varianc		F-preizkus razlik med aritmetičnimi sredinami	
			F	P	F	P
Od 0 do 10 let	39,93	6,85	2,218	0,112	1,117	0,330
Od 11 do 20 let	39,73	8,78				
Od 21 do 31 let in več	41,74	7,46				

Pričakovali smo, da bodo učitelji z več leti dela v vzgoji in izobraževanju, ki domnevno predstavljajo populacijo starejših učiteljev, imeli bolj kritičen odnos do možnih pasti uporabe MT v vzgojno-izobraževalnem procesu. Tudi raziskava, ki sta jo izvedla O'Bannon in Thomas (2014), je pokazala, da dojemajo starejši učitelji (50 let in več) uporabo MT v vzgojno-izobraževalnem procesu bolj "problematično" kot mlajši učitelji. Iz tabele je razvidno, da se naša predpostavka ni potrdila. Izračun splošnega F-preizkusa ($F = 1,117$; $p = 0,330$) je pokazal, da razlika med aritmetičnimi sredinami v stališčih učiteljev ni statistično pomembna.

Ob koncu nas je zanimalo še, ali se razlikujejo stališča učencev do možnih pasti uporabe MT v vzgojno-izobraževalnem procesu glede na spol in razred.

Tabela 6: Izid t-preizkusa razlik v povprečni naklonjenosti učencev do možnih pasti uporabe MT v vzgojno-izobraževalnem procesu glede na spol in razred

Spremenljivka	Skupina	Aritmetična sredina	Standardna deviacija	Levene F-preizkus homogenosti varianc		t-preizkus razlik med aritmetičnimi sredinami	
				F	P	t	P
Spol	Deklice	37,53	10,49	10,578	0,001	-4,450	0,000
	Dečki	34,14	11,57				
Razred	6. razred	37,31	13,59	0,123	0,726	2,962	0,003
	9. razred	34,58	13,21				

Izračun aproksimativnega t-preizkusa ($t = -4,450$; $p = 0,000$) je pokazal, da med učenci glede na spol obstaja statistično pomembna razlika v stališčih do možnih pasti uporabe MT v vzgojno-izobraževalnem procesu. Srednje vrednosti so višje pri deklicah

kot pri dečkih, kar pomeni, da so deklice bolj kritične kot dečki do možnih pasti uporabe MT v vzgojno-izobraževalnem procesu. Telesni razvoj, ki je povezan s spolnim razvojem, se pri deklicah začne pomembno prej kot pri dečkih (Manning, 1993; Tomazo Ravnik, 2009). Tudi v moralnem razvoju, za katerega je značilno usvajanje in ponotranjanje družbeno sprejetih standardov pravilnega vedenja, ocenjevanje pravilnosti oziroma nepravilnosti ravnanja drugih ljudi, bi lahko bile deklice pred dečki, saj so deklice tudi tukaj bolj zrele (Marjanovič Umek in Zupančič, 2009, str. 369). Hitrejša zrelost deklic v primerjavi z dečki bi lahko vplivala na večjo kritičnost deklic do pasti uporabe MT. Ob tem ne velja prezreti tudi procesa socializacije, torej učenje socialne vloge, vezane na spol. Od deklic se pričakuje, "da so prijazne, občutljive in pasivne, da znajo poslušati, sledijo navodilom ..." (Ančič, 2002, povzeto po Pečjak, 2014, str. 45), zato bi lahko zavzemale bolj kritičen odnos do odstopanj od pričakovanih vedenj.

Nadalje je izračun t-preizkusa ($t = 2,962$; $p = 0,003$) med aritmetičnimi sredinami pokazal statistično pomembno razliko tudi med učenci glede na razred. Šestošolci so bolj kritični kot devetošolci do možnih pasti uporabe MT v vzgojno-izobraževalnem procesu. Dobljeni rezultati so skladni z rezultati, ki so pokazali, da so devetošolci bolj kot šestošolci naklonjeni uporabi MT v vzgojno-izobraževalnem procesu. O razlogih za navedeno smo podrobneje že razpravljali, zato jih na tem mestu ne bomo posebej izpostavljali.

4 Sklep

Namen prispevka je bil prikazati stališča učiteljev in učencev do možnosti in pasti uporabe MT v vzgojno-izobraževalnem procesu. Eno temeljnih spoznanj pričujoče raziskave je, da so učenci bolj naklonjeni uporabi, učitelji pa bolj kritični do možnih pasti uporabe MT v vzgojno-izobraževalnem procesu. Eden izmed možnih razlogov za takšne rezultate je lahko pomanjkljivo znanje učiteljev na področju tehnologije. Strinjamo se z raziskavami (Ally idr., 2014; Lorenz in Kikkas, 2013), ki potrjujejo potrebo po usposabljanju učiteljev, tudi bodočih učiteljev, na področju uporabe sodobne tehnologije. Na tem področju je bilo v preteklosti storjenega že veliko, a stanje se da še izboljšati. Učitelji potrebujejo zadostne možnosti dodatnega izobraževanja tako o pozitivnih možnostih uporabe MT kot tudi o morebitnih nevarnostih njegove uporabe v vzgojno-izobraževalnem procesu. Prav tako je treba spodbujati njihovo inovativnost, ustvarjalnost in odprtost do sodobne tehnologije (Peklaj idr., 2009, str. 100). Kakovostnejše znanje učiteljev na tem področju ne bi pripomoglo le k ustvarjalnejšim idejam, kako uporabiti MT pri učenju in poučevanju, temveč tudi k večji naklonjenosti učiteljev do uporabe MT v vzgojno-izobraževalnem procesu. Ob tem poudarjamo, da je tehnologijo treba vnašati preudarno, kritično in na ustrezen način, saj je le tako mogoče pričakovati njene pozitivne učinke (Mayer, 2013).

Hkrati vidimo potrebo po ozaveščanju učencev o možnih nevarnostih nekritične uporabe MT. Tehnologija je del odraščanja mladih, ki poleg številnih prednosti v življenja mladostnikov ob neustreznih in nekritičnih uporabi prinaša nevarnosti, pasti. Uporabe tehnologije mladim ne moremo preprečiti, lahko pa mlade za njeno uporabo ustrezno pripravimo tako, da jih seznanjamo z nevarnostmi in pastmi in jih spodbujamo k odgovorni uporabi. Enega izmed pozitivnih vidikov ozaveščanja učencev s pomenom varne

in odgovorne uporabe MT lahko predstavlja prav vnos sodobne tehnologije v vzgojno-izobraževalni proces.

Mihaela Cvek, MA, Mateja Pšunder, PhD

The Benefits and Drawbacks of Mobile Phone Use: Teachers' and Students' Perspectives

The use of MT is becoming an important part of youth culture (AI Tameemy, 2017; Grimm and Rhein, 2007). Adolescents' knowledge of MT use is usually much better than that of adults; in many cases, young people are streets ahead of their parents or teachers (Grimm and Rhein, 2007; Kowalski etc., 2008; Lorenz and Kikkas, 2013). However, youth are not critical enough about using MT; therefore, it is important to make them aware of the meaning of safe and responsible use of MT. Implementation of modern technology in education can be one of the positive aspects of raising awareness about the safe use of MT. An appropriate use of MT in the educational process is a good instrument providing many advantages where student's knowledge and skills can be of use (Preston etc., 2015; Thomas and McGree, 2012). Although Thomas and McGree warn about the hazards of MT application in the educational process, they also agree on the strengths of MT support of the educational process and its advantages. Implementing MT as a teaching and learning tool can lead to the enrichment of students' and teachers' work which is one of the goals in modern classes (AI Tameemy, 2017).

The student has become the centre of education in modern classes (Aberšek, 2014; AI Tameemy, 2017, Marentič Požarnik, 1999). Since the student is the subject of the education process, he or she needs to take an active role in it (Peklaj etc., 2009, p. 28). Moreover, the role of the teacher has changed: the teacher is no longer "the transporter of guaranteed knowledge" (Marentič Požarnik, 1999, p. 5). The constant changes made by modern technology in everyday and school life require new teaching skills and competences (Peklaj etc., 2009), including the use of modern technology, which presents new demands and challenges for teachers. There are two basic principles of learning with ICT which need to be taken into account when implementing ICT into the school environment. The first one is technology-centered, and the other, which is more valued and praised by many authors, is student-centered (Aberšek etc. 2015, Mayer, 2013).

Many studies (AI Tameemy, 2017; Anshari etc., 2017; Kafyulilo, 2014; Lorenz and Kikkas, 2013; O'Bannon and Thomas, 2014, 2015) show that using MT has advantages and benefits for the educational process. Besides those, further studies (Alsadoon, 2012; Anshari etc., 2017; Kafyulilo, 2014; O'Bannon and Thomas, 2014, 2015) also point out the disadvantages or possible obstacles of MT use in education.

A part of the results obtained in our extensive study of primary school students' use of MT is shown in the empirical part of the article. A special emphasis was placed on students' and teachers' views on the benefits and drawbacks of MT use in the educational process. The descriptive and causal non-experimental method of empirical pedagogical research was used. The research was based on a random stratified sample of 24 primary schools in Slovenia. Two sections from each school were included in the

study: one of sixth-graders and one of ninth-graders with their homeroom teachers who taught in the second and third educational triads in the school year 2015/2016. The sample included 843 students and 158 homeroom teachers in total.

The research showed that students are keener to use MT in educational process than the teachers. MT has become an important part of youth culture (Al Tameemy, 2017; Grimm and Rhein, 2007). Since young people are tightly connected with it in everyday communication, it is easy for them to imagine it as a part of the educational process. Adolescents' knowledge of MT use is usually much better than that of adults; in many cases, young people are streets ahead of their parents or teachers (Grimm and Rhein, 2007; Kowalski etc., 2008; Lorenz and Kikkas, 2013), which definitely means more creative ideas about the use of MT in education. On the other hand, teachers' hesitation or detachment when confronted with it could originate in poor levels of knowledge or skill. Research (Buabeng-Andoh 2012; ChanLet al. 2006; Ploj Virtič, 2017) confirms that the implementation of technology in the educational process is affected by the teacher's skills and support from his or her environment when using technology.

Teachers with less working experience, usually younger teachers, are more likely to use technology than the older ones. Since they have recently finished their studies, it was assumed they had participated in ICT classes during their studies. The assumption was made that younger teachers would be keener on MT use in the educational process; however, this was not confirmed in our research.

Furthermore, research shows that ninth-graders are keener on MT use in the educational process than the sixth-graders. The teacher starts to lose his or her authority when students become adolescents (Gordon, 1983, in Peklaj etc., 2009, p. 48); therefore, younger students might be more easily guided by the teacher, since he or she represents authority. Youth begin to question authority when seduced by new possibilities or challenges and question right and wrong, which can lead to a rebellious attitude (Thornburg, 1983). Furthermore, the ninth-graders are finishing primary school, which might give them extra courage to oppose teachers' points of view. Another fact based in everyday school practice that cannot be ignored is that teachers' opinion on MT use is more negative than positive.

Teachers are more aware of the drawbacks of MT use in the educational process than their students. Such answers are expected from teachers who play the role of leaders and role models in the educational process (Peček Čuk and Lesar, 2009). As a leader, the teacher is responsible for reaching and achieving educational goals: lack of discipline in a classroom can impede or even prevent this (Pšunder, 2004). As stated before, experience from everyday school practice show that teachers connect the use of MT to chaos and rule breaking and not to creative potential. The teacher's other role is based on role modelling. This is achieved by setting clear and comprehensive rules that apply to all and with respectful attitudes towards students (Peček Čuk and Lesar, 2009, p. 221). Despite the teachers' consistency towards the pre-set rules of MT use, teachers are aware of potential negative uses of MT, which could be exploited by some students.

Research (e.g. O'Bannon and Thomas, 2014) shows that teachers who have more practice and have been working in education for a longer time are more critical towards the possibility for using MT in the educational process; however, this was not proven in our study.

An additional another research goal was to investigate students' opinions on the disadvantages of MT use in the educational process and to observe any potential discrepancies based on gender and grade. The research showed that girls were more critical toward MT use than boys. The girls' physical development, connected with sexual development, starts earlier than the boys' (Manning, 1993; Tomazo Ravnik, 2009). Even the development of moral standards (including comprehension and internalization of social moral standards, good manners, judgement of others' behavior) in girls can arise earlier than in boys, since girls are more mature (Marjanovič Umek and Zupančič, 2009, p. 369). The maturity of girls can offer an explanation for the discrepancies based on gender: girls are more critical towards the use of MT than boys. The process of socialization based on gender cannot be ignored: "girls are expected to be kind, sensitive, passive; they listen attentively and follow the instructions" (Ančič, 2002 in Pečjak, 2014, p. 45); therefore, they are more prone to take a critical position towards the discrepancies in expected behavior. Sixth-graders are more critical of the use of MT in the educational process than the ninth-graders, which corresponds with the results showing a greater approval of MT use among the ninth-graders.

To sum up, students are keener on MT use in the educational process than their teachers, who are more aware of its disadvantages. A lack of the teacher's knowledge or skills can be one of the explanations. We agree on the necessity, pointed out by many studies (Ally, etc., 2014; Lorenz and Kikkas, 2013), for constant training of teachers and future teachers in technology. Much has been done over the past few years; however, there is always room for improvement. Teachers need adequate opportunities to access additional training and education on the advantages and disadvantages of MT use in the educational process. Technology should be implemented in the educational process thoughtfully, critically and adequately since this is the only way for it to have positive effects (Mayer, 2013). Moreover, students should be aware of the disadvantages and hazards of non-critical use of MT. Technology is part of young people's everyday lives, but its unsuitable and uncritical use can mean many disadvantages, hazards and traps. The use of technology cannot be banned among young people, but they can be adequately prepared for its use by familiarizing them with the drawbacks and risks. One positive aspect of raising awareness about the safe and responsible use of MT can be achieved by implementing it in the school environment.

LITERATURA

1. Aberšek, B. (2014). Miselni preskok v izobraževanju. V XXIII. strokovno srečanje ravnateljic in ravnateljev osnovnega šolstva: gradivo za udeležence (10.–12. november 2014, Portorož, str. 25–31). Kranj: Šola za ravnatelje. Pridobljeno dne 25.06.2018 s svetovnega spleta: http://www.solazaravnatelje.si/wp-content/uploads/2014/11/SR_XXIII_OS-gradivo14_splet.pdf.
2. Aberšek, B., Borstner, B., Bregant, J. (2015). Hibridni model virtualnega tutorja v svetu elektronskih učnih gradiv. Šolsko polje, letnik XXVI, št. 1–2, str. 43–65.
3. Ally, M., Grimus, M., Ebner, M. (2014). Preparing teachers for a mobile world, to improve access to education. Prospects, 44 (1). str. 43–59.
4. AI Tameemy, F. (2017). Mobile Phones for Teaching and Learning, Implementation and Student's and Teacher's Attitudes. Journal of Educational Technology Systems, 45 (3). str. 436–451.
5. Alsadoon, H.S. (2012). Use of Cell Phones in Education at King Saud University in the Kingdom of Saudi Arabia (dissertation), Ohio Univerity, The Faculty of The Patton College of Edu-

- cation. Pridobljeno dne 05.06.2018 s svetovnega spleta: https://etd.ohiolink.edu/!etd.send_file?accession=ohiou1353509728&disposition=inline.
6. Anshari, M., Almunawar, M.N., Shahrill, M., Wicaksono, D.K., Huda, M. (2017). Smartphones usage in the classrooms: Learning aid or interference? *Journal Education and Information Technologies*, 22 (6). str. 3063–3079.
 7. Buabeng-Andoh, C. (2012). Factors influencing teachers' adoption and integration of information and communication technology into teaching: A review of the literature. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology*. 8(1): str. 36–155.
 8. ChanLin, L.J., Hong, J.C., Horng, J.S., Chang, S.H., Chu, H.C. (2007). Factor influencing technology integration in teaching: A Taiwanese perspective. *Innovations in Education and Teaching International*. 43 (1): str. 57–68. Pridobljeno dne 31.03.2018 s svetovnega spleta: <https://doi.org/10.1080/14703290500467467>.
 9. Čotar, D., Novak, M., Isakovič, A., Kosič, H., Harej, J. (2013). Mobilni telefoni v šoli. Ministrstvo za šolstvo in šport. Pridobljeno dne 22.02.2018 s svetovnega spleta: http://www.sio.si/uploads/media/Mobilni_telefoni_v_soli.pdf.
 10. Grimm, P., Rhein, S. (2007). Slapping, Bulling, Snuffing! Zur Problematik von gewalthaltigen und pornografischen Videoclips auf Mobiltelefonen von Jugendlichen. Berlin: Vistas Verlag.
 11. Kafyulilo, A. (2014). Access, use and perceptions of teachers and students towards mobile phones as a tool for teaching and learning in Tanzania. *Education and Information Technologies*, 19, str. 115–127.
 12. Kowalski, R.M., Limber, S., Agatston, W.P. (2008). Cyber bullying: bullying in the digital age. USA: Blackwell Publishing.
 13. Lorenz, B., Kikkas, K. (2013). Challenges in Mobile Teaching and Safty – A Case Study. In: Ley, T., Ruohonen, M., Laanpere, M. Tatnall, A. (eds.). *Open and Social Technologies for Networked Learning*. OST 2012. IFIP Advances in Information and Communication Technology, 395, str. 12–21.
 14. Manning, M.L. (1993). Developmentally appropriate middle level schools. Wheaton, MD: Association for Childhood Education International.
 15. Marentič Požarnik, B. (1999). Predgovor. V: Marentič Požarnik, B. (2000). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.
 16. Marentič Požarnik, B. (2000). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.
 17. Marentič Požarnik, B., Plut Pregelj, L. (2009). *Moč učnega pogovora: poti do znanja z razumevanjem*. Ljubljana: DZS.
 18. Marjanovič Umek, L. in Zupančič, M. (2009). Socialni in moralni razvoj v zgodnjem otroštvu. V Marjanovič Umek, L., Zupančič, M. (Ur.): *Razvojna psihologija* (str. 363–381). Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
 19. Mayer, Richard E. (2013). Učenje s tehnologijo. V: Dumont, H., Istance, D, Francisco, B. (ured.). *O naravi učenja, uporaba raziskav za navdih prakse*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 163–179.
 20. O'Bannon, B. W. in Thomas, K. (2014). Teacher perceptions of using mobile phones in the classroom: Age matters! *Computers & Education*, 74, str. 15–25.
 21. O'Bannon, B. W. in Thomas, K. M. (2015). Mobile phones in the classroom: Preservice teachers answer the call. *Computers & Education*, 85, str. 110–122.
 22. Peček Čuk, M. in Lesar, I. (2009). *Moč vzgoje: sodobna vprašanja teorije vzgoje*. Ljubljana: Tehniška založba Slovenije.
 23. Pečjak, S. (2014). *Medvrstniško nasilje v šoli*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
 24. Peklaj, C. (2008). Predgovor. V: Peklaj, C., Kalin, J., Pečjak, S., Puklek Levpušček, M., Valenčič Zuljan, M. in Ajdišek, N. (2009). *Učiteljske kompetence in doseganje vzgojno- izobraževalnih ciljev v šoli*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
 25. Peklaj, C., Kalin, J., Pečjak, S., Puklek Levpušček, M., Valenčič Zuljan, M. in Ajdišek, N. (2009). *Učiteljske kompetence in doseganje vzgojno-izobraževalnih ciljev v šoli*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

26. Ploj Vrtič (2017). Pre-Service Teachers' Critical Perspectives on Integrating ICT in the Classroom. V: Razsežnosti sodobnih učnih okolij. Koper: Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta, str. 55–70.
27. Preston, J. P., Wiebe, S., Gabriel, M., McAuley, A., Campbell B. in MacDonald, R. (2015). Benefits and Challenges of Technology in High Schools: A Voice from Educational Leaders with a Freire Echo. *Interchange*, 46, str. 169–185.
28. Pšunder, M. (2004). Disiplina v sodobni šoli. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
29. Thomas, K. M. in McGree, C. D. (2012). The Only Thing we Have to Fear is ... 120 Characters. *TechTrends*, 56 (1), str. 19–33.
30. Thornburg, H. D. (1983). Is early adolescence really a stage of development? *Theory Into Practice*. Volume XXII, Number 2.
31. Tomazo Ravnik, T. (2009). Biološka rast človeka. V Marjanovič Umek, L., Zupančič, M. (Ur.): *Razvojna psihologija* (str. 119–145). Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
32. Zupančič, M. in Svetina, M. (2009). Socialni razvoj v mladostništvu. V Marjanovič Umek, L., Zupančič, M. (Ur.): *Razvojna psihologija* (str. 589–611). Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Mag. Mihaela Cvek (1975), profesorica razrednega pouka na Osnovni šoli Rogatec.
Naslov: Dobovec 26, 3252 Rogatec, Slovenija; Telefon: (+386) 040 557 598
E-mail: m.cvek@amis.net

Dr. Mateja Pšunder (1971), redna profesorica na Filozofski fakulteti Univerze v Mariboru.
Naslov: Ramovševa 3, 2000, Maribor, Slovenija; Telefon: (+386) 041 505 844
E-mail: mateja.psender@um.si

Mnenje staršev o organizaciji interesnih dejavnosti

Prejeto 18.10.2018 / Sprejeto 20.01.2019

Znanstveni članek

UDK 379.8:37-055.52

KLJUČNE BESEDE: izvenšolske interesne dejavnosti, interesne dejavnosti izven rednega pouka, šolski kurikulum, vzgoja in izobraževanje

POVZETEK – Namen interesnih dejavnosti je razvijati interesna področja učencev, s katerimi uresničujejo vzgojno-izobraževalne cilje, pri čemer izbirajo in se odločajo za aktivnosti po lastni presoji. Učenec se vključuje v interesne dejavnosti, ki izhajajo iz njegovega zanimanja, v sodelovanju s starši in mentorji. Šola te aktivnosti organizira izven rednega šolskega pouka (ob koncu tedna ali med prazniki). Avtorica poroča o raziskavi, v kateri je ugotavljala stališče staršev o izbiri interesnih aktivnosti učencev prvih in četrtih razredov osnovnih šol. Raziskava je bila izvedena na vzorcu staršev učencev prvih in četrtih razredov osnovnih šol v Republiki Hrvatski ($N = 611$) v šolskem letu 2017/2018. Rezultati so pokazali, da so starši pripravljeni v večji meri vključiti otroke v izvenšolske dejavnosti med prazniki kot ob koncu tedna in da so bolj naklonjeni interesnim dejavnostim, ki potekajo v šolskih prostorih, manj pa tistim, ki potekajo drugje. Vse te dejavnosti so pripravljene tudi financirati.

Received 18.10.2018 / Accepted 20.01.2019

Scientific paper

UDC 379.8:37-055.52

KEYWORDS: extracurricular activities, after-school activities, non-teaching days, school curriculum, education

ABSTRACT – Extracurricular activities in primary schools are organized within the teaching part of the day to meet students' needs and interests. A lack of choice for a student to choose an attractive activity is often compensated by involving the students in extracurricular activities in non-teaching time of the day or on weekends and holidays. This thesis presents a study aimed at identifying parents' opinions on the selection of extracurricular and after-school activities of students in the first and fourth grades and the organization of these activities within the school programme during non-teaching days in the school year. The survey was conducted on a sample of parents of the first- and fourth-grade primary school students in Croatia ($N = 611$) during the first half of the school year 2017/2018. The research results show that the parents are statistically significantly more willing to enroll children in extracurricular activities during school holidays than on weekends. They are more prepared to enroll their child in activities that take place at the school the child is attending rather than inside or outside the local community, and would finance that activity during non-teaching school days.

1 Uvod

Šolske interesne dejavnosti v osnovnih šolah Republike Hrvatske so načrtovane s šolskim kurikulumom in letnim načrtom ter programom dela učiteljev in niso obvezni del delovne obremenitve učenca. Takšne dejavnosti se najpogosteje izvajajo takoj po zaključku rednega pouka ob dnevih pouka v šolskem letu. Redki so primeri, ko potekajo šolske interesne dejavnosti v dnevih, ko ni pouka, saj bi to zahtevalo prilagajanje učitelja in šolskega kurikula potrebam dejavnosti. Dejavnosti povezujejo učenca z družbo in okoljem, v katerem živi. Šola je v skladu z načrtovalskimi in programskimi zahtevami dolžna šolske in izvenšolske interesne dejavnosti uvrstiti v šolski kurikulum.

Kot možno rešitev Marsh predlaga tako imenovano situacijsko analizo. "Situacijska analiza zagotavlja odlično izhodiščno osnovno za oblikovanje novega kurikulumu. Prav tako omogoča tistim, ki pripravljajo kurikulum, da upoštevajo tudi dejavnike, ki so pomembni za skupnost, v kateri živijo" (Marsh, 1994, str. 101). V sodobnem izobraževalnem kontekstu imajo šolske in izvenšolske interesne dejavnosti položaj vzgoje in izobraževanja po izbiri učenca in v skladu z učinkovitimi možnostmi ter nagnjenostjo. Če jih opazujemo z vidika prostega časa, potem omenjene dejavnosti zapirajo časovno razsežnost, ki bi jo otrok preživel pod nenadzorovanimi pogoji, saj večina staršev ne more nadzorovati strukture prostega časa svojega otroka. Eden od razlogov je delovni čas staršev, ki bi se mu morale s svojim kurikulumom prilagoditi vzgojno-izobraževalne ustanove v celotni vertikali. Hrvaška s šolskim kurikulumom omogoča organiziranje dejavnosti v okviru šole ali lokalne skupnosti, učencem in staršem pa so na voljo v času pouka in izven njega. Na lokalni ravni se dogovorijo o načrtu in programu, učenci pa izberejo dejavnosti z možno prilagoditvijo interesom, potrebam in priložnostim. Prostorske in časovne dimenzije izvajanja dejavnosti so na voljo tudi v obliki pouka prostih šolskih dni. Pouka prostih dni je v šolskem letu bilo več kot tistih s poukom. "Šolska stavba mora biti za izvenšolske dejavnosti in prosti čas na voljo 365 dni na leto za otroke in mlade, torej tudi v dneh, ko ni organiziran pouk. Predrago je, da kakovostni prostori in oprema stojijo več kot pol leta zaklenjeni in nedostopni subjektom, katerim so namenjeni" (Matijević, 2016b).

Hrvaški avtorji so bili doslej v glavnem usmerjeni v raziskovalna vprašanja o vrstah šolskih interesnih dejavnosti, ki jih učenci obiskujejo, ter zastopanosti šolskih interesnih dejavnosti v šolskem programu. Šiljković idr. (2007) so z raziskavami na učencih nižjih razredov pokazale, da so dekleta izrazila večje zanimanje za šolske interesne dejavnosti kot fantje. S kineziološkega stališča Prskalo (2007) poudarja, da je v šolske interesne dejavnosti vključeno manjše število otrok kot v izvenšolske dejavnosti. Valjan Vukić (2016) ugotavlja, da 65,4 % učencev v višjih razredih na tem področju ne sodeluje v šolskih interesnih dejavnostih, medtem ko se jih 53 % raje odloči za izvenšolske interesne dejavnosti. Kostović-Vranješ idr. (2016) spodbujajo k organizaciji za učenca atraktivnih in sodobnih izvenšolskih dejavnosti, kot so "Kompostiranje". Mlinarević in Brust Nemet (2012) sta pokazali, da se največ učencev pridružuje šolskim dejavnostim zaradi zanimivega programa predmetov (39 %) ali zaradi odličnosti vodij (13 %). Največ učencev je menilo, da se njihovi interesi lahko dosežejo v izbranih šolskih dejavnostih (skupaj 62,5 %), medtem ko 34 % učencev izraža nezadovoljstvo, saj trdijo, da svoje interese lahko uresničijo le včasih. Največ učencev meni, da je delo učiteljev v šolskih interesnih dejavnostih podobno kot pri rednem pouku (54,4 %), medtem ko je 20,1 % učencev ocenilo, da je delo učiteljev popolnoma enako kot delo pri rednem pouku. Matijević (2016) na podlagi rezultatov izbranih raziskav vsebin dejavnosti sklepa, da v prostem času otrok in mladih prevladujejo športne dejavnosti in digitalni mediji, predvsem internet, pametni telefoni in socialna omrežja. Tuji avtorji odgovarjajo na raziskovalna vprašanja o vlogi in vplivu šolskih interesnih dejavnosti na vse vidike razvoja učencev. Poleg tega, da udeležba na dejavnostih statistično značilno pozitivno vpliva na šolski uspeh učencev (Hughes, Cao in Kwok, 2016; Andreassen, 2013; Kremer-Sadlik, Izquierdo in Fatigante, 2010), ima tudi pozitiven učinek na šolsko motivacijo učencev z učnimi težavami (Wang in Fredricks, 2014, Brooks et al., 2015). Pomemben je tudi podatek, da starši pogosto ne sodelujejo pri dejavnostih svojega otroka, saj jih učitelji ne povabijo k sodelovanju.

Razlog za to je (Sad in Gurbuzturk, 2013), da se učitelji bojijo kritiziranja s strani staršev ter jih zato ne povabijo k sodelovanju.

2 Metodologija

Namen raziskave je bil ugotoviti mnenje staršev o izbiri šolskih in izvenšolskih interesnih dejavnosti za učence prvih in četrtilh razredov osnovne šole ter organizaciji teh dejavnosti v okviru šolskega programa v času pouka prostih dni v šolskem letu. Raziskava je bila izvedena v prvem polletju šolskega leta 2017/2018 v sedmih večjih hrvaških mestih (Zagreb, Reka, Split, Zadar, Osijek, Vukovar in Vinkovci) na roditeljskih sestankih ter individualnih sestankih staršev in učiteljev.

Vzorec

Pri izbiri anketiranih je bil uporabljen vzorec skupin, sestavljen iz staršev učencev prvih ($N = 310$) in četrtilh ($N = 301$) razredov osnovnih šol. Petino anketiranih sestavljajo očetje ($N = 126$), štiri petine vzorcev sestavljajo matere ($N = 485$). Od tega jih ima približno polovica (48,8%) srednjo strokovno izobrazbo, za njimi so visoko izobraženi starši (30,6% s končano fakulteto in 6,2% z magisterijem ali doktoratom znanosti), 12,9% jih ima diplomo in enden od staršev v vzorcu nima dokončane osnovne šole. Polovica družin (52,4%) učencev živi v bližini šole, 9% jih je daleč od šole. Delež učencev staršev, ki sodelujejo v raziskavi, sestavlja 47,3% učencev in 52,5% učencev.

Instrument

Za potrebe raziskave je oblikovana lestvica stališč oziroma ocene mnenja staršev o šolskih in izvenšolskih dejavnostih, ki je sestavljena iz treh delov. Prvi demografski del vsebuje vprašanja o starosti, spolu in izobrazbi staršev, regiji, bližini šole, spola otroka ter razred, katerega njihov otrok obiskuje. Drugi del se nanaša na analizo šolskih in izvenšolskih dejavnosti (trenutno stanje števila dejavnosti, ki jih otrok obiskuje, samooценjevanje pomena šolskih in izvenšolskih dejavnosti, preference staršev o zastopanosti dejavnosti v šolskem programu glede na področje dejavnosti). Tretji del pa se nanaša na organizacijo šolskih dejavnosti v pouka prostih dnevih v šolskem letu (pripravljenost staršev na vključevanje otroka v dejavnosti, čas in kraj organiziranja ter financiranje dejavnosti).

3 Rezultati

Raziskava je pokazala, da 402 učenca (65,8%) obiskujeta šolske interesne dejavnosti, 209 od njih (34,2%) jih ne obiskuje nobene šolske interesne dejavnosti. Učenci v povprečju imajo eno šolsko in eno izvenšolsko dejavnost, glede na mnenje staršev je želeno število dejavnosti 1,5 (po aritmetični sredini). Starši prav tako menijo, da so otroke šolske in izvenšolske dejavnosti približno enako pomembne ($M = 4,2$ in

$M = 4,3$). Za vsa ponujena področja šolskih interesnih dejavnosti menijo, da bi morala biti bolj zastopana v šolskem programu (M sega od 4,0 do 4,4).

Hi-kvadrat test je pokazal, da ni bilo statistično pomembne razlike v tem, ali se otrok udeležuje šolske dejavnosti, glede na spol staršev ($\chi^2 = 0,43$, $df = 1$, $p > 0,05$), niti odvisno od bližine bivanja družine glede na šolo ($\chi^2 = 0,33$, $df = 2$, $p > 0,05$). Ugotovljeno je bilo, da učenke (69,5%) pogosteje obiskujejo šolske interesne dejavnosti kot učenci (61,9%), učenci v četrtem razredu (74,8%) pogosteje obiskujejo šolske interesne dejavnosti kot učenci prvega razreda (57,1%) ter da otroci staršev s srednjo strokovno izobrazbo obiskujejo šolske interesne dejavnosti manj kot otroci staršev z višjo stopnjo izobrazbe (58,1% otrokov staršev s srednješolsko izobrazbo, 77,2% otrok diplomirancev, 70,1% otrok staršev s končano fakulteto in 78,9% otrok magistrstrov in doktorjev znanosti).

Iste analize so bile opravljene za izvenšolske dejavnosti, pri čemer se je pokazalo, da se jih udeležuje 431 učencev (70,5%), 180 pa jih se ne udeležuje (29,5%). Ni statistično pomembne razlike v tem, ali se otrok udeležuje izvenšolskih dejavnosti, glede na spol staršev ($\chi^2 = 3,79$, $df = 1$, $p > 0,05$). Prav tako to ni odvisno od bližine bivanja družine glede na šolo ($\chi^2 = 4,51$, $df = 2$, $p < 0,05$). Ni razlike glede na spol otroka ($\chi^2 = 3,40$, $df = 1$, $p > 0,05$). Učenci četrtega razreda izvenšolske dejavnosti obiskujejo bolj pogosto (79,1%) kot učenci prvega razreda (62,3%) in s povečanjem izobrazbe staršev prihaja do povečanja deleža otrok, ki obiskujejo dejavnosti (62,1% otrok staršev s srednješolsko izobrazbo, 70,9% otrok diplomirancev, 81,8% otrok staršev s končano fakulteto in 92,1% otrok magistrstrov in doktorjev znanosti).

Starši so poljubno odgovarjali na vprašanje o tem, katerih šolskih in izvenšolskih internih dejavnosti se otroci udeležujejo. Od 402 učencev, ki so se udeležili šolskih interesnih dejavnosti, se je udeležilo skupaj 600 šolskih dejavnosti (73 različnih dejavnosti). Največji delež dejavnosti, ki so se jih udeležili, imajo informatika (9,2% dejavnosti), nemščina (6,0% dejavnosti) in likovna skupina (5,7% dejavnosti).

V skladu s tabelo 1 so največji deleži dejavnosti, ki jih otroci obiskujejo, telovadba (29,0% dejavnosti), umetnost (22,5% dejavnosti) ter jezikovno in komunikacijsko področje (18,9% dejavnosti). Področja šolskih interesnih dejavnosti, prikazana v tabeli 1 in tabeli 2, so povzeta iz Mlinarević in Brust Nemet (2012).

Tabela 1: Splošne šolske interesne dejavnosti otrok (N = 402)

<i>Področje šolskih interesnih dejavnosti</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Telesno zdravstveno področje	174	29,0
Umetniško področje	135	22,5
Jezikovo-komunikacijsko področje	113	18,9
Ostalo	105	17,5
Praktično delo in oblikovanje	45	7,5
Družbeno-humanistično področje	14	2,3
Matematično-naravoslovno področje	8	1,3
Tehnično-tehnološko področje	5	0,8
Skupna udeležba na dejavnostih	600	100,0

Raziskava je pokazala, da so se učenci, ki so se udeležili izvenšolskih interesnih dejavnosti ($N = 431$), udeležili skupaj 654 dejavnosti (81 različnih dejavnosti). Največji delež dejavnosti, ki jih otroci obiskujejo, sestavljajo nogomet (10,2 % dejavnosti), angleščina (9,6 % dejavnosti), plavanje (6,9 % dejavnosti), glasbena šola (5,8 % dejavnosti) in ples (5,4 % dejavnosti). Po tabeli 2 so največji deleži dejavnosti, ki jih učenci obiskujejo, s telesno zdravstvenega področja (70,7 % dejavnosti), jezikovno-komunikacijskega področja (15,5 % dejavnosti) in umetniškega področja (14,8 % navzgor).

Tabela 2: Splošne izvenšolske dejavnosti otrok ($N = 431$)

<i>Področje izvenšolske dejavnosti</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Telesno zdravstveno področje	424	70,7
Jezikovno-komunikacijsko področje	93	15,5
Umetniško področje	89	14,8
Družbeno-humanistično področje	16	2,7
Tehnično-tehnološko področje	25	4,2
Matematično-naravoslovno področje	6	1,0
Skupna udeležba na dejavnostih	653	100,0

Namen raziskave je bil ugotoviti, ali obstajajo razlike v obiskovanju obšolskih dejavnosti s posameznih področjih glede na demografske spremenljivke. Hi-kvadrat je pokazal, da ni statistično pomembne razlike glede na spol starša, ki je izpolnjeval vprašalnik, ne glede na bližino bivanja učenca glede na oddaljenost šole. Kar zadeva izobrazbo staršev, razlike kažejo, da prihaja z naraščanjem izobrazbe staršev do povečanja udeležbe šolskih dejavnosti s področja praktičnega dela in oblikovanja. Otroci staršev s srednjo strokovno izobrazbo se dejavnosti na področju drugih dejavnosti udeležujejo manj kot otroci visoko izobraženih staršev.

Glede na razred, ki ga otrok obiskuje, in spol otroka je raziskava pokazala, da otroci iz četrtega razreda pogosteje obiskujejo šolske interesne dejavnosti z jezikovno-komunikacijskega (24,9 %), družbeno-humanističnega področja (4,7 %) in drugih dejavnosti (18,3 %) kot otroci iz prvega razreda (9,4 %; 0 %; 7,7 %). Po drugi strani pa se učenci prvega razreda pogosteje udeležujejo dejavnosti na področju praktičnega dela in oblikovanja (10,6 %) kot otroci iz četrtega razreda (2,3 %). Dekleta se bolj pogosto udeležujejo dejavnosti jezikovno-komunikacijskega (20,6 %) in umetniškega področja (24,6 %) kot fantje (13,1 %; 13,8 %).

Ugotovljena je statistično pomembna razlika pri izbiri izvenšolskih dejavnosti glede na izobrazbo staršev. S povečanjem izobrazbe staršev narašča tudi udeležba pri telesno zdravstvenih dejavnostih (53,0 % otrok od staršev s srednješolsko izobrazbo, 57,0 % otrok diplomirancev, 71,7 % otrok fakultetno izobraženih staršev in 84,2 % otrok magistrstrov in doktorjev znanosti), sledijo umetniške dejavnosti. Tehnično-tehnološke izvenšolske dejavnosti pogosteje obiskujejo otroci visoko izobraženih staršev kot otroci staršev z nižjo izobrazbo, podoben trend pa je viden pri jezikovno-komunikacijskih dejavnostih.

Namen raziskave je bil ugotoviti, ali se število zelenih dejavnosti za njihove otroke razlikuje od dejanskega števila dejavnosti, ki jih trenutno obiskujejo. Wilcoxonov test je pokazal, da je želeno število šolskih ($Z = 8,38$, $p < 0,01$) kot tudi želeno število izvenšolskih interesnih dejavnosti ($Z = 7,88$, $p < 0,01$) v povprečju nekoliko višje od števila dejavnosti, ki jih otroci obiskujejo. Prav tako ni statistično bistvene razlike v zelenem številu šolskih in izvenšolskih dejavnosti ($Z = 0,50$, $p < 0,05$). Ugotovljeno je bilo, da obstaja statistično značilna razlika v zaznavi pomembnosti izvenšolskih in šolskih interesnih dejavnosti ($Z = 3,46$, $p < 0,01$) oz. rezultati kažejo na večjo zaznavo pomena izvenšolskih interesnih dejavnosti.

Friedmanov test za testiranje razlike med bolj odvisnimi skupinami anketiranih kaže, da obstaja statistično pomembna razlika ($\chi^2 = 178,99$, $df = 6$, $p < 0,01$) v tem, katere šolske interesne dejavnosti bi morale, po mnenju staršev, biti bolj zastopane kot del šolskega programa. Izvedeni so posebni Wilcoxonovi testi med vsemi pari dejavnosti. Za telesno zdravstveno področje je ocenjeno statistično značilno povečanje zastopanosti glede na vsa druga področja.

S Friedmanovim testom je bilo preverjeno, ali obstaja razlika v pripravljenosti na vključevanje otrok v šolske interesne dejavnosti med različnimi pouka prostimi dnevi (konec tedna, poletni, zimski in spomladni prazniki). Pokazalo se, da je razlika statistično značilna ($\chi^2 = 31,99$, $df = 3$, $p < 0,01$). Posamezni Wilcoxonovi testi so pokazali, da so ob koncu tedna starši statistično značilno manj pripravljeni vpisati otroke na šolske interesne dejavnosti kot poleti ($Z = -2,46$, $p < 0,05$), pozimi ($Z = -4,42$, $p < 0,01$) in spomladi ($Z = -4,80$, $p < 0,01$). Starši bi statistično značilno pogostejše vpisovali otroke v šolske interesne dejavnosti med spomladanskimi počitnicami kot med poletnimi ($Z = -2,30$, $p < 0,05$). Ni statistično pomembne razlike v želji za vpis otrok v šolske interesne dejavnosti med zimskimi in spomladanskimi ($Z = -0,61$, $p > 0,05$) ter med zimskimi in poletnimi prazniki ($Z = -1,83$, $p > 0,05$).

Obstaja tudi statistično pomembna negativna korelacija v pripravljenosti za vključitev otrok v šolske interesne dejavnosti ob koncu tedna in izobrazbo staršev ($r = -0,13$, $N = 571$, $p < 0,05$) oz. s povečanjem izobrazbe staršev se zmanjša njihova pripravljenost, da bi vpisali svojega otroka v šolsko interesno dejavnosti ob koncu tedna.

Raziskave so pokazale, da obstaja velika razlika ($\chi^2 = 548,89$, $df = 2$, $p < 0,01$) v pripravljenosti za vključitev otrok v šolske interesne dejavnosti v pouka prostih dnevih šolskega leta. To je odvisno od tega, ali je organizirana dejavnost v šoli, znotraj lokalne skupnosti ali izven lokalne skupnosti. Kot je bilo pričakovati, so starši bolj pripravljeni za vpis otrok v dejavnosti v šoli kot znotraj ($Z = -12,51$, $p < 0,01$) ali zunaj ($Z = -16,63$, $p < 0,01$) lokalne skupnosti. Mann-Whitneyjev U test je pokazal, da ni statistično pomembne razlike v pripravljenosti staršev na vključitev otrok v šolske interesne dejavnosti glede na mesto organiziranja dejavnosti odvisno niti od spola starša, ki je izpolnjeval vprašalnik, niti glede na spol otroka. Kar zadeva razred, ki ga otrok obiskuje, so starši bolj pripravljeni za vključitev otrok v šolske dejavnosti v pouka prostih dnevih v prvem kot v četrtem razredu ($Z = -1,95$, $df = 1$, $p < 0,05$), če je dejavnost organizirana znotraj šole. Kruskal Wallisov test je pokazal, da so starši bolj pripravljeni za vpis otrok v dejavnosti znotraj šole ($\chi^2 = 8,93$, $df = 2$, $p < 0,05$), če otroci živijo v bližini šole, kot če živijo niti daleč niti blizu, ter še manj, če živijo daleč stran od šole.

Wilcoxonov test je pokazal, da so starši bolj pripravljeni za financiranje šolske dejavnosti v šoli kot znotraj ($Z = -10,96$, $p < 0,01$) ali zunaj ($Z = -14,62$, $p < 0,01$) lokalne skupnosti. Ni statistično pomembne razlike v pripravljenosti staršev za financiranje šolskih interesnih dejavnosti v pouka prostih dnevih, glede na spol staršev, ki so izpolnjevali vprašalnik, spol otroka niti kraj prebivanja glede na bližino šole. Tudi starši so bolj pripravljeni za financiranje dejavnosti na vseh treh mestih organiziranja dejavnosti: znotraj šole ($Z = -2,10$, $df = 1$, $p < 0,01$), znotraj lokalne skupnosti ($Z = -2,31$, $df = 1$, $p < 0,01$) in izven lokalne skupnosti ($Z = -1,94$, $df = 1$, $p < 0,05$) za otroke prvih kot za otroke četrtih razredov. Obstaja statistično pomembna povezanost v pripravljenosti financiranja šolskih interesnih dejavnosti znotraj šole in izobraževanja staršev ($R = 0,09$, $N = 571$, $p < 0,05$), tj. s povečanjem izobrazbe staršev raste tudi njihova pripravljenost za financiranje šolskih dejavnosti znotraj šole.

4 Sklep

Rezultati te raziskave kažejo, da starši šolske in izvenšolske interesne dejavnosti štejejo za zelo pomembne pri vzgoji otroka. Pokažejo pripravljenost za financiranje dejavnosti znotraj šole in izražajo željo po bolj raznolikem pristopu k organizaciji dejavnosti. Mogoče je opaziti, da z naraščanjem izobrazbe staršev raste tudi število šolskih interesnih dejavnosti, ki jih učenci obiskujejo. To je lahko povezano z dojemanjem pomembnosti izobraževanja in kaže, da starši aktivno premišlujejo o izbiri šolskih in izvenšolskih dejavnosti svojega otroka. Raziskava je med drugim pokazala, da starši kot statistično pomembnejše štejejo izvenšolske dejavnosti, ki jih je treba nadalje raziskati. Domnevno je razlog v nezadovoljstvu s ponujenimi interesnimi dejavnostmi v šolskem urniku ali pa učitelju, ki izvaja dejavnost.

Iz rezultatov lahko sklepamo, da kurikulum izvenšolskih dejavnosti v hrvaških šolah ni popolnoma prilagojen učencu. Dosedanje raziskave so pokazale, da imajo učenci najnižjih razredov največji interes za športne dejavnosti. Priporočljivo bi bilo vključiti več učiteljev kineziologije ali pa zunanjih sodelavcev, usposobljenih za organizacijo telesno zdravstvenih dejavnosti, če to presega urnik učitelja športne vzgoje ali se učiteljice razrednega pouka ne čutijo za to usposobljene. Za položaj šolskih interesnih dejavnosti v osnovnih šolah je mogoče najti razloge v nezadostnem izobraževanju učiteljev za organizacijo in metodologijo šolskih interesnih dejavnosti, stresnem urniku, obremenitvi z obstoječo dokumentacijo ter številnih tako imenovanih drugih nalogah, ki jih učitelji opravljajo. Pri načrtovanju kurikulumu šolskih interesnih dejavnosti bi bilo koristno, da bi učitelji naredili situacijsko analizo potreb in interesov učencev ter tudi analizo interesa in usposobljenosti učiteljev.

Mogoča rešitev je organiziranje dejavnosti izven časa pouka v dnevu in šolskem letu (konec tedna, med poletnimi, zimskimi in spomladanskimi počitnicami). Če se učitelji ne počutijo usposobljene za izvajanje dejavnosti, bi bilo priporočljivo vključiti študente učiteljskih fakultet in brezposelne učitelje kot del osebja zunanjih sodelavcev. Treba bo povečati ozaveščenost ravnateljev ter pristojnih institucij o neizkoriščenosti šolskega prostora izven časa pouka v dnevu in letu ter o možnostih izkoriščanja tega

časa. Dobljeni rezultati so spodbuda k nadaljnjemu raziskovanju na področju šolskih in izvenšolskih dejavnosti ter šolskega kurikuluma.

Monika Hruškar Franić, MA

Parents' Opinions on Extracurricular Activities Organisation

Extracurricular activities in primary schools are organized within the teaching part of the day to meet students' needs and interests and are a part of the school curriculum. The lack of choice for students to choose an attractive extracurricular activity is often compensated by involving them in after-school activities in non-teaching time of the day or out-of-school programmes. When creating, organising or planning the school curriculum, Reynolds and Skilbeck suggest situational analysis implementation. When planning the curriculum, teachers must take into consideration the culture of the school as well as the needs of its main participants, parents and pupils (Marsh, 1994). Some researches claim that the solution in planning a child-oriented curriculum lies in organising the activities during non-teaching time of a school day or during non-teaching days. A school year in Croatia has more non-teaching than teaching days. Non-teaching days have an unused potential for the school curriculum. "For after-school activities and free activities, school building should be available to children and youth 365 days a year, even during non-teaching time. It is expensive for quality spaces and equipment to be locked up and unavailable for more than half of the year to those they are intended for" (Matijević, 2016b). While Croatian researchers are mostly focused on the types of extracurricular activities in schools or the presence of those activities in school programmes (Šiljković, Rajić & Bertić, 2007; Prskalo, 2007; Mlinarević & Brust Nemet, 2012; Valjan Vukić, 2016; Matijević, 2016a), foreign researchers also focus on the impact of extracurricular activities on the student's development (Huges, Cao and Kwok, 2016; Andreassen, 2013; Kremer-Sadlik, Izquierdo i Fatigante, 2010, Wang and Fredricks, 2014; Brooks et al., 2015; Sad and Gurbuzturk, 2013).

This thesis presents a study aimed at identifying parents' opinions on the selection of extracurricular and after-school activities of the first- and fourth-grade students as well as the organization of extracurricular activities within the school programme during non-teaching days of the school year (at weekends or during summer, winter and spring school breaks). The survey was conducted on a sample of parents of the first- and fourth-grade primary school students in the Croatia (N = 611) during the first half of the school year 2017/2018. One fourth of the research sample are fathers (N = 126) and the rest are mothers (N = 485). Parents with completed secondary education represent 48.8% of the research sample, those with completed college education represent 30.6%, while parents with PhD or a Master's degree represent 6.2% of the sample.

For the purposes of the research, a Scale for the Measure of the Assessment of Parents' Opinion on Extracurricular and After-School Activities has been made. The scale consists of three sections. The first section covers the parents' demographic data. The second section of the scale refers to the analysis of extracurricular and after-school

activities. The third section of the scale refers to the organization of extracurricular activities during non-teaching days of the school year.

The research shows that 402 students (65.8%) attend extracurricular activities, while 209 of them (34.2%) do not attend any extracurricular activities. On average, students have one extracurricular and one after-school activity, while the desired number is 1.5. The parents consider that both activities are equally important ($M = 4.2$ and $M = 4.3$). There is no statistically significant difference in whether the child attends any extracurricular activities in connection with the gender of the parent or the proximity of the school. Girls (69.5%) attended extracurricular activities more often than boys (61.9%). Fourth-grade students attend extracurricular activities (74.8%) more often than first-grade students (57.1%).

The same analyses were made for after-school activities. 431 pupils (70.5%) attend some after-school activities, while 180 (29.5%) do not attend any. There is no statistically significant difference in whether the child attends any after-school activities depending on the parents' gender, the proximity of the school or the gender of the child ($\chi^2 = 3.40$, $df = 1$, $p > 0.05$). Fourth-grade students attend after-school activities more often (79.1%) than first-grade students (62.3%). The higher the education of the parents, the greater the number of children attending different activities.

$N = 402$ of the students attending extracurricular activities attend a total of 600 extracurricular activities (73 different activities). The largest number of the attended activities are associated with physical and health activities (29.0%), followed by artistic activities (22.5%) and linguistic-communication activities (18.9%).

The research has shown that $N = 431$ of the students attending after-school activities attend a total of 654 activities (81 different activities). The largest number of the attended activities are those connected with physical and health activities (70.7%), then linguistic-communication activities (15.5%), followed by artistic activities (14.8%).

The aim of the research was to determine whether there are any differences in the attendance of extracurricular activities depending on the individual areas of the demographic variables. The differences have only been found in the education of parents, where they appear with the increase of the education of the parents and there is a rise in the attendance of extracurricular activities in the area of practical work and design. There is a statistically significant difference in the selection of extracurricular activities depending on the parents' education. As the parent's education increases, there is a rise in the attendance of physical and health activities, followed by artistic activities.

There is a statistically significant difference in the perception of the importance of extracurricular and after-school activities ($Z = 3.46$, $p < 0.01$), i.e. the results indicate a greater perception of the importance of after-school activities. For physical and health activities, it has been statistically established that these activities are significantly increasing in relation to all other activities.

Friedman's test for the difference between several dependent groups shows that, relative to the parents, there is a statistically significant difference ($\chi^2 = 178.99$, $df = 6$, $p < 0.01$) among the extracurricular activities which should be more represented as part of the school programme.

There is also a statistically significant negative correlation in the readiness to enroll the children in extracurricular activities during weekends and the parents' educa-

tion ($r = -0.13$, $N = 571$, $p < 0.05$); that is, with the increase in the parents' education, the readiness to enroll their children in extracurricular activities during the weekend decreases.

Some individual Wilcoxon tests show that during the weekends parents are statistically significantly less willing to enroll their children in extracurricular activities than during the summer ($Z = -2.46$, $p < 0.05$), winter ($Z = -4.42$, $p < 0.01$) and spring holidays ($Z = -4.80$, $p < 0.01$). Parents would statistically significantly enroll their children more often in extracurricular activities during spring than during summer holidays ($Z = -2.30$, $p < 0.05$).

The research results show that the parents are more willing to enroll their children in activities organized in school than within the local community ($Z = -12.51$, $p < 0.01$) or outside of the local community ($Z = -16.63$, $p < 0.01$). They are more willing to finance an extracurricular activity at school than inside ($Z = -10.96$, $p < 0.01$) or outside the local community ($Z = -14.62$, $p < 0.01$). There is a statistically significant correlation between the willingness to finance extracurricular activities in school and the parents' education ($r = 0.09$, $N = 571$, $p < 0.05$), i.e. with the increase in parent education, there is a rise in the readiness to finance an extracurricular activity at the school.

The results lead to the conclusion that the curriculum of extracurricular activities in Croatian schools is not fully adapted to students. Previous researches have shown that lower grade students show a higher interest in sports activities. It would be advisable to include more specialists in kinesiology or some external specialists competent in organizing physical and health activities. The situation of after-school activities in schools could be attributed to insufficient teacher education relative to the organization and the methodology of extracurricular activities, stressful schedule, the workload of the existing documentation, etc. When planning the school curriculum for the extracurricular activities, it would be useful for the teacher to make a situational analysis of the students' needs and interests as well as an analysis of teachers' interests and competences.

A possible solution is to organize some of the activities in non-teaching time of the day and school year (at weekends, during summer, winter and spring holidays). It would be advisable to include students of teaching faculties and unemployed teachers as part of the staff of external associates. We must be aware of the unused school facilities for the non-teaching time of the day and year as well as be aware of the possibilities of spending time in productive ways. The results obtained are an encouragement for further research in the field of extracurricular and after-school activities as well as for the school curriculum.

LITERATURA

1. Andreassen, A. (2013). For the Love of Music: The Influence of After-School Music Programs on the Academic and Non-Cognitive Development of Disadvantaged Youth (online submission). ERIC Number: ED543586.
2. Brooks, B.A., Floyd, F., Robins, D.L., Chan, W.Y. (2015). Extracurricular Activities and the Development of Social Skills in Children with Intellectual and Specific Learning Disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 59, str. 678–687. DOI: 10.1111/jir.12171.

3. Kremer-Sadlik, T., Izquierdo, C., Fatigante, M. (2010). Making meaning of everyday practices: Parents' Attitudes toward Children's Extracurricular Activities in the United States and in Italy. *Anthropology & Education Quarterly*, 41 (1), str. 35–54. DOI: 10.1111/j.1548-1492.2010.01066.x.
4. Marsh, C.J. (1994). *Kurikulum: temeljni pojmovi*. Zagreb: Educa.
5. Matijević, M. (2016a). Humanističko vaspitanje izvan škole i porodice. U Suzić, N., Partalo, D. (ur.), *Humanističko i emancipatorsko vaspitanje*. Banja Luka: Filozofski fakultet Univerziteta u Banja Luci. str. 89–107.
6. Matijević, M., Radovanović, D. (2011). Nastava usmjerena na učenika. Zagreb: Školske novine.
7. Matijević, M. (2016b). Mjesto i sadržaji aktivnosti. U Matijević, M., Bilić, V. i Opić, S., *Pedagogija za učitelje i nastavnike*. Zagreb: Školska knjiga i Učiteljski fakultet u Zagrebu. str. 283–284.
8. Mlinarević, V., Brust Nemet, M. (2012). Izvannastavne aktivnosti u školskom kurikulumu. Osi-jek: Učiteljski fakultet u Osijeku.
9. Prskalo, I. (2007). Kineziološki sadržaji i slobodno vrijeme učenica i učenika mlađe školske dobi. *Ogojne znanosti*, 2 (9), str. 161–173.
10. Sad, S.N., Gurbuzturk, O. (2013). Primary School Students' Parents' Level of Involvement into their Children's Education. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13 (2), str. 1006–1011. ERIC Number: EJ1017261.
11. Šiljković, Ž., Rajić, V., Bertić, D. (2007). Izvannastavne i izvanškolske aktivnosti. *Ogojne znanosti*, 2 (9), str. 113–145.
12. Valjan Vukić, V. (2016). Izvannastavne i izvanškolske aktivnosti učenika – višestruke perspektive. *Školski vjesnik*, 65 (1), str. 33–57.
13. Wang, M.T., Fredricks, J.A. (2014). The Reciprocal Links between School Engagement, Youth Problem Behaviour and School Dropout during Adolescence. *Child Development*, 85 (2), str. 722–737. DOI: 10.1111/cdev.12138

Predstavitev in analiza modela družbeno koristnega učenja

Prejeto 01.11.2018 / Sprejeto 20.01.2019

Znanstveni članek

UDK 378.091.33-027.22

KLJUČNE BESEDE: družbeno koristno učenje, tretja misija univerze, izkustveno učenje

POVZETEK – V literaturi je koncept družbeno koristnega učenja obravnavan na večplasten način, od mnenja, da je to metoda poučevanja, do definicij, ki opredeljujejo družbeno koristno učenje v določeni skupnosti kot gibanje za družbene spremembe. Družbene potrebe narekujejo večjo odprtost univerz, zato je v tem kontekstu namen tega prispevka predstaviti model družbeno koristnega učenja. Ta model je bil razvit in ima najširšo implementacijo v Združenih državah Amerike, vendar se v zadnjih letih vse bolj uveljavlja v okviru evropskih projektov o tretji misiji univerz (Europe Engage, European Indicators and Ranking Methodology for University Third Mission), kar podpira tudi civilna dimenzija družbe. Ko smo proučevali teoretične osnove tega modela, smo ugotovili povezavo z izkustvenim učenjem J. Deweya, Freirejevo kritično pedagogiko in elementi Kolbovega izkustvenega učenja kot teoretične osnove novejšega datuma. Ugotavljamo, da bi širša uporaba tega modela zahtevala številne spremembe znotraj našega visokošolskega izobraževanja, vendar pa je mogoče v evropskem prostoru opaziti naraščajoč zagon in promoviranje modelov družbeno koristnega učenja.

Received 01.11.2018 / Accepted 20.01.2019

Scientific paper

UDC 378.091.33-027.22

KEYWORDS: academic service learning, third mission of universities, experiential learning

ABSTRACT – In literature, the concept of academic service learning is accessed multilaterally, from defining it as a teaching method to definitions which academic service learning consider as movement for social change. The aim of this paper is, due to increasing needs of opening universities towards communities, to present academic service learning. This model originates in America, and there has the widest use, but lately, it is increasingly studied in the framework of European projects about the third mission of universities (Europe Engage, European Indicators and Ranking Methodology for University Third Mission), more precisely, its civic dimension. As one of the tasks of the paper, we emphasize the theoretical basis of academic service learning most often associated with Dewey's experiential learning, Freire's critical pedagogy, and Kolb's cycle of experiential learning as theoretical underpinnings. It can be concluded that a wider application of this model would require a number of changes within our higher education, but it is possible to notice the increasing growing emphasis on and promotion of academic service-learning at the European level.

1 Uvod

Činjenica je da se uporedo sa promenama u društvu menja i sistem obrazovanja. Obrazovanje je oduvek bilo neodvojivo od društva u kojem deluje. Novonastale društvene promene, uslovljene pre svega procesom globalizacije, rezultirale su pluralizmom shvatanja i različitim pristupima obrazovanju. Sa jedne strane, navodi se kako obrazovanje ne zadovoljava potrebe sveta rada, usled čega se sve češće piše o značaju uvođenja dualnog obrazovanja, kao i stvaranja preduzetničkih univerziteta. Polazna osnova prilikom određenja značaja obrazovanja u savremenim uslovima može da bude i kritika na isključivu usmerenost na instrumentalni pristup znanju. Tako Lisman (2008), jedan od istaknutijih kritičara koncepta *društvo znanja*, ističe kako, ukoliko se znanje

posmatra samo u okvirima iskoristivosti onda to nije pitanje znanja, već situacije u koju se dospeva. To, nadalje, znači da jednoznačnog određenja nema, te u radu polazimo od stava da pluralizam pristupa može da bude dobra polazna osnova za analitički pristup. Pripremajući se za *društvo znanja* susrećemo se sa sve većim brojem zahteva koji se nameću visokoškolskom obrazovanju. Značajnim smatramo isticanje konstantnih zahteva za unapređenjem obrazovanja koji dolaze iz različitih sektora. Razvoj obrazovanja u svom najširem značenju, danas nije toliko podstican svojom unutrašnjom dinamikom razvoja kao što je slučaj bio u prošlosti, već je postao puno osetljiviji prema spoljašnjim pritiscima (Milutinović, 2008, str. 212). Upravo u tom okviru, proučavajući sve veće intenziviranje odnosa univerziteta i spoljašnjeg okruženja, u nastavku rada predstavljamo model učenja zalaganjem u zajednici, koji sve više postaje aktuelan u okviru proučavanja treće misije univerziteta, posebno njegove civilne dimenzije.

2 Evropski projekti o trećoj misiji univerziteta

Pored nastave i istraživanja, kao osnovnih akademskih delatnosti, posebno u periodu tranzicije, značajna je i treća misija univerziteta, koja se ogleda u učešću univerziteta u ekonomskom razvoju i izgradnji civilnog društva i demokratskih vrednosti (Spasojević, Kleut i Branković, 2012).

PRIME projekat koji je realizovan od strane *Observatory of the European University* rezultirao je stvaranjem zajedničkog okvira za karakterizaciju istraživačkih aktivnosti preuzetih od strane univerziteta. Ovaj projekat ujedno je i prvi međunarodni projekat utvrđivanja aktivnosti treće misije, kao i razvoja pokazao uspešnosti univerziteta u njihovom sprovođenju (prema: Čulum i Ledić, 2011). Transformacije koje se dešavaju na univerzitetima predstavljene su kroz analizu vodećih trendova koji oblikuju pet komplementarnih dimenzija (Schoel, 2006):

- fondovi za finansiranje i strukture troškova,
- ljudski resursi,
- akademski ishodi,
- treća misija,
- upravljanje i strategija.

Indikatori aktivnosti treće misije podeljeni su na ekonomsku i društvenu dimenziju i oni su sledeći (Schoel, 2006):

- Ekonomska dimenzija – u okviru koje su sadržana merenja u eksperimentalnim fazama: ljudski resursi, intelektualna svojina, spin off-ovi, ugovori sa industrijom.
- Društvena dimenzija – ne ide se dalje od opisa fokusa aktivnosti, nekoliko pokušaja klasifikacije i isticanja graničnih linija: javno razumevanje nauke, uključenost u socijalni i kulturni život, učešće u obrazovnim politikama, ugovori sa javnim telima.

Iako u okviru proučavanja treće misije univerziteta, društvena i ekonomska dimenzija treba da budu od jednakog značaja, velik broj projekata usmeren je najvećim delom na ekonomski razvoj. Za potrebe našeg rada ukratko predstavljamo projekte koji u okviru podsticanja razvoja civilnog društva i demokratskih vrednosti proučavaju model učenja zalaganjem u zajednici.

U okviru trogodišnjeg Erasmus+ projekta naziva: Uključena Evropa – Razvoj kulture građanske uključenosti putem učenja zalaganjem u zajednici unutar visokog obrazovanja (*Europe Engage – Developing a Culture of Civic Engagement through Service Learning within Higher Education in Europe*) teži se ugrađivanju koncepta i prakse civilnog univerziteta putem učenja zalaganjem u zajednici (koje se u ovom projektu definiše kao pedagoški pristup) i studentske angažovanosti u zajednici. Učešće u ovom projektu imale su institucije visokoškolskog obrazovanja u: Španiji, Irskoj, Holandiji, Belgiji, Austriji, Italiji, Velikoj Britaniji, Nemačkoj, Finskoj, Hrvatskoj, Litvaniji i Portugalu.

Drugi projekat naziva Evropski indikatori i metodologija rangiranja za treću misiju univerziteta (*European Indicators and Ranking Methodology for University Third Mission*), trogodišnji projekat, u kojem su učešće imale institucije visokoškolskog obrazovanja u: Španiji, Finskoj, Austriji, Sloveniji, Portugalu, Irskoj i Italiji. U okviru ovog projekta standardizovani indikatori za treću misiju univerziteta procenjivali su se kroz tri različita područja:

- transfer tehnologija i inovacija,
- kontinuirano učenje,
- društveno odgovorno ponašanje univerziteta.

U okviru društveno odgovornog ponašanja univerziteta, kao jedna od aktivnosti navedeno je i učenje zalaganjem u zajednici.

3 Ka definisanju učenja zalaganjem u zajednici

Prethodno predstavljeni projekti o trećoj misiji univerziteta ukazuju na aktuelnost proučavanja civilne (društvene) dimenzije, u okviru koje kao jednu od aktivnosti u nastavku rada predstavljamo i analiziramo model učenja zalaganjem u zajednici.

Model učenja zalaganjem u zajednici razvijen je u Americi. Sam pojam stvoren je još 1967god. (Ćulum, Ledić, 2010, str. 74) od strane Roberta Sigmona (Robert Sigmon) i Vilijama Remzija (William Ramsey). Upravo je Sigmon (Sigmon, 1994) napravio komparativnu formu, za usvajanje kriterijuma za razlikovanje različitih vrsta programa iskustvenog učenja zasnovanih na pružanju usluga kao što pokazuje Tabela 1 (prevedeno sa engleskog).

Tabela 1: Tipologija zalaganja u zajednici i učenja (Sigmon, 1994)

Zalaganje u zajednici – UČENJE	Ciljevi učenja dolaze prvi; ishodi zalaganja u zajednici su sekundarni
ZALAGANJE U ZAJEDNICI – učenje	Ishodi zalaganja u zajednici su primarni; ciljevi učenja sekundarni
Zalaganje u zajednici i učenje	Ciljevi zalaganja u zajednici i ciljevi učenja su potpuno odvojeni
Učenje zalaganjem u zajednici	Zalaganje u zajednici i ciljevi učenja su jednako vredni i međusobno poboljšavaju jedno drugo za sve učesnike

Razlike, osim u tipologiji postoje i u samom nazivu, kako u engleskom govornom području, tako i u prevodima. Engleski naziv koji se najčešće upotrebljava je *service-learning*, ali se ponekad dodaje i *academic*, kako bi se istakao značaj učenja i povezanosti sa postizanjem akademskih vještina. Prevod za koji se u Hrvatskoj zalaže Nives Mikelić Preradović (2009) jeste *društveno korisno učenje*. Mikelić Preradović (2009, str. 7) ga definiše kao društveno korisno učenje i navodi da je ono “nastavna metoda kojom studenti struktuisano znanje i vještine stečene na akademskom kolegiju primenjuju na razvoj projekta kojim se rešava neki konkretan društveni problem, sa ciljem obogaćivanja procesa usvajanja znanja kroz kritičko promišljanje o složenim uzrocima društvenih problema i međusobnu saradnju na zajedničkom projektu.” Izborni predmet *Društveno korisno učenje u informacijskim znanostima* u ponudi je od akademske godine 2008/2009. svim studentima na diplomskim studijama *Informacijskih i komunikacijskih znanosti Filozofskog fakulteta u Zagrebu*. Društveno korisno učenje je 2009. godine postalo merom Nacionalnog programa za mlade (2009–2013) koji je odobrila Vlada Republike Hrvatske (<http://inf.ffzg.unizg.hr/index.php/hr/drustveno-korisno-ucenje>).

Slajući se sa J. Ledić i B. Ćulum da je naziv učenje zalaganjem u zajednici adekvatnije, pre svega, uzimajući u obzir argumentaciju navoda zasnovanih na (Ćulum i Ledić, 2010):

- analizi ciljeva, karakteristika i ishoda ovog modela,
- korelaciji sa terminom i koncepcijom civilnog zalaganja koji se ovim modelom sistemski podstiče.

Osim toga, društveno korisno učenje veći naglasak stavlja na društvenu korist, što ne bi trebalo da bude jedini cilj ovog modela.

Iako je u akademskoj zajednici u Republici Srbiji retko korišten termin, reč je o konceptu koji je višeznačan i na kojeg se u literaturi referira kao na (prema: Ćulum i Ledić, 2010):

- poseban pristup poučavanju koji povezuje teorije i koncepte naučnih disciplina sa aktuelnim, realnim problemima u zajednici i društvu u širem smislu;
- kao nastavnu metodu koja podstiče aktivno učenje kod studenata;
- kao model iskustvenog učenja;
- kao pedagoški pristup koji integriše program učenja i zalaganja u zajednici;
- kao proces praktične i direktne primene postojećih resursa obrazovnih institucija u zajednici sa ciljem odgovaranja na prepoznate potrebe zajednice pri čemu studenti uče iz ličnih iskustava;
- kao pokret za društvene promene.

S obzirom da je učenje zalaganjem u zajednici povezano sa iskustvenim učenjem, postavlja se pitanje da li je ono polje ili društveni pokret (Moore, 1988). Ajler i Džajls (Eyler & Giles, 1994) polaze od stava da je potrebno i poželjno za učenje zalaganjem u zajednici da se razvije teorija i kao korpus znanja i kao vodič za pedagošku praksu.

Džekobi (Jacoby, 1996) nudi također jednu od široko prihvaćenih definicija učenja zalaganjem u zajednici navodeći da je učenje zalaganjem u zajednici oblik iskustvenog učenja putem kojeg se studenti bave potrebama građana i zajednice, a koje su ciljano organizovane i struktuisane kako bi se podsticalo i razvijalo njihovo učenje i lični razvoj.

Savez za učenje zalaganjem u zajednici u obrazovnoj reformi (The Alliance for Service – Learning in Education Reform, 1993) ističe kako je učenje zalaganjem u zajednici model putem kojega studenti uče i razvijaju se kroz aktivno učestvovanje u pažljivo promišljenim, planiranim i organizovanim aktivnostima koje odgovaraju na potrebe zajednice, koordinisane su od obe strane – i univerziteta i partnerske organizacije u zajednici, integrisane su u akademski kurikulum, omogućavaju vreme za promišljanje, raspravu i pisanje o iskustvima stečenima tokom učestvovanja, pružaju studentima prilike za primenu novostečenih znanja i veština u realnim životnim situacijama u vlastitim zajednicama: unapređuju ono što se uči na nastavi šireći prostor učenja i na zajednicu; promiču i podstiču dalji razvoj osećaja društvene odgovornosti pojedinca i brige za druge. Prema *Savezu za učenje zalaganjem u zajednici u obrazovnoj reformi* (The Alliance for Service – Learning in Education Reform 1993) model učenja zalaganjem u zajednici naglašava učenje rešavanjem problema i kritičko promišljanje, stavlja kurikularne koncepte u kontekst stvarnih životnih situacija i problema zajednice i tako osnažuje studente zahtevajući od njih analizu, evaluaciju i sintezu teorijskih koncepata kroz praktično rešavanje problema.

4 Odnos praktičnog rada, volonterizma i učenja zalaganjem u zajednici

Predstavljajući učenje zalaganjem u zajednici kao model koji sadrži kako elemente praktičnog rada u nastavi, kao i volonterizma, bitno je napraviti jasnu distinkciju između ovih vrsta aktivnosti iskustvenog učenja. Tabela 2 (prema: Čulum i Ledić, 2010) prikazuje osnovne sličnosti i razlike tri praktične studentske aktivnosti putem prikaza usmerenosti, ishoda učenja i odnosa sa zajednicom za svaku od navedenih aktivnosti.

Tabela 2: Razlike tri praktične studentske aktivnosti u kontekstu usmerenosti, ishoda učenja i odnosa sa zajednicom (Čulum i Ledić, 2010)

<i>Vrsta aktivnosti iskustvenog učenja</i>	<i>Usmerenost, ishodi učenja i odnos sa zajednicom</i>
Praktični rad u nastavi – profesionalni razvoj	Student je primalac Profesionalni razvoj studenta je primaran Naglasak je na sticanju novih znanja i veština Ishodi učenja su unapred definisani nastavnim programom Kontekst zajednice je zanemaren
Volonterizam	Zajednica je primalac Briga za zajednicu je primarna Naglasak je na (raznovrsnim) aktivnostima u zajednici Ishodi učenja nisu povezani sa nastavnim programom Kontekst učenja je sekundaran
Učenje zalaganjem u zajednici	Recipročan saradnički odnos na relaciji student – zajednica Profesionalni i lični razvoj studenta i briga za zajednicu jednako su važni Potrebe/problemi zajednice i adekvatna rešenja istih jednako su važna Ravnoteža između ciljeva predmeta i ishoda delovanja u zajednici (volonterizma) Uravnoteženost konteksta nastavnog programa, zajednice i učenja studenata

Dakle, analizom tri navedene vrste aktivnosti iskustvenog učenja, imajući u vidu usmerenost, ishode učenja i odnos sa zajednicom, kao što je prikazano u Tabeli 2, učenje zalaganjem u zajednici podrazumeva kombinaciju pojedinih aspekata praktičnog rada u nastavi, kao i volonterizma, čime se postiže sveobuhvatniji i celishodniji pristup.

5 Različiti teorijski pristupi modelu učenja zalaganjem u zajednici

Teorijske osnove modela učenja zalaganjem u zajednici, koji predstavljamo u nastavku rada najčešće se vezuju za radove dvojice istaknutih pedagoga (Deans, 1999): Djujia (Dewey) iz ugla progresivizma u Severnoj Americi, a u Južnoj Americi, Freire-ove (Freire) kritičke teorije. Ovaj model vezuje se i za Kolbov ciklični model iskustvenog učenja, kao teorijske osnove novijeg datuma.

Kendal (Kendall 1990) je zaključio da definicije učenja zalaganjem u zajednici mogu da budu grupisane u dve kategorije: edukativne i filozofske. Ajler i Džajls (Eyler & Giles 1994) odgovor su tražili u Djujijevoj (John Dewey) filozofiji kao legitimnom izvoru za razvoj teorije učenja zalaganjem u zajednici. Primarno su istraživali Djujijev (John Dewey) eksperimentalizam sa naglaskom na principe iskustva, ispitivanje i refleksiju kao ključne elemente teorije saznanja i učenja zalaganjem u zajednici.

Prema Ajler i Džajls (Eyler i Giles 1994) doprinosi za teoriju učenja zalaganjem u zajednici su:

- kako se odvija učenje,
- šta je učenje,
- veza učenja i akcije.

Centralno pitanje za Djujia u razvoju onog što je nazvao filozofija iskustva je “kako su iskustva edukativna”. Postavljajući ovo pitanje Djuji je primetio (prema: Eyler & Giles, 1994) da svako istinsko obrazovanje dolazi kroz iskustvo, ali ne znači da je svako iskustvo jednako i obrazovno. Iskustvo i obrazovanje ne mogu da budu direktno izjednačeni. Neka iskustva su i needukativna. Svako iskustvo smatra needukativnim ukoliko narušava rast sledećeg iskustva. Za Djujia (1938) postoje dva aspekta kvaliteta iskustva: slaganje i efekat na sledeća iskustva. Ukoliko iskustvo ima jedno od toga, ali ne i drugo, onda nije edukativno.

U specifikovanju kako su iskustva edukativna Djuji je predložio dva principa koji čine osnovu njegove filozofije iskustva (Dewey, 1938):

- princip kontinuiteta – sva iskustva se dešavaju u kontinuumu nazvanom iskustveni kontinuum. To je ideja da se iskustvo gradi na prethodnom i treba da bude usmereno na teorijske osnove učenja zalaganjem u zajednici. Uloga nastavnika je da oblikuje i usmeri iskustva i učenje da se uklapaju u razvoj;
- princip interakcije – to je lateralna dimenzija iskustva gde su unutrašnji i ciljani aspekti iskustva u interakciji da formiraju situaciju. Rezultati učenja su razmena između individulanog učenja i okruženja (Schumer, 1993). Učenje za Djujia (Dewey) je situacijsko učenje (Giles, 1991).

Ova dva principa su u interakciji i čine formu longitudinalnih i lateralnih aspekata iskustva (Dewey, 1938, str. 44). Jedna implikacija ovih principa za Djujia (Dewey) jeste da korist znanja kroz podsećanje i upotrebu koja mora da bude zahtevana u situaciji, u suprotnom je odvojena od iskustva i zaboravljena ili nije dostupna za transfer za nova iskustva (Eyler & Giles, 1994). To znači da sticanje, kao i primena znanja zavisi od konteksta, ključnog elementa od kojeg zavisi interakcija u situaciji. Svrha interakcije jeste da podstiče učenje iz iskustva kroz refleksivno mišljenje koje vodi ispitivanju, ili što Djuji (Dewey) naziva naučni metod (Eyler & Giles, 1994). Kako je Djuji (Dewey 1933, str. 7) primetio u raspravi, oboje, ideje i dokazi imaju ulogu u mišljenju “refleksivno mišljenje implicira ispitivanje”. Jednom, kada je iskustvo problematizovano, onda proces istraživanja može da počne.

Finalni elemenat Djujievih (Dewey) ideja o učenju i znanju koje Ajler i Džajls (Eyler & Giles, 1994) smatraju relevantnim za to kako se učenje dešava u učenjem zalaganjem u zajednici jeste njegova ideja refleksivnog mišljenja, pri čemu se termin refleksivnog mišljenja koristi u konotaciji seta aktivnosti povezanih sa refleksijom. Ono što je ključno za Djujia (Dewey) jeste da su mišljenje i akcija povezani.

Da bi se odgovorilo na pitanje kako je iskustvo edukativno, odgovor se nalazi u Djujijevoj (Dewey 1933, str. 217–218) primeni filozofije učenja i znanja u formi upotrebe projekata kao središta za proizvodnju učenja iz iskustva. Djuji (Dewey, 1933) je osmislio četiri kriterijuma za projekat da bi bio istinski edukativan:

- mora da generiše interes,
- mora biti intrinzično značajan,
- mora da prikaže probleme koji bude novu znatiželju i kreiraju potrebu za informacijom,
- mora da pokriva vremenski raspon i da bude u mogućnosti da neguje razvoj vremenom.

Aplikacije ovih kriterijuma uključuju povezivanje principa kontinuiteta i interakcije, procesa problematizacije i istraživanja i faza refleksivnog razmišljanja. Ovi kriterijumi su verovatno najjasniji primer kako da se primeni Djujjeva teorija na učenje zalaganjem u zajednici (Eyler & Giles, 1994).

Drugi deo koji se odnosi na rad Djujija (Dewey) podrazumeva vezu zajednice i demokratije. Ovaj deo nije centralno polje rada, ali je bitno da se naglasi razumevanje zajednice kao osnovnog koncepta njegove socijalne filozofije, što preneseno na model učenja zalagajem u zajednici upravo pokazuje osnove ovog modela i vezu iskustva koje se stiče u zajednici. Škola i društvo su povezani kroz zajednicu, obe u minijaturi. Građani, kao i zajednica su lokus za praksu demokratije. Djujjeva (Dewey) fundamentalna kritika obrazovanja jeste da ne vodi humanijem i moralnijem društvu (1916).

Dok je Djujjev progresivistički pristup više usmeren na komunikaciju, rešavanje problema, kao i na pretpostavku da je društvenom poretku potrebna reforma i revitalizacija nego revolucionarno restrukturiranje, Freire je, pod uticajem marksizma fokusiran na radikalnu socio-ekonomsku promenu koja problematizuje obrazovni sistem i njegovo mesto u socijalnom poretku (Deans, 1999).

Freire veruje da univerzitet ne može da bude prethodnik bilo koje revolucije; nije u prirodi institucije. Ipak, uvek pun nade, on zaključuje da postoji prostor, koliko god da je mali, u praksi obrazovanja, u obrazovnom sistemu kao podsistemu: postoji minimalni

prostor koji mi moramo da koristimo u našu prednost (prema: Deans, 1999). U tom "minimalnom prostoru" nastanjuju se kritičke pedagogije i projekti učenja zalaganjem u zajednici u Freireovom duhu. S obzirom da Freire sagledava potrebu da utemelji sve znanje u društvenom životu u ljudskoj istoriji, kulturi i odnosima moći (Deans, 1999), društvena akcija postaje pojedinčevo razumevanje svesnosti. Dakle, Freirov pristup je radikalnije usmeren u odnosu na Djuija. S druge strane, Dins (Deans, 1999) smatra da se osnovne sličnosti obojice autora odnose na njihovo viđenje obrazovnog procesa kao povezivanja akcije i refleksije, teorije i prakse, pojedinca i društva, što konačno i dovodi do dijalektičkog odnosa na kognitivnom i socijalnom nivou.

Model iskustvenog učenja Davida Kolba, između ostalih inspirisan je originalnim radovima Djuija, Levina i Pijažea (Kolb, Boyatzis, & Mainemelis, 1999). Brigl i Hatcher (Bringle & Hatcher, 1995) upravo u Kolbovom modelu pronalaze teorijske osnove za model učenja zalaganjem u zajednici i njegovu implementaciju u kurikulum. Oslanjajući se na Kolbov ciklus iskustvenog učenja, za potrebe ovog rada pažnju usmeravamo na načine sticanja iskustva-konkretno iskustvo ili aktivno eksperimentisanje, kao i načinima transformisanja tog iskustva u znanje-putem refleksivnog posmatranja ili aktivnim eksperimentisanjem, sa njihovim implikacijama za model učenja zalaganjem u zajednici.

U skladu sa tim omogućavanje učenja zalaganjem u zajednici iz ugla fakultetskog razvoja predlaže se kroz sledeća četiri modaliteta (Bringle & Hatcher, 1995):

- Apstraktna konceptualizacija – koja bi uključivala intelektualne prezentacije koje opisuju teorijske osnove kako da se dizajnira i implementira učenje zalaganjem u zajednici, i istraživanje koje podržava vrednost učenja zalaganjem u zajednici. Zatim,
- aktivno eksperimentisanje – uključivalo bi prevod ove informacije u konkretnu disciplinu, odnosno, određivanje kako bi ova pedagogija bila primenjena u poseban nastavni predmet.
- Konkretno iskustvo – dobijeno od strane onih nastavnika koji implementiraju model učenja zalaganjem u zajednici u svoj predmet.
- Refleksivno posmatranje realizovalo bi se kroz nastavnikovo formalno i neformalno ocenjivanje i vrednovanje učenja zalaganjem u zajednici putem studentskih evaluacija, ocene uspeha studenata, povratne informacije od partnera, sprovođenje istraživanja o učenju zalaganjem u zajednici i diskusijama sa kolegama.

Kako se ciklus nastavlja nastavnik bi na apstraktnom nivou procenio značenje informacije (apstraktna konceptualizacija). Spektar prilagođavanja predmetu učenja zalaganjem u zajednici bi se razmatralo (aktivno eksperimentisanje), revidirani predmet bi bio ponuđen (konkretno iskustvo), a rezultati bi se ponovo procenjivali (refleksivno posmatranje).

S obzirom da su proučavanja modela učenja zalaganjem u zajednici i njihovih obrazovnih implikacija novijeg datuma, nije začuđujuća činjenica da ne postoji jedinstvena teorijska osnova. Međutim, ono što povezuje sve teoretičare koji se bave ovom tematikom jeste dovođenje u vezu modela učenja zalaganjem u zajednici sa iskustvenim učenjem, kao i odnosom pojedinca i društva.

6 Zaključna razmatranja

Kao što je u radu navedeno, postoje različita određenja, pa i definisanja pojma učenja zalaganjem u zajednici. Iako u pojedinim delovima sveta model učenja zalaganjem u zajednici ima široku primenu, neretko, čak i u pedagoškim krugovima, predstavnici akademske zajednice nisu ni upoznati sa ovim pojmom.

Tendencija ka sve većem broju istraživanja o trećoj misiji univerziteta na evropskom nivou, prvenstveno u okviru razvoja civilne i demokratske dimenzije, predstavlja dobru polaznu osnovu za širu primenu modela učenja zalaganjem u zajednici u budućnosti i na našim prostorima. S jedne strane, to znači velik izazov, zahteva veću saradnju sa lokalnom zajednicom, promenjenu ulogu nastavnika, kao i veću otvorenost fakulteta prema drugim institucijama. Istovremeno, mogućnosti koje nudi realizacija ovakvih modela iskustvenog učenja podrazumeva benefite za studente, koji se ogledaju u sticanju dodatnog iskustvenog učenja u domenu buduće profesije u realnim okolnostima rešavanjem aktuelnih problema. Pored toga, realizovanje učenja zalaganjem u zajednici dobar je način da se fakultet približi potrebama lokalne zajednice.

S druge strane, ovaj pedagoški model veoma je zahtevan. Ukoliko se ne sprovodi adekvatno, velike su šanse da kvalitet projekta bude umanjen ukoliko studenti, čak i nakon realizovanog projekta ne budu u mogućnosti da dovedu u vezu akademski predmet sa realizovanim projektom. Uz to, od velikog značaja je adekvatan izbor društvenog partnera. Stoga, u cilju postizanja, pre svega ravnoteže između ciljeva učenja i zalaganja u zajednici posebnu pažnju potrebno je usmeriti i na dobro osmišljenu pripremnu fazu, kao i fazu koja podrazumeva refleksiju – kako za vreme samih aktivnosti, isto tako i nakon aktivnosti.

Imajući u vidu da kod nas ovaj model još uvek nema široko zasnovanu primenu, doprinos radova sa ovom tematikom još uvek prvenstveno podrazumeva praćenje savremenih trendova, kao i upoznavanje sa teorijskim osnovama i primerima iz prakse svih onih koji su zainteresovani za ovu tematiku.

Radovan Grandić, PhD, Maja Bosanac, MA

Presenting and Analyzing the Academic Service Learning Model

Along with the changes in society, the education system also changes. Emphasizing the constant demands for education enhancement comes from different sectors. Nowadays, the development of education in its most widest significance is not so much stimulated by its internal dynamics of development as it has been in the past, but it has become much more sensitive to external pressures (Milutinović, 2008).

Recent social changes, conditioned primarily by the process of globalization, have resulted in a pluralism of understanding and different approaches to education. On the one hand, it is stated that education does not meet the needs of the world of work, resulting in more writings about the importance of the introduction of dual education as well as creating entrepreneurial universities. The starting point, when it comes to defining

the significance of education in modern conditions, can be the criticism of the exclusive focus on the instrumental approach to knowledge. This, furthermore, means that there is no unambiguous definition, and in our work we proceed from the view that the pluralism of approaches can be a good starting point for an analytical approach.

Due to the increasing intensification of the relationship between the university and the external environment, the third mission of the university has been increasingly advocated as well as introduction of academic service learning. In literature, the concept of academic service learning is accessed multilaterally, from defining it as a teaching method to definitions which academic service-learning consider as movement for social change.

The Alliance for Service-Learning in Education Reform emphasizes that academic service learning is a model through which students learn and develop through active participation in carefully thought-out, planned and organized activities that respond to community needs, are coordinated by both sides, universities and partner organizations in the community, integrated into the academic curriculum, provide time for reflection, discussion and writing about the experiences gained during participation. It provides students with the opportunity to apply new knowledge and skills in real life situations in their own communities, improves what they learn, expanding the learning area and the community, and promotes and encourages further development of the sense of social responsibility of the individual and care for others.

In this context, the academic service learning model emphasizes learning by solving problems and critical thinking, putting curricular concepts in the context of real life situations and community problems, and thus empowers students to require analysis, evaluation and synthesis of theoretical concepts through practical problem solving (Alliance for Service-Learning in Education Reform, 1993).

Although the term is rarely used in the academic community in the Republic of Serbia, it is a concept that is multifaceted and referenced in the literature as:

- ☐ *a special approach to teaching that connects theories and concepts of scientific disciplines with current, real problems in the community and society in a wider sense;*
- ☐ *as a teaching method that encourages active learning among students;*
- ☐ *as a model of experiential learning;*
- ☐ *as a pedagogical approach that integrates community learning;*
- ☐ *as a process of practical and direct application of the existing resources of educational institutions in the community in order to respond to the recognized needs of the community, where students learn from personal experiences;*
- ☐ *as a movement for social change (Ćulum & Ledić, 2011).*

The aim of this paper is, due to increasing needs of opening universities towards communities, to present academic service-learning. This model originates in America, and there has the widest use, but lately, it is increasingly studied in the framework of European projects about the third mission of universities. In addition to teaching and research as the main academic activities, especially during the transition period, the third mission of the university is significant as well, reflected in the participation of

universities in economic development and the building of civil society and democratic values (Spasojević, Kleut & Branković, 2012).

The PRIME project, which was implemented by the Observatory of the European University, resulted in the creation of a common framework for the characterization of research activities undertaken by universities. This project is also the first international project for determining the activities of the third mission, as well as the development of indicators of the success of universities in their implementation.

The indicators of the activities of the third mission are divided into the economic and social dimension, and they are the following (Schoel, 2006):

- the economic dimension which includes measurements in experimental phases: human resources, intellectual property, spin offs and contracts with the industry;
- the social dimension which does not go beyond the description of the focus of the activity, several attempts to classify and expose borderlines: public understanding of science, involvement in social and cultural life, participation in policy making and contracts with public bodies.

Although in the context of studying the third mission of universities, both the social and economic dimensions should be of equal importance, a large number of projects are concentrated mostly on economic development. For the purposes of this paper, we briefly outline the projects that, within the framework of encouraging the development of a civic society and democratic values, study the model of academic service learning.

The project Europe Engage – Developing a Culture of Civic Engagement through Service Learning within Higher Education in Europe strives to incorporate the concept and practice of a civic university through academic service learning (which is defined in this project as a pedagogical approach) and student engagement in the community. In the second project called European Indicators and Ranking Methodology for University Third Mission, indicators for the third mission of the university have been standardized. These indicators have been evaluated within three different areas:

- technology transfer and innovation,
- continuing education,
- social engagement.

Within the social engagement, one of the stated activities is academic service learning. Since academic service learning is related to experiential learning, the question arises whether it is a field or social movement. Also, the significance of developing a theory of academic service learning as a corpus of knowledge and a guide to pedagogical practice is emphasized. In this context, it is important to draw attention to the fact that academic service learning as a model contains elements of practical teaching as well as volunteerism, and it is important to make a clear distinction. As one of the tasks of the paper, we emphasize the theoretical basis of academic service learning which is most often associated with Dewey's experiential learning, Freire's critical pedagogy and Kolb's cycle of experiential learning as more recent theoretical underpinnings. While Dewey's progressive approach is more focused on communication, problem solving and the assumption that a social reform requires reform and revitalization rather than revolutionary restructuring, Freire, under the influence of Marxism, is focused

more on a radical socio-economic change that challenges the education system and its place in social order (Deans, 1999).

According to Kolb's model of experiential learning, enabling academic service learning from the perspective of faculty development is proposed through the following four modalities:

- abstract conceptualization which includes intellectual presentations describing the theoretical basis of how to design and implement academic service learning and research that supports the value of learning through community engagement;
- active experimentation which includes the translation of this information into a specific discipline, that is, determining how this pedagogy could be applied to a particular subject;
- specific experience gained by those teachers who implement the model of academic service learning in their subjects;
- reflective observation realized through formal and informal evaluation and evaluation of academic service learning through student evaluations, student performance reviews, feedback from partners, conducting research on community learning and discussion with colleagues.

As the cycle continues, the teacher, at an abstract level, assesses the meaning of information (abstract conceptualization). The range of adjustment toward the subject of academic service (active experimentation) is considered, the offer of the revised course (reflective observation), and the re-evaluation of the results (reflexive observation) (Bringle & Hatcher, 1995).

Considering that studies of academic service learning and their educational implications are of a more recent date, it is not surprising that there is no single theoretical basis. However, what links the theorists dealing with this topic is linking the model of academic service learning with experiential learning as well as the relationship between the individual and the society. Although in some parts of the world, academic service learning has a wide application, often, even in pedagogical circles, representatives of the academic community are not even familiar with this term. The tendency towards an increasing number of studies on the third mission of a university at the European level, primarily within the development of the civic and democratic dimension, is a good starting point for a wider application of academic service learning in our area in the future. On the one hand, this represents a big challenge, requires a greater cooperation with the local community, a changed role of teachers, and a greater openness of faculties towards other institutions.

At the same time, the opportunities offered by the realization of such models of experiential learning include benefits for students, which are reflected in the acquisition of additional experiential learning in the domain of the future profession in real circumstances by solving the current problems. In addition, academic service learning is a good way to bring the faculty closer to the needs of the local community.

On the other hand, this pedagogical model is very demanding. Unless adequately implemented, there are big chances that the quality of the project will be reduced if students, even after the realized project, are unable to bring in an academic subject

with the realized project. In addition, an adequate choice of social partners is of great importance.

Therefore, in order to achieve, above all, the balance between the aims of learning and advocacy in the community, special attention should be paid to a well-designed preparatory phase, as well as a phase that involves reflection – both during and after the activities. Bearing in mind that in our county this model does not have a broad application, the contribution of this paper still primarily means following modern trends as well as getting acquainted with the theoretical basis and examples from the practice of all those interested in this topic.

REFERENCES

1. Alliance for service-learning in education reform (1993). Standards of quality for school-based service-learning. *Equity & Excellence in Education*, 26 (2), str. 71–73.
2. Bringle, R.G., Hatcher, J.A. (1995). A service-learning curriculum for faculty. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 2 (1), str. 112–122
3. Daynes, L. (2004) Jane Addams and the Origins of Service-Learning Practice in the United States. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 11 (1), str. 5–13.
4. Deans, T. (1999). Service-learning in two keys: Paulo Freire's critical pedagogy in relation to John Dewey's pragmatism. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 6, str. 15–29.
5. Dewey, J. (1933) *How we think*, Boston: Heath and education. New Yourk: The Free Press.
6. Dewey, J. (1938) *Experience and education*. New York: Greenwood Press.
7. Giles, D.E.Jr., Eyler, J. (1994). The theoretical roots of service learning in John Dewey: Toward a theory of service learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 1, str. 77–85.
8. Jacoby, B. (1996). Service-learning in today's higher education. In B. Jacoby et al. (Eds.), *Service-learning in higher education: Concepts and practices*. San Francisco: Jossey-Bass.
9. Kendall, J.C. (1990). Combining service and learning: An introduction. In J. C. Kendall (Ed.), *Combining service and learning: A resource book for community and public service* (Vol. 1). Raleigh: National Society for Internships and Experiential Education.
10. Kolb, D.A., Boyatzis, R.E., Mainemelis, C. (1999). *Experiential Learning Theory: Previous Research and New Directions*. Cleveland: Department of Organizational Behavior Weatherhead School of Management Case Western Reserve University.
11. Ledić, J., Čulum, B. (2010). Učenje zalaganjem u zajednici-integracija visokoškolske nastave i zajednice u procesu obrazovanja društveno odgovornih i aktivnih građana. *Revija za socijalnu politiku*, 17(1), str. 71–88.
12. Ledić, J., Čulum, B. (2011). Sveučilišni nastavnici i civilna misija sveučilišta, Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.
13. Liessmann K.P. (2008). *Teorija neobrazovanosti: zablude društva znanja*. Zagreb: Jesenski i Turk.
14. Lovrinčević, J., Kovačević, D., Lasić-Lazić, J., Banek, Z.M. (2005). *Znanjem do Znanja*. Zagreb: Zavod za informacijske studije Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
15. Mikelić Preradović, N. (2009). *Učenjem do društva znanja*. Zagreb: Zavod za informacijske studije, Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
16. Milutinović, J. (2008). Ciljevi obrazovanja i učenja u svjetlu dominantnih teorija vaspitanja 20-tog veka, Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine.
17. Moore, D.T. (1988). Is experiential education a profession? *Experiential Education*, 18 (1) str. 11–13.
18. Sigmon, R. (1994) *Serving to Learn, Learning to Serve. Linking Service with Learning*. Council for Independent Colleges Report.
19. School, A. (2006). *Strategic Management of University Research Activities. Methodological Guide – PRIME project*, Observatory of the European University.

20. Schumer, R. (1993) Academic learning plus experiential equals complete learning. Paper presented at the National Society for Experiential Learning, San Francisco.
21. Spasojević, D., Kleut, J., Brankovic, J. (2012). Društvene promene, Bolonjski proces i treća misija Univerziteta u Srbiji. *TEME*, 36 (3), str. 1157–1172.

*Dr Radovan Grandić (1952), redni profesor na Filozofski fakulteti Univerze v Novem Sadu, Srbija.
Naslov: Dr. Zorana Đinđića 2, 21000 Novi Sad, Srbija; Telefon: (+381) 063 507 398
E-mail: grandic@neobee.net*

*Mag. Bosanac Maja (1988), mlada raziskovalka na Filozofski fakulteti Univerze v Novem Sadu, Srbija.
Naslov: Dr. Zorana Đinđića 2, 21000 Novi Sad, Srbija; Telefon: (+381) 064 930 96 37
E-mail: bosanacmaja4@gmail.com*

Odnosna kompetenca strokovnih delavcev v osnovni šoli

Prejeto 15.09.2018 / Sprejeto 10.12.2018

Znanstveni članek

UDK 373.3.011.3-051

KLJUČNE BESEDE: odnosna kompetenca, pedagoški odnos, strokovni delavci, osnovna šola

POVZETEK – Sodobni pedagoški diskurzi izpostavljajo pomembnost kakovostnih profesionalnih odnosov med strokovnimi delavci in otroki/mladostniki na osnovni šoli za celosten napredek slednjih. Osredotočili smo se na merjenje odnosne kompetence, ki nam omogoča vpogled v posamezne komponente omenjenih odnosov. Zanimalo nas je, kako strokovni delavci na osnovni šoli ocenjujejo posamezne komponente odnosne kompetence glede na profil in delovno mesto v povezavi z delovnimi izkušnjami (delovna doba). V prispevku smo izhajali iz posameznih delov empirične kvantitativne neeksperimentalne raziskave, ki smo jo izvedli na vzorcu 121 strokovnih delavcev v različnih slovenskih osnovnih šolah. Raziskava je pokazala, da strokovni delavci visoko ocenjujejo svojo odnosno kompetentnost in da obstajajo razlike med ocenami posameznih komponent odnosne kompetentnosti glede na profil ter delovno mesto. Ugotovite nas usmerjajo k pomembnosti višanja profesionalne drže v pedagoških odnosih, kjer je še posebej pomembna samoevalvacija, prav tako pa tudi sposobnosti in kompetence za vzpostavljanje ter vzdrževanje kakovostnih in nadzorovanih strokovnih odnosov do vseh deležnikov osnovnošolskega prostora.

Received 15.09.2018 / Accepted 10.12. 2018

Scientific paper

UDC 373.3.011.3-051

KEYWORDS: relationship competence, pedagogical attitude, education staff, elementary school

ABSTRACT – Contemporary pedagogical discourses highlight the importance of quality professional relationships between education staff and children/adolescents in primary schools for a comprehensive progress of the latter. In the article, we focused on measuring the relationship competence, which gives us insight into the individual components of these relationships. We were interested in how the primary school education staff assess the individual components of the relationship competence according to the profile and workplace in connection with work experience (period of employment). The article is based on the individual parts of the empirical quantitative non-experimental research, which was carried out on a sample of 121 educators from different Slovenian primary schools. The research has shown that the education staff assess their relationship competence highly and that there are differences between assessments of individual components of the relationship competence with regard to profile and workplace. The findings lead us to the importance of raising the professional attitude in pedagogical relationships, where self-evaluation, ability and competences for establishing and maintaining quality and controlled professional relations with all stakeholders in primary school environment are of particular importance.

1 Uvod

Sodobne pedagoške smernice se nagibajo k subjektivizmu, individualizaciji in inkluzivni paradigmi, pri čemer kakovostni odnosi med pedagoškimi strokovnimi delavci in otroki/mladostniki igrajo pomembno vlogo pri spodbujanju celostnega razvoja le-teh. Zato se nam zdi ključno, da raziskujemo načine, kako zagotoviti kakovost teh odnosov v osnovni šoli, saj raziskave potrjujejo statistično pomembnost povezave med kakovostjo odnosov, čustvenim sprejemanjem, odnosno in socialno kompetentnostjo

učiteljev in uspešnostjo, kompetentnostjo učencev na številnih področjih (ne samo na učnem) (Frelin, 2013; Laursen in Nielson, 2016; Vidmar in Kerman, 2016).

Pedagoška perspektiva, ki je usmerjena v življenjski prostor posameznika, vključuje t.i. odnosno razmišljanje, ki vidi edukacijo kot komunikacijo, se zaveda recipročnosti v profesionalnih odnosih z otroki/mladostniki ter predvideva tudi ranljivost vloge strokovnih delavcev (Frelin, 2013), omogoča razvijanje in poglobljanje pedagoškega odnosa (Krajncan in Bajželj, 2008), obeta visoko mero odnosne kompetence.

Za vzpostavitev kakovostnega, enakovrednega odnosa je odnosna kompetenca (Juul in Jensen, 2010), s pomočjo katere strokovni delavec, odrasli prevzame polno odgovornost za odnos in hkrati upošteva individualnost otrok/mladostnikov, ključnega pomena. Definicija odnosne kompetence, iz katere izhajamo (Juul in Jensen, 2010), vsebuje štiri bistvene elemente:

- *videnje* otroka, njegovih specifik in uglaševanje ravnanja nanj,
- *avtentičnost*, ki je vezana na to, da je odrasli sposoben profesionalnega sodelovanja v odnosu,
- *vodstvo*, v povezavi s sposobnostjo načrtovanja in uresničevanja pedagoških procesov, brez poškodovanja otrokove osebne integritete, in
- *odgovornost* odraslega za kakovost odnosa.

Če strokovni delavec torej v šolo vstopa v prvi vrsti kot vzgojitelj, nosilec odnosne kompetence, kjer so v ospredju vzgojni cilji, je to lahko protiutež storilnostno usmerjeni, na izobraževalne cilje naravnani šolski kulturi. Cilj pedagoškega odnosa je torej "vzgoja in izobraževanje mladih prek celotne pedagoške osebe, saj se osebni duh razvija samo skozi osebnega duha" (Krajncan in Bajželj, 2008, str. 57).

Kateri pa so tisti dejavniki, ki bi lahko vplivali na razlike v odnosni kompetentnosti med strokovnimi delavci v osnovni šoli?

Če se najprej dotaknemo vprašanja vpliva profila oziroma izobrazbe strokovnih delavcev na odnosno kompetentnost, naletimo predvsem na argumentacije, ki zanikajo tak vpliv, saj je za razvoj komponent odnosne kompetence potreben ustrezen vzgojni pristop oziroma pedagoški odnos odnosno kompetentnega odraslega do otroka/mladostnika (Juul in Jensen 2010; Krajncan in Bajželj, 2008). Torej je odnosna kompetentnost odvisna od načina vzgajanja ter odnosa s pomembnimi drugimi in se razvija od rojstva dalje. To na nek način potrjuje tudi raziskava, ki so jo opravili Lorenzen idr. (2011), ki v zaključku poudari, da izobrazba oziroma profesija ne vpliva na napredek na področju terapevtskega dela (kjer je bistven kakovosten odnos), ampak so zanj bolj pomembne druge, predvsem osebne kvalitete strokovnega delavca, ki jih Juul in Jensen (2010) opredelita kot osebno karizmo, značaj in sposobnost uveljavitve. Avtorja (prav tam) pa hkrati poudarita, da je z ustreznimi metodami (intervizija, supervizija, evalvacija, analiza, refleksija) v odraslosti možen napredek na področju odnosne kompetentnosti v profesionalnem razvoju. Izobraževalna smer, ki vključuje več omenjenih metod, torej prispeva k napredku na področju odnosne kompetentnosti, tudi v odvisnosti od osebnostnih značilnosti (Juul in Jensen, 2010; Lorenzen idr., 2011).

Ker prakse kažejo (Galimberti, 2015; Rutar, 2016; Zloković, 2009), da se v izobraževalnih procesih polje emocionalno-socialnega oži in da v ospredje vse bolj prihaja individualna odgovornost, ki izključuje družbeni, socialni kontekst in vso odgovornost za napake, težave prenaša na posameznika, se nam zdi pomembno, da bi bili vsi stro-

kovni delavci na področju vzgoje in izobraževanja po zaključku študija sposobni z vso odgovornostjo kritično vrednotiti lastne odnose, sodbe, vedenja, pri tem upoštevati individualnost otroka, mladostnika in socialni kontekst, iz katerega izhaja, prepoznati vire moči, varovalne dejavnike in s tem skrbeti za kakovostne profesionalne odnose. Na ta način bi omogočili vnašanje socialnega, humanega v šolsko polje in z usmerjenostjo v življenjski prostor otroka/mladostnika pri načrtovanju vzgojnih pristopov kot cilju edukacije strokovnih delavcev na področju vzgoje in izobraževanja tudi uresničevanje inkluzivne paradigme, ki ji glavno "grožnjo" predstavlja medicinski model s kategorizacijo primanjkljajev (Črnak Meglič in Kobal Tomc; 2017, Razpotnik, 2014; Skalar, 1993).

Če nadaljujemo z vprašanjem vpliva delovnega mesta, bi lahko pričakovali, da delovna mesta, ki zahtevajo in omogočajo vzpostavljanje intenzivnejših odnosov med strokovnimi delavci in otroki/mladostniki, predvidevajo bolj odnosno kompetentne strokovne delavce, saj je njihov osnovni cilj vzpostavitev kakovostnega odnosa, medtem ko so druga delovna mesta v osnovni šoli manj odnosno in bolj funkcionalno oziroma ciljno naravnana.

Galimberti (2015) se sprašuje, ali v šolah sploh še obstajajo učitelji, ki krepijo samozavest in prisluhnejo učencem, in poudari, da nekateri le še "brezdušno podajajo snov" (prav tam, str. 28) ter da so čustveno vzgojo pregnali iz šole. Tudi Zloković (2009) meni, da je v aseptičnem kurikulumu vzgojno in socio-emocionalno izobraževanje zanemarjeno. Fielding (2006; v Frelin 2013) meni, da se šole in druge vzgojno-izobraževalne ustanove razlikujejo po tem, kateri odnosi prevladujejo – osebni ali funkcionalni. V sodobni neoliberalistični šoli so v ospredju funkcionalni odnosi, ki zagotavljajo učinkovitost in uspešnost (predvsem v smislu učnih dosežkov) na račun osebnih odnosov (Fielding, 2006; v Ferlin, 2013).

Kot pravita Krajncan in Bajželj (2008), so za kakovostno pedagoško delo poleg teoretičnega znanja, pedagoškega erosa in obvladovanja številnih metod dela pomembna tudi reflektirana izkustva, kar bi lahko pomenilo, da na višjo odnosno kompetentnost vplivajo delovne izkušnje (delovna doba) posameznih strokovnih delavcev, pridobljene z leti prakse, če so seveda pospremljene z analizo, refleksijo in evalvacijo ter s pomočjo in podporo mentorja v razvojno usmerjeni institucionalni kulturi s pedagoškim etosom.

Raziskave s področja kompetenc bodočih učiteljev, vzgojiteljev (Hmelak, 2012; Peklaj in Puklek Levpušček, 2006) kažejo na razkorak med tistimi kompetencami, ki jih ima bodoči učitelj oziroma vzgojitelj ob zaključku študija, in tistimi, ki naj bi jih imel. Razlogi za ta razkorak so številni, kot enega od njih lahko navedemo pomanjkanje izkušenj, ki je razlog za t.i. "začetniško tremo". S pridobivanjem kakovostnih delovnih izkušenj, ki naraščajo z leti delovne dobe ter s kontinuiranim profesionalnim razvojem, se povečuje (odnosna) kompetentnost učitelja, vzgojitelja in drugih strokovnih delavcev, kar vpliva tudi na njihovo (notranjo) motiviranost in profesionalno uspešnost (Juul in Jensen, 2010; Valenčič Zuljan, 2001).

Tako bi kazalo že v samo visokošolsko izobraževanje šolskih strokovnih delavcev vnesti več priložnosti za praktično delo v vsakodnevni šolski situaciji, o čemer govorijo tudi Peklaj idr. (2008).

2 Problem, namen in cilji raziskave

Sodobne pedagoške smernice poudarjajo pomembnost kakovostnih odnosov med strokovnimi delavci in učenci za uspešnost slednjih na vseh področjih, vendar nekateri teoretiki (Galimberti, 2015; Juul in Jensen, 2010; Rutar, 2002) opozarjajo, da je v storilnostno naravnani šoli premalo časa in prostora za negovanje odnosov ter posledično za spodbujanje čustveno sprejemajoče klime. Juul in Jensen (2010) menita, da je to tudi posledica strokovnih prepričanj, ki socialno-emocionalni vidik, v katerega uvrščamo tudi komponente odnosne kompetence, ovrednotijo kot nekaj samoumevnega oziroma, kot navaja Galimberti (2015), kot logično posledico izobraževanja.

S pomočjo merjenja odnosne kompetence prispevamo k ustvarjanju refleksivne šolske prakse in odpiramo prostor za poudarjanje pomembnosti socio-emocionalnih vsebin in odnosnega razmišljanja v šolskem prostoru. Z raziskovanjem različnih dejavnikov, ki vplivajo na odnosno kompetentnost strokovnih delavcev, ugotavljamo razlike med njimi in na ta način lažje analiziramo obstoječe prakse ter načrtujemo spremembe, ki bi izboljšale odnosno kompetentnost vseh strokovnih delavcev v osnovni šoli.

Na podlagi tega smo z raziskavo želeli ugotoviti, kako strokovni delavci ocenjujejo posamezne komponente odnosne kompetentnosti in ali se strokovni delavci v osnovni šoli v oceni posameznih komponent odnosne kompetentnosti statistično pomembno razlikujejo glede na profil, delovno mesto in delovno dobo (oziroma delovne izkušnje).

3 Metodologija

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

Zbiranje podatkov je potekalo na spletnem naslovu <https://www.lka.si/admin/survey/?&l=1>. Naslovnike smo prosili, da elektronsko pošto razpošljejo tudi znanim strokovnim delavcem na isti in drugih osnovnih šolah.

Uporabili smo standardiziran vprašalnik Otroci in jaz (Vidmar in Kerman 2016, Vidmar idr., 2015), ki smo ga nekoliko preoblikovali v skladu z namenom naše raziskave. Anketni vprašalnik je bil sestavljen iz 6 neodvisnih spremenljivk (kraj zaposlitve, spol, profil oziroma izobrazba, delovno mesto in stopnja profesionalnega razvoja, leta delovne dobe) in 11 trditev, ki so zajemale opis vedenj in prepričanj dveh komponent odnosne kompetence (individualnost in odgovornost). Odgovore smo zbirali s pomočjo petstopenjske ocenjevalne lestvice: 1 – nikoli, 2 – redko, 3 – včasih, 4 – pogosto, 5 – zelo pogosto.

Veljavnost ocenjevalne lestvice smo preverili s faktorsko analizo. Pri sklopu ocenjevalne lestvice smo dobili 3 faktorje. Prvi faktor pojasni 31,82% variance, vsi trije skupaj pa pojasnjujejo 54,85% variance, zato ocenjujemo, da je del vprašalnika z ocenjevalnimi lestvicami veljaven.

Zanesljivost instrumenta smo preverjali s postopkom faktorizacije in Cronbachovim alfa koeficientom. Vrednost Cronbachovega α koeficienta je 0,778 ($\alpha = 0,778$), ki

je ravno malo pod kritično mejo za zelo dobro zanesljivost ($\alpha < 0,80$), zato ocenjujemo, da gre za dobro zanesljiv instrument ($r_{tt} = 0,74$).

Objektivnost vprašalnika smo zagotovili z uporabo pretežno zaprtih vprašanj in z enopomenskimi ter natančnimi navodili za izpolnjevanje vprašalnika, ki so jih pregledali tudi priznani strokovnjaki iz visokošolskih ustanov.

V raziskavo je bilo vključenih 121 strokovnih delavcev iz različnih slovenskih osnovnih šol. Vzorec je neslučajnostni, priložnostni, ki na ravni inferenčne statistike predstavlja enostaven slučajnostni vzorec iz hipotetične populacije.

Po izobrazbi je največ sodelujočih strokovnih delavcev socialnih pedagogov (23,1%), profesorjev razrednega pouka (23,1%) ter profesorjev predmetnega pouka (22,3%).

Največkrat je bilo navedeno delovno mesto izvajalca dodatne strokovne pomoči (v nadaljevanju DSP) (28,9%) in razrednega učitelja (24,8%).

Največ (36,4%) sodelujočih v raziskavi ima delovno dobo med 10 in 20 let. 20 let ali več dela 21,5% vprašanih. Od 1 do 3 leta dela 14% vprašanih, od 5 do 10 let pa 17,4% zaposlenih strokovnih delavcev. Od 3 do 5 let je zaposlenih najmanj sodelujočih, 9,9%.

Za statistično obdelavo podatkov je bil uporabljen SPSS verzija 22 za Windows. Izvedena je bila osnovna deskriptivna statistika, kjer so bile s frekvenčno analizo izračunane ocene parametrov. Za ugotavljanje normalnosti porazdelitve rezultatov je bil uporabljen Kolmogorov-Smirnov test, ker pa smo ugotovili, da se podatki ne distribuirajo normalno, smo uporabili neparametričen Kruskal Wallisov H-preizkus 2 neenakih vzorcev za preverjanje razlik v odnosni kompetentnosti glede na neodvisne spremenljivke profil, delovno mesto in delovna doba.

4 Rezultati in interpretacija

Pri predstavitvi rezultatov smo sprva predstavili nekatere ocene odnosne kompetence s pomočjo deskriptivne statistike, nato pa smo naredili primerjavo znotraj treh faktorjev (elementov odnosne kompetence) – upoštevanje individualnosti, osebna odgovornost in odziv na nestrinjanje in/ali neustrezno vedenje, ki smo jih dobili s faktor-sko analizo.

Kot smo predvidevali, so bile ocene odnosne kompetentnosti zelo visoke – najnižja povprečna ocena je bila 3,35 ($\bar{x} = 3,35$), kar pomeni včasih, vse ostale ($f = 8$) povprečne ocene pa so bile pogosto in ena zelo pogosto ($\bar{x} = 4,54$). Ob razmeroma visokih ocenah razmišljamo o tem, zakaj prihaja do diskrepance med (samo)ocenami strokovnih delavcev in dejanskim stanjem, ki priča o pomanjkanju odnosne kompetence, čustvene inteligentnosti (Galimberti, 2015, Juul in Jensen 2010; Rutar 2002).

Ker so odnosi, odnosno razmišljanje kljub prizadevanjem za objektivizacijo še vedno precej subjektivna kategorija, še posebej pa to lahko trdimo za kompetence, za katere Štefanc (2012) pravi, da vselej vsebujejo nek temeljni presežek, se jih ne da do popolnosti izmeriti. Poleg nemožnosti popolne objektivizacije so strokovno zaželeni odgovori in pričakovanja do strokovnih delavcev lahko razlog za vrzel med teoretskim

in praktičnim, ko strokovni delavci teoretično sicer vedo, kako naj bi bilo, praktično pa tega ne izvajajo ali pa le zelo redko.

V nadaljevanju se osredotočamo na rezultate ugotavljanja razlik glede na posamezne neodvisne dejavnike (profil, delovno mesto, delovna doba).

Rezultat Kruskal-Wallisovega preizkusa ($H = 17,14$, $2P = 0,004$) je pokazal, da obstajajo statistično pomembne razlike v ocenah upoštevanja individualnosti glede na profil oziroma izobrazbo strokovnih delavcev. Najvišje so upoštevanje individualnosti ocenili specialni in rehabilitacijski pedagogi ($\bar{R} = 73,00$), visoko pa tudi drugi profili, primerni za svetovalno delo in DSP ($\bar{R} = 70,87$) ter socialni pedagogi ($\bar{R} = 68,96$). Najnižje ocene so se pojavile pri razrednih učiteljih ($\bar{R} = 41,92$) in v skupini drugo, kjer je šlo večinoma za dvopredmetne učitelje ($\bar{R} = 39,61$).

Visoke ocene profilov specialnega in rehabilitacijskega pedagoga, socialnega pedagoga in drugih profilov, ustreznih za izvajanje svetovalnega dela in DSP, nam kažejo, da so ti bolj kot drugi strokovni delavci sposobni "videti" oziroma "uzreti" otroka, mladostnika, ga priznati in mu s tem omogočiti, da je v celoti sprejet in upoštevan kot enakovreden (Juul in Jensen, 2010). Predvidevati je torej, da študiji omenjenih smeri vsebujejo več vsebin, ki prispevajo k razvoju sposobnosti videti in uzreti drugega, predvsem otroka, ali pa se za tovrsten študij odločajo posamezniki, ki so že v izhodišču bolj empatični in sočutni, sposobni upoštevanja individualnosti.

Zanimiv je tudi podatek, da so od tistih z enim izbranim profilom upoštevanje individualnosti najnižje ocenili učitelje razrednega pouka, saj ravno ti profesionalci delajo z otroki, ki odnose z odraslimi, pomembnimi drugimi, razvojno še postavljajo pred odnose z vrstniki. Menimo, da gre pri tej oceni za možen vpliv profila v povezavi z delovnimi pogoji, saj ti strokovni delavci večinoma delajo z velikimi skupinami otrok, kjer je upoštevanje individualnosti oteženo. Po drugi strani je ocena morda povezana z naravnostjo na funkcionalne odnose (Fielding, 2006; v Frelin, 2013), kjer so v ospredju učni cilji, učni dosežki, ali pa gre zgolj za to, da se tudi v tem primeru izraža, da se učitelji sicer zavedajo pomembnosti odnosne kompetence, vendar pa zanjo niso zadovoljivo opremljeni, kar je pokazala študija danskih (Klassen 2002, v Lauersen in Nielsen, 2016) in srbskih učiteljev (Pantič in Wubbels, 2010, v Lauersen in Nielsen, 2016).

Rezultat Kruskal-Wallisovega preizkusa ($H = 4,33$, $2P = 0,50$) je pokazal, da ni statistično pomembnih razlik med ocenami odziva na nestrinjanje in/ali neustrezno vedenje glede na profil oziroma izobrazbo strokovnih delavcev. To nakazuje, da se različni profili strokovnih delavcev med seboj ne razlikujejo v tem, kako doživljajo, vrednotijo in reagirajo v situacijah, ko se otrok ali mladostnik z njimi ne strinja ali izraža frustracije z neustreznim vedenjem. V povprečju včasih upoštevajo mnenje otroka, mladostnika, ko se ta z njimi ne strinja ($\bar{x} = 3,35$), in pogosto niso užaljeni ali prizadeti ob otrokovem neustreznem vedenju, ampak ga razumejo kot neuravnoteženost med otrokom, mladostnikom in okoljem ($\bar{x} = 3,96$).

Omenjene rezultate bi lahko pripisali temu, da so odzivi na nestrinjanja in razumevanje neustreznega vedenja, konfliktov ter odzivanje nanje bolj stvar osebnih kot profesionalnih kompetenc, torej gre za vsebine in vedenja, ki jih pridobivamo že v procesu primarne socializacije, zato jih ne moremo toliko pripisati posamezni stroki. Po drugi strani bi lahko sklepali o enotnejših vsebinah o konfliktih, odzivih, delu v primeru ne-

strinjanj in neustreznega vedenja otrok/mladostnikov v študijskih programih profilov, zajetih v raziskavo.

Rezultat Kruskal-Wallisovega preizkusa ($H = 6,75$, $2P = 0,24$) je pokazal, da ni statistično pomembnih razlik med ocenami osebne odgovornosti glede na profil oziroma izobrazbo strokovnih delavcev. Glede na opredelitve, ki jih navajata Juul in Jensen (2010), bi komponento osebne odgovornosti še posebej izpostavili kot tisto, na katero vpliva primarno vzgojno okolje v odvisnosti od odnosov s pomembnimi drugimi, ki so ali pa niso model za odgovorno vedenje in odločitve. Hkrati pa je pri prevzemanju osebne odgovornosti treba upoštevati tudi razvojni vidik, ki nas opominja, da šele posamezne razvojne (tudi profesionalne) stopnje omogočajo način razmišljanja in delovanja, zato, ne glede na vpliv socialno-emocionalnega razvoja v odvisnosti od pomembnih drugih, ne izključujemo možnosti profesionalnega napredka v prevzemanju osebne in kolektivne odgovornosti, na kar pa izobraževanje oziroma študij nima takega vpliva, da bi se med profili pokazale razlike v osebni odgovornosti.

Strokovni delavci ne glede na profil v povprečju zelo pogosto aktivno iščejo nove priložnosti za vnovično vzpostavitev harmoničnega odnosa po konfliktu z otrokom, mladostnikom ($\bar{x} = 4,54$), pogosto prevzemajo popolno odgovornost za kakovost odnosa ($\bar{x} = 4,13$) in pogosto učinkovito sodelujejo z otroki in mladostniki ($\bar{x} = 3,84$) ter prav tako pogosto ob konstantnih konfliktih z otroki in mladostniki razmišljajo o svojem vedenju in ga ustrezno spremenijo ($\bar{x} = 4,06$).

Rezultat Kruskal-Wallisovega preizkusa ($H = 22,85$, $2P = 0,00$) je pokazal, da obstajajo statistično pomembne razlike v ocenah upoštevanja individualnosti glede na delovno mesto strokovnih delavcev. Najvišje so upoštevanje individualnosti ocenili strokovni delavci na delovnem mestu svetovalnega delavca ($\bar{R} = 75,17$), visoko pa so jo ocenili tudi učitelji oziroma izvajalci DSP ($\bar{R} = 73,24$), najnižje ocene so se pojavile pri razrednih učiteljih ($\bar{R} = 39,89$).

Obe delovni mesti z najvišjimi ocenami predvidevata in omogočata več individualnega dela in dela z majhnimi skupinami otrok in mladostnikov. Pri individualnem delu je več časa in prostora za reflektirana izkustva na področjih, pomembnih za kakovosten pedagoški odnos (Krajncan in Bajželj, 2008), zato taka delovna mesta zahtevajo več odnosne kompetentnosti strokovnega delavca. Gre namreč za to, da je v ospredju osredinjenost na osebo, da je več priložnosti za simetričen odnos, ki daje otroku, mladostniku občutek enakovrednosti in "upoštevanosti, videnja, uztja", da se strokovni delavec v odnosu do posameznega otroka veliko bolj angažira, saj je njegov cilj uspešno sodelovanje s tem otrokom in zato se hitreje ustvarijo pogoji za emocionalno bližino in sprejemanje.

Po drugi strani so najnižje ocene pri delovnem mestu, ki ga lahko tesno povežemo s profilom razrednega učitelja. Zato lahko razmišljamo o podobnih razlogih, ki smo jih opisali že v interpretaciji rezultatov v zvezi s profilom.

Rezultati so na nek način zaskrbljujoči, saj bi morali profesionalci, ki delajo z mlajšimi otroki (vsaj prvo triletno), načeloma višje oceniti upoštevanje individualnosti, saj otrokom lahko predstavljajo pomembno drugo osebo, torej model za empatično in sprejemajoče ravnanje. Kot smo že omenili, gre lahko za preobremenjenost razrednih učiteljev, ki zaradi osredotočenosti na učne cilje in zaradi dela z velikimi skupinami nimajo časa in priložnosti za upoštevanje individualnosti, kar pomeni, da so podali realno

oceno. Od tod seveda ne moremo sklepati o tem, da za razredne učitelje upoštevanje individualnosti ni pomembno, lahko pa se zopet vprašamo, kakšni pogoji dela bi jim omogočili, da bi lahko na tem področju napredovali, kar je že predmet nadaljnjih raziskav.

Rezultat Kruskal-Wallisovega preizkusa ($H = 9,84$, $2P = 0,04$) je pokazal, da obstajajo statistično pomembne razlike med oceno odziva na nestrinjanje in/ali neustrezno vedenje glede na delovno mesto strokovnih delavcev. Najvišje so odziv na nestrinjanje in/ali neustrezno vedenje ocenili svetovalni delavci ($\bar{R} = 75,30$), najnižje ocene pa so se pojavile v skupini drugo, kjer gre za strokovne delavce v oddelkih podaljšanega bivanja (v nadaljevanju OPB) in tiste, ki imajo kombinacijo dveh ali več delovnih mest ($\bar{R} = 35,82$). Tudi ti rezultati nakazujejo, da pogoji dela in k temu pripadajoče delovne naloge vplivajo na oceno lastnega odziva v primeru nestrinjanja in neustreznega vedenja. Svetovalni delavci bolj kot drugi upoštevajo mnenje otrok, mladostnikov in pokažejo razumevanje za neustrezno vedenje, kar je glede na opredelitev njihove vloge (Čačinovič Vogrinčič idr., 2008), ki je med drugim tudi podpora in pomoč učencem z vzgojnimi in disciplinskimi težavami, razumljivo. Poleg tega Pečjak (2005) govori o tem, da učitelji še vedno zelo težko odstopijo od bolj tradicionalne vloge svetovalnega delavca, ki je v tem, da dela s problematičnim učencem, ki mu ga je učitelj poslal. V tem primeru naletimo na (formalna in neformalna) pričakovanja do delavcev na posameznih delovnih mestih, ki zagotovo vplivajo na to, katere kompetence so prednostne na posameznem delovnem mestu, saj omogočajo uspešnejše delo. Nakazuje se, da so svetovalni delavci odnosno bolj kompetentni za soočanje s težavami in konflikti, delno zaradi pričakovanj, s katerimi se soočajo na delovnem mestu, delno zaradi uspešnega opravljanja svojega dela in delno zaradi delovnih pogojev, ki jim omogočajo več individualnega dela z učenci.

Izrazito najnižje so svojo kompetentnost na področju odzivanja na nestrinjanja in neustrezno vedenje ocenili strokovni delavci v OPB in tisti s kombinacijo več delovnih mest. Menimo, da gre lahko v prvem primeru za problematiko organizacije dela učitelja v OPB, ki je bolj usmerjevalec na različne popoldanske interesne dejavnosti kot učitelj, kaj šele vzgojitelj. V drugem primeru pa bi šlo lahko za problematiko disperznosti vloge posameznika, ki hkrati opravlja delo na dveh ali celo več delovnih mestih. Že zaradi same časovne organizacije je način dela s poglobljanjem v reševanje težav in konfliktov praktično onemogočen, saj prakse kažejo, da gre pri več delovnih mestih pogosto za kombiniranje pretežno dopoldanskega s pretežno popoldanskim delovnim mestom ali pa za nadomeščanje več zaposlenih hkrati ipd. V obeh primerih organizacijske, časovne in tudi prostorske ovire onemogočajo vzpostavljanje poglobljenih odnosov, kar je lahko za zaposlene precej frustrirajoče in zato svojo kompetentnost nižje ocenjujejo. Lahko gre tudi za to, da se jim zaradi razpršenosti dela ne zdi pomembno, da bi "investirali" v odnose z učenci tudi na način, da upoštevajo njihovo mnenje in razumejo neustrezno vedenje.

Rezultat Kruskal-Wallisovega preizkusa ($H = 3,36$, $2P = 0,49$) je pokazal, da ni statistično pomembnih razlik med ocenami osebne odgovornosti glede na delovno mesto strokovnih delavcev. Ta rezultat zopet lahko nakazuje, da je osebna odgovornost bolj stvar osebne kot profesionalne identitete in delovnih pogojev. Glede na to bi bilo zanimivo raziskati, kako strokovni delavci razumejo osebno odgovornost, in opazovati, kako reagirajo v posameznih problemskih situacijah (meriti, koliko osebne odgovornosti pokažejo v praksi). Vsi strokovni delavci, ne glede na delovno mesto, so osebno od-

govornost ocenjevali zgolj z ocenami pogosto in zelo pogosto, zato bi lahko rekli, da so visoko osebno odgovorni in morda je večina v to zares prepričana. Če osebno odgovornost razumemo, kot jo definirata Juul in Jensen (2010), torej kot popolno odgovornost za kakovost odnosa, ki se nadaljuje v kolektivni odgovornosti, potem se nam zastavlja vprašanje, kako to, da se še vedno dogaja, da otroke in mladostnike kategoriziramo in obravnavamo poudarjajoč njihovo individualno odgovornost ter izključujoč družbeni kontekst (Razpotnik, 2014).

Na podlagi analize rezultatov Kruskal-Wallisovih preizkusov ocene vseh treh komponent odnosne kompetentnosti glede na delovno dobo (Ocena upoštevanja individualnosti, $H = 7,78$, $2P = 0,10$; Ocena odziva na nestrinjanje in/ali neustrezno vedenje, $H = 6,76$, $2P = 0,15$; Ocena osebne odgovornosti, $H = 0,35$, $2P = 0,99$) nismo ugotovili statistično pomembnih razlik.

To nas na nek način preseneča, saj so vse teoretske predpostavke nakazovale, naj bi delovna doba pomembno vplivala na posedovanje profesionalnih kompetenc pri strokovnih delavcih, torej je bilo predvideti razlike med strokovnimi delavci glede na delovne izkušnje.

Juul in Jensen (2010) odnosno kompetenco jasno opredelita kot profesionalno, vendar pa Krajncan in Bajželj (2008) nakazeta, da gre pri pedagoškem odnosu z otrokom, mladostnikom za vzgojo preko celotne pedagoške osebe. Gre v tem primeru torej za to, da ne moremo potegniti natančne ločnice med profesionalnim in osebnim, ali morda za problematiko samoocen strokovnih delavcev?

Opozarjamo tudi na to, da rezultati lahko nakazujejo na dejstvo, da je ta del profesionalnega razvoja – torej odnosna kompetentnost – zanemarljiv, saj lahko na podlagi odsotnosti razlik med ocenami odnosne kompetentnosti med strokovnimi delavci glede na delovno dobo predvidevamo, da ti, ne glede na izkušnje, na tem področju ne napredujejo (in jim tudi ni treba).

Kot opozarjata Juul in Jensen (2010), je socialno-emocionalni vidik pedagoškega dela, med katerega spada tudi odnosna kompetenca, gledano sistemsko, očitno še vedno precej samoumeven in odvisen od osebnega in profesionalnega angažmaja vsakega posameznika, kljub znanstvenim dognanjem, ki pričajo o pomembnosti le-tega. Kako pa svoje delo opravljajo strokovnjaki, ki niso odnosno kompetentni? Morda taki posamezniki ne uspejo razviti poklicne avtonomije in tako le prispevajo k ohranjanju obstoječega stanja z nekritičnim naslanjanjem na prevladujoče politične in strokovne diskurze, ki stremijo k “popravljanju” posameznikov (Razpotnik, 2014).

5 Sklep

Nekateri sodobni teoretiki (Juul in Jensen, 2010; Glimberti 2015; Rutar 2002; Zloковиć, 2009) poudarjajo, da so strokovni delavci v šoli podlegli storilnostni naravnosti, učenju s pomočjo kopičenja informacij, binarni logiki in so pozabili na odnose, čustveno opismenjevanje. V svojih razmišljanjih (prav tam) se sprašujejo o odnosni kompetentnosti, čustveni pismenosti strokovnih delavcev na osnovnih in drugih šolah. Visoke ocene odnosne kompetentnosti naše raziskave niso skladne z razmišljanji ome-

njenih teoretikov, saj bi se sicer morale pokazati nižje ocene. Glede na rezultate bi lahko sklepali o sprejemajoči, spodbudni klimi in kakovostnih odnosih strokovnih delavcev, ki so sodelovali v raziskavi, v katerih prevzemajo odgovornost za kakovost in vodenje odnosov z otroki, mladostniki ter se zavzemajo za to, da vsakega otroka spoznajo, ga vidijo in upoštevajo njegove potrebe ter se senzibilno odzivajo na nestrinjanja in neustrežno vedenje.

Pa gre res za opis dejanskega stanja prakse ali, kot smo že nakazali pri interpretaciji, še za eno vrzel med naučenim, teoretskim znanjem (prevladujočimi pedagoškimi smernicami), ki prevladuje v odgovorih, in prakso, ki kaže drugačno podobo? Kot kaže kombinacija teoretičnih dognanj in rezultatov pričujoče raziskave, bi lahko trdili, da gre za prepletenost družbenih, sistemskih, profesionalnih in osebnih dejavnikov, ki vplivajo na odnosno razmišljanje in posledično na oceno odnosne kompetentnosti.

Z raziskavo smo nakazali odgovor na vprašanje vpliva profila, saj so analize pokazale razlike med profili pri oceni upoštevanja individualnosti. Iz rezultatov bi lahko sklepali, da študiji, ki še posebej poudarjajo odnosno naravnost in inkluzivno paradigmo, vplivajo na to, kako posamezni profili ocenjujejo pomembnost "videnja" otroka in mladostnika, hkrati pa se nakazuje, da bi bili lahko senzibilnost do otrok in mladostnikov v primeru nestrinjanj in neustreznega vedenja in osebna odgovornost bolj stvar osebnosti kot profila oziroma izobrazbe. Bi bilo torej smiselno razmišljati v smeri, ki jo predlagajo Peklajeva idr. (2008), namreč o posedovanju določenih kompetenc kot o selekcijskih kriterijih za sprejem na študij za bodoče strokovne delavce na osnovni šoli? Glede na to, da sodobna spoznanja poudarjajo pomembnost čustveno sprejemajoče klime in osebnih odnosov za "ustrezen" razvoj otrok in mladostnikov na vseh področjih, odnosne in širše socialno-emocionalne kompetentnosti ne moremo več jemati kot nekaj samoumevnega oziroma kot nekaj, kar pač pride skupaj z izobraževanjem. Cilji vseh študijev, ki usposabljaajo bodoče strokovne delavce na osnovni in drugih šolah, bi morali biti zastavljeni v smeri spodbujanja razvoja teh kompetenc.

Prav tako so rezultati potrdili nekatera predvidevanja glede vpliva delovnega mesta (delovnih pogojev, organizacije dela, formalnih in neformalnih pričakovanj, motivacije) na oceno odnosne kompetentnosti. Kot smo ugotovili, so nekateri strokovni delavci (svetovalni delavci, učitelji DSP) zaposleni zato, da upoštevajo individualnost in rešujejo težave, povezane z nestrinjanji in neustreznim vedenjem, vendar pa menimo, da bi morali biti vsi strokovni delavci usposobljeni za take oblike dela in hkrati bi jim sistem to moral omogočati, če želimo vzgajati posameznike, ki bodo sposobni empatije, sodelovanja in reševanja težav ter prevzemanja odgovornosti. Omenjene razlike na nek način pričajo o tem, da obstajajo strokovni delavci, ki so usposobljeni za odnosno razmišljanje, kar hkrati odvezuje vse ostale (na drugih delovnih mestih), da bi aktivno sodelovali in napredovali na področju kakovostnih osebnih odnosov. Zato je ključno vprašanje, ki si ga moramo zastaviti, če želimo spodbuditi razvoj odnosne kompetentnosti na vseh delovnih mestih, kakšni pogoji dela, organizacija, pričakovanja in oblike motivacije bi tak razvoj omogočale.

Še najbolj presenetljivi pa so rezultati na področju vpliva delovne dobe; o razlogih zanje smo razmišljali že v sami interpretaciji. Zavedamo se, da lahko govorimo le o rezultatih, ki so relevantni za vključene strokovne delavce, pa vendar gre za zaskrbljujoče ugotovitve, ki lahko nakazujejo, da odnosno oziroma socialno-emocionalno področje sistemsko ni regulirano v smislu kritične avtorefleksije in spodbujanja oblik

profionalnega napredovanja. To bi lahko pomenilo celo, da je strokovno sprejemljivo, da strokovni delavci, ne glede na delovno dobo in s tem pridobljene izkušnje, stagnirajo v fazah novinca in začetnika, čeprav Juul in Jensen (2010) odnosno kompetenco povezujeta predvsem s profesionalnimi odnosi, zato poudarjata pomembnost razvijanja in nadgradnje le-te. Kakovostne profesionalne izkušnje, povezane z refleksijo, analizo in evalvacijo, so podlaga za razvijanje kompetenc in kot pravi Valenčič Zuljan (2001), tudi za profesionalni razvoj. Iz tega lahko sklepamo, da naj bi bila leta delovne dobe na podlagi pridobljenih izkušenj povezana z višjimi fazami profesionalnega razvoja (prav tam), ko posameznik pridobiva tudi na občutku suverenosti in poklicne avtonomije, se že bolj intuitivno odloča in lažje vodi učence ter vzpostavlja kakovostnejše odnose z njimi. To pomeni, da se počuti bolj usposobljenega in kompetentnega za opravljanje svojega dela, hkrati s tem pa prevzema več odgovornosti. Kako to, da se torej niso pokazale razlike v ocenah odnosno kompetentnosti glede na delovno dobo, je vprašanje, ob katerem se je treba ustaviti in ga podrobneje raziskati.

Ana Bogdan Zupančič, Mitja Krajncan, PhD

The Relationship Competence of the Primary School Education Staff

Contemporary pedagogical trends tend to turn to subjectivism, individualization and an inclusive paradigm where quality relationships between the education staff and children/adolescents play an important role in stimulating their comprehensive development. Therefore, it seems crucial for us to research ways to ensure the quality of these relationships in primary schools as these researches confirm the statistical importance of the connection between the quality of relationships, emotional acceptance, the relationship and social competences of teachers, and the performance and competence of students in various aspects (not just in learning) (Frelin, 2013; Laursen and Nielson, 2016; Vidmar and Kerman, 2016).

The relationship competence (Juul and Jensen, 2010) through which the education staff, adults, assume full responsibility for the relationship, and at the same time take into account the individuality of children/adolescents, is of key importance in order to establish a quality, equivalent relationship.

A pedagogical perspective that focuses on the individual's living space and enables the development and deepening of the pedagogical relationship (Krajncan and Bajželj, 2008) promises a high degree of the relationship competence. However, the question arises of how much space and time does the school system actually allow to develop and deepen relationships to further the relationship competence? And what are the factors that lead to the differences in the assessments of the relationship competence by the primary school education staff?

The article focuses on three factors: profile or education, workplace and years of employment. Considering the theoretical starting points, we assumed that the differences in the assessments would be shown in relation to all three of the above-stated factors, which would confirm our predictions of the impact. With this research, we therefore wanted to find out how the education staff assess individual components of the relation-

ship competence and whether the education staff in primary schools statistically significantly differ in the assessment of individual components of the relationship competence according to profiles, workplace and years of employment (or work experience).

We believe that by measuring the relationship competence, we contribute to the creation of a reflexive school practice and open up the space for emphasizing the importance of social-emotional contents and relationship thinking in the school environment. By examining various factors influencing the relationship competence of education staff, we identify the differences between them, and in this way we can analyse the existing practices more easily and plan changes that would improve the relationship competence of all educators in primary schools.

We used a descriptive and causal non-experimental method of empirical pedagogical research. The research was carried out in the period from April to June 2017. We used the standardized Children and Me questionnaire (Vidmar and Kerman 2016, Vidmar, Rutar Leban and Niederberger, 2015), which we slightly transformed according to the purpose of our research.

The research involved 121 educators from various Slovenian primary schools. Most of the participant educators are social pedagogues (23.1 %), first-cycle primary school teachers (23.1 %) and teachers of subject teaching (22.3 %).

The most frequently mentioned workplace was the workplace of the additional professional support teacher (hereinafter: APS) (28.9 %) and class teacher (24.8 %).

A maximum of 36.4 % of the participants in the research have from 10 to 20 years of employment. 21.5 % of the respondents have 20 years of employment or more. 14 % of the respondents have from 1 to 3 years of employment, and 17.4 % of the employed education staff have from 5 to 10 years of employment. The least participants are employed from 3 to 5 years – 9.9 %.

The SPSS version 22 for Windows was used for statistical data processing. The basic descriptive statistics were carried out, where the estimation of the parameters was calculated using the frequency analysis. Kolmogorov-Smirnov test was used to determine the normality of the distribution of the results, but since we found out that the data are not distributed normally, we used a non-parametric Kruskal-Wallis H-test of 2 unequal samples to check the differences in the relationship competence with regard to independent variables profile, workplace and years of employment.

Kruskal-Wallis tests showed statistically important differences in the assessments taking into account the individuality according to the profile and workplace of the education staff and in the assessment of the response to a disagreement and/or inadequate behaviour according to the workplace of the education staff. Other statistically significant differences in assessing the components of the relationship competence were not shown.

Some contemporary theorists (Juul and Jensen, 2010, Glimberti 2015, Rutar 2002, Zloković, 2009) emphasize that the education staff at schools have succumbed to productivity orientation, learning by accumulating information, binary logic, and have forgotten relationships and emotional literacy. In their thinking (ibid.), they ask themselves about the relationship competence, the emotional literacy of the education staff in primary and other schools. High assessments of the relationship competence of the present research are not consistent with the thinking of the above-mentioned theorist,

because lower assessments would have to be shown. According to the results, we could conclude on the accepting, stimulating climate and quality relationships of the education staff that participated in the research, in which they take responsibility for the quality and management of the relationships with children and adolescents, they strive to get to know each child, see them and take into account their needs as well as respond sensitively to disagreements and inadequate behaviour.

Is it really a description of the actual state of practice or another gap between the learned, theoretical knowledge (the prevailing pedagogical trends), which prevails in the answers, and the practice that shows a different image? According to the combination of theoretical findings and the results of the present research, we could claim that it is an intertwining of social, systemic, professional and personal factors that influence the perspective of the relationship and, consequently, the assessment of the relationship competence.

The research indicated an answer to the question of the impact of the profile as the analyses showed differences between the profiles in the assessment of the consideration of individuality. From the results, we could conclude that the studies that especially emphasize the relationship attitude and inclusive paradigm influence how individual profiles assess the importance of seeing the child and adolescent, while indicating that sensitivity to children and adolescents in the event of disagreements and inadequate behaviour and personal responsibility could be more a question of personality than profile or education. It would therefore be reasonable to think in the direction proposed by Peklaj et. al. (2008), namely about having certain competences as selection criteria for the study of the future primary school educators. Considering that contemporary findings emphasize the importance of an emotionally accepting climate and personal relationships for an appropriate development of children and adolescents in all aspects, the relationship or wider social-emotional competence can no longer be taken for granted or as something that comes with education. The goals of all studies of future primary school and other educators should be oriented towards stimulating the development of these competences.

The results also confirmed certain predictions regarding the impact of the workplace (working conditions, work organization, formal and informal expectations, motivation) on the assessment of the relationship competence. As we established, some educators (education counsellors, APS teachers) are employed to take into account individuality and to solve problems related to disagreements and inadequate behaviour, but we believe that all education staff should be trained in such forms of work, and at the same time the system should provide this for them, if we want to educate individuals who will be capable of empathy, cooperation, solving problems and taking responsibility. These differences in some way testify to the fact that there are educators who are trained for relationship thinking, which at the same time absolves all others (in other workplaces) from active cooperation and advancement in the field of quality personal relationships. So, the key question that we need to ask ourselves, if we want to stimulate the development of the relationship competence in all workplaces, is: What working conditions, organization, expectations and forms of motivation would enable such development?

Even more surprising are the results relative to the impact of years of employment, the reasons for which were considered already in the interpretation itself. We are aware that we can only talk about the results that are relevant to the involved education staff,

however, these are the most worrying findings that may suggest that the relationship or social-emotional field is not systematically regulated in terms of critical self-reflection and the stimulation of forms of professional advancement. This could even mean that it is professionally acceptable that education staff, irrespective of years of employment and the experience gained, stagnate in the phases of a novice and beginner, although Juul and Jensen (2010) connect the relationship competence primarily with professional relations, therefore they emphasize the importance of developing and upgrading the relationship competence. Quality professional experiences related to reflection, analysis and evaluation are the basis for the development of competences, and, as Valenčič Zuljan M. (2001) says, also for professional development. From this, we can conclude that years of employment, based on the acquired experience, should be associated with higher phases of professional development (*ibid.*), when an individual also acquires a sense of sovereignty and vocational autonomy, already decides more intuitively, leads students more easily and establishes better relationships with them. This means that they feel more qualified and competent to perform their work, and at the same time assume more responsibility. How is it then that no differences in the assessments of the relationship competence in relation to years of employment were shown? This is a question that we must consider and examine in greater detail.

LITERATURA

1. Čačinovič Vogrinčič, G. idr. (2008). Programske smernice. Svetovalna služba v osnovni šoli. Ljubljana: ZRSŠ.
2. Črnak Meglič, A., Kobal Tomc, B. (2017). Položaj otrok v Sloveniji danes. Situacijska analiza. Ljubljana: Inštitut RS za socialno varstvo.
3. Frelin, A. (2013). Exploring Relational Professionalism in Schools. Rotterdam: Sense Publishers.
4. Galimberti, U. (2015). Gozljivi gost: nihilizem in mladi. Ljubljana: Modrijan.
5. Hemlak, M. (2012). Profesionalni razvoj vzgojiteljev predšolskih otrok: doktorska disertacija. Maribor: Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko.
6. Juul, J., Jensen, H. (2010). Od poslušnosti do odgovornosti. Radovljica: Didakta.
7. Krajncan, M., Bajželj, B. (2008). Odnos – osnova za socialno pedagoško delo. V Krajncan, M., Zorc Maver, D. in Bajželj, B. (ur.) (2008). Socialna pedagogika – med teorijo in prakso. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 121–129.
8. Laursen, P.F., Nielsen, A.M. (2016). Teachers' Relational Competencies: the Contribution from Teacher Education. Šolsko polje, XXVII (1–2), str. 139–161 Pridobljeno dne 02.01.2018 s svetovnega spleta: http://www.pei.si/UserFilesUpload/file/digitalna_knjiznica/SP/2016/SP_XXVII_2016_1-2/Solsko%20polje,%20XXVII,%20vol%201-2,%202016.pdf.
9. Lorenzen, S., Rønnestad, M.H., Orlinsky, D. (2011). Sources of influence on the professional development of psychologists and psychiatrists in Norway and Germany. European Journal for Psychotherapy & Counselling, 13 (2). Pridobljeno dne 07.08.2017 s svetovnega spleta: <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13642537.2011.570016>.
10. Pečjak, S. (2005). Šolsko psihološko svetovanje. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
11. Peklaj, C., Kalin, J., Pečjak, S., Puklek Levpušček, M., Valenčič Zuljan, M., Košir, K. (2008). Izobraževanje učiteljev za nove kompetence za družbo znanja ter vloga teh kompetenc pri urniščevanju vzgojno-izobraževalnih ciljev v šoli. Zaključno poročilo. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
12. Peklaj, C., Puklek Levpušček, M. (2006). Pridobljene in želene učiteljske kompetence diplomantov in študentov Filozofske fakultete. V C. Peklaj (ur.), Teorija in praksa v izobraževanju učiteljev, str. 29–43. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje (FF, UN LJ).

13. Razpotnik, Š. (2014). Socialno v socialni pedagogiki. *Sodobna pedagogika*, 65 (131), št. 3, str. 54–70.
14. Rutar, D. (2002). Učitelj kot intelektuallec. *Radovljica: Didakta*.
15. Rutar, D. (2016). Možgani, učenci in šola. Pridobljeno dne 02.01.2018 s svetovnega spleta: <http://za-misli.si/kolumne/dusan-rutar/3205-mozgani-ucenci-in-sola>.
16. Valenčič Zuljan, M. (2001). Modeli in načela učiteljevega profesionalnega razvoja. *Sodobna pedagogika*, 52 (118), št. 2, str. 122–141.
17. Vidmar, M., Kerman, K. (2016). The Developmnet of Teacher's Relational Competence Scale: Structural Validity and Reliability. *Šolsko polje*, XXVII, št. 1–2, str. 41–62. Pridobljeno dne 02.01.2018 s svetovnega spleta: http://www.pei.si/UserFilesUpload/file/digitalna_knjiznica/SP/2016/SP_XXVII_2016_1-2/Solsko%20polje,%20XXVII,%20vol%201-2,%202016.pdf.
18. Skalar, V. (1993). Socialni pedagog v osnovni šoli. *Iskanja*, let. 1993, št. 13, str. 36–43.
19. Štefanc, D. (2012). Kompetence v kurikularnem načrtovanju splošnega izobraževanja. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
20. Zloković, J. (2009). Samopercepcija vzgojnih kompetenc učiteljev in vzgojiteljev ter njihova stališča o starševskih kompetencah. V Čankar, F. in Deutsch, T. (ur.) (2009). *Šola kot stičišče partnerjev*. Ljubljana: ZRSŠ.

Ana Bogdan Zupančič (1981), asistentka za področje socialne pedagogike na Pedagoški fakulteti Univerze na Primorskem.

Naslov: Sostrska cesta 62, 1261 Ljubljana – Dobrunje, Slovenija; Telefon: (+386) 031 356 783

E-mail: ana.bogdan.zupancic@pef.upr.si

Dr. Mitja Krajncan (1966), redni profesor za področje socialne pedagogike na Pedagoški fakulteti Univerze na Primorskem.

Naslov: Gabrje pri Stični 51, 1295 Ivančna Gorica, Slovenija; Telefon: (+386) 041 656 972

E-mail: mitja.krajncan@pef.upr.si

Stres, soočanje s stresom in poklicno zadovoljstvo pedagoških delavcev

Prejeto 17.09.2018 / Sprejeto 10.12.2019

Znanstveni članek

UDK 37-051:331.442

KLJUČNE BESEDE: stres na delovnem mestu, strategije spoprijemanja s stresom, zadovoljstvo pri delu, samoučinkovitost, pedagoški delavci

POVZETEK – Namen prispevka je bil preučiti povezanost med zaznano stopnjo stresa, samoučinkovitostjo, spoprijemalnimi strategijami in poklicnim zadovoljstvom pri osnovnošolskih pedagoških delavcih. V raziskavi je sodelovalo 267 slovenskih učiteljev in šolskih svetovalnih delavcev, ki so izpolnili različne merske pripomočke: Lestvico splošne samoučinkovitosti, Vprašalnik spoprijemanja COPE – krajša verzija in za namene raziskave oblikovano lestvico za preverjanje zadovoljstva pri delu. Rezultati so pokazali, da pedagoški delavci razmeroma pogosto doživljajo stres na delovnem mestu, sicer pa imajo visoke predstave o lastni učinkovitosti in večinoma izražajo visoko stopnjo zadovoljstva pri delu. Pri soočanju s stresnimi situacijami se najpogosteje poslužujejo strategij aktivnega spoprijemanja in načrtovanja, ki predstavljata konstruktivni način spopadanja s stresom. Na podlagi rezultatov raziskave smo potrdili pomembne korelacije med preučevanimi spremenljivkami. Pri preverjanju predpostavljenega napovednega modela smo ugotovili, da nižja stopnja poklicnega stresa, višja samoučinkovitost in pogostejša uporaba produktivnega spoprijemanja pomembno prispevajo k večjemu zadovoljstvu pedagoških delavcev.

Received 17.09.2018 / Accepted 10.12.2019

Scientific paper

UDC 37-051:331.442

KEYWORDS: work-related stress, coping strategies, job satisfaction, self-efficacy, educational professionals

ABSTRACT – The purpose of the contribution was to examine the relationship between work-related stress, self-efficacy, coping strategies and job satisfaction among educational professionals in primary school. The research sample included 267 Slovenian teachers and school counselors. The participants completed the General Self-Efficacy Scale, the Brief COPE Inventory and a specially designed scale for determining job satisfaction of educational professionals. The results revealed that participants are relatively often experiencing stress. They also reported high self-efficacy beliefs and high levels of job satisfaction. The most frequently used coping strategies were active coping and planning, which represent a constructive way of coping with stress. Significant correlations between the studied variables were identified. The results of multiple regression indicated that lower level of work stress, higher self-efficacy and more frequent use of productive coping contribute significantly to greater satisfaction of educational professionals.

1 Uvod

V literaturi pogosto zasledimo, da pedagoški poklic velja za zelo stresnega (Agai-Dejmaha, Bislimovska in Mijakoski, 2015; Košir, Licardo, Tement in Habe, 2014; Slivar, 2013; Sprenger, 2011). Stres na delovnem mestu predstavlja nadvse aktualno raziskovalno področje, saj se posledice prevelikih delovnih obremenitev pogosto odražajo v različnih težavah v telesnem in duševnem zdravju. Slednje pa vpliva na slabšo kakovost in učinkovitost vzgojno-izobraževalnega dela ter nezadovoljstvo pri delu (Slivar, 2013), kar lahko privede do pojava izgorelosti in celo do opustitve pedagoškega poklica (Gla-van, 2016; Klassen in Chiu, 2010; Košir idr., 2014; Reilly, Dhingra in Boduszek, 2014).

Pedagoški poklic sodi med kompleksnejše, saj zajema različne naloge in zahteve ter prinaša številne izzive. Pedagoški delavci prevzemajo različne vloge, da bi izpolnili pričakovanja učencev, staršev in celotnega šolskega sistema (Slivar, 2013). Prav tako imajo ključno vlogo za uspešno izvedbo vzgojno-izobraževalnega procesa, zato morajo stremeti k zagotavljanju pozitivnega delovnega ozračja, v katerem lahko učenci razvijajo svoje potenciale, se učijo kritičnega mišljenja in krepijo socialne spretnosti.

Avtorji koncept zadovoljstva pri delu običajno opredeljujejo kot notranje stanje in posameznikov odnos do njemu pomembnih vidikov dela oziroma kot pozitivno ali negativno naravnost posameznika do dela (Platsidou, 2010). Zadovoljstvo pri delu je posledica posameznikovega doživljanja, pojmovanja in vrednotenja delovnega okolja in lastnih izkušenj z delom (Judge idr., 2001). Če povzamemo, bi lahko rekli, da je zadovoljstvo pri delu posameznikovo čustveno odzivanje na doživljanje dela in delovnih pogojev, ki je odvisno od njegovih potreb in pričakovanj.

Na zadovoljstvo pri delu pedagoških delavcev vplivajo različni dejavniki. V literaturi najpogosteje zasledimo naslednje elemente zadovoljstva s pedagoškim delom: višina plače, možnost napredovanja, avtonomnost pri delu, narava dela, pogoji za delo, organizacija dela v šoli ter odnosi s sodelavci, učenci in starši (Glavan, 2016; Slivar, 2009; Spector, 1997; Türkoglu idr., 2017). Dimec idr. (2008) poudarjajo, da poleg omenjenih dejavnikov na zadovoljstvo pri delu vplivajo še osebnostne lastnosti in nekatere poteze posameznika, tudi samopodoba, strategije spoprijemanja s stresom in posameznikovo splošno zadovoljstvo z življenjem. Posamezni dejavniki se med seboj povezujejo, dopolnjujejo in sovplivajo ter so v različnih okoljih in obdobjih različno pomembni za različne ljudi.

Koncept zadovoljstva pri delu je v svetu precej raziskan in se močno povezuje z doživljanjem poklicnega stresa (Anum Nizam in Shahnawaz Adil, 2014; Klassen in Chiu, 2010; Reilly idr., 2014; Slivar, 2009). Mnogi avtorji so si enotni, da sta tako poklicno zadovoljstvo kot tudi zaznavanje stresa pomembno povezani z delovno uspešnostjo, telesnim in duševnim zdravjem in poklicnimi odločitvami pedagoških delavcev (Caprara idr., 2006; Fritzsche in Parrish, 2005; v Reilly idr., 2014; Judge idr., 2001; Skaalvik in Skaalvik, 2009). Cooper idr. (2001, v Slivar, 2009) poudarjajo, da je zadovoljstvo oziroma nezadovoljstvo z delom najpogosteje raziskana posledica delovanja stresorjev na delovnem mestu, saj se njihov največji učinek kaže prav v zmanjševanju poklicnega zadovoljstva. Anum Nizam in Shahnawaz Adil (2014) sta preverjala vlogo nekaterih psihosocialnih dejavnikov, kot so raven zaznanega stresa, delovni pogoji, medosebni odnosi in opolnomočenje pri napovedovanju poklicnega zadovoljstva učiteljev. Poročata, da se višja raven zaznanega stresa povezuje z nižjo stopnjo zadovoljstva pri delu, medtem ko se boljši medosebni odnosi in občutek opolnomočenosti povezuje z višjo ravno poklicnega zadovoljstva. Avtorja sta tudi ugotovila, da so bili med vsemi preučevanimi spremenljivkami medosebni odnosi najmočnejši napovedovalec zadovoljstva na delovnem mestu. Reilly idr. (2014) ugotavlja, da učitelji, ki izražajo večje nezadovoljstvo z delom, izkazujejo manjšo stopnjo predanosti delu, učencem ne zagotavljajo potrebne avtonomije in jih ne znajo ustrezno motivirati, poleg tega pa so tudi pogostejše podvrženi fluktuaciji. Slednje ugotavlja tudi Slivar (2009), ki kot pomembno in zaskrbljujočo posledico doživljanja stresa in poklicnega nezadovoljstva pri pedagoških delavcih navaja prav pogostejši absentizem, menjavo poklica ali predčasno upokojitvev. Omenjeni avtor še dodaja, da so učitelji, ki menijo, da so močno podvrženi stresu, tudi

bistveno manj zadovoljni na vseh področjih dela (plača, napredovanje, nadrejeni, nagraje, pravila in postopki pri delu, narava dela, komunikacija) v primerjavi z učitelji, ki menijo, da so zmerno izpostavljeni stresnim situacijam v svojem delovnem okolju.

Preprečevanje negativnih posledic stresa pri pedagoških delavcih se tesno povezuje z ustreznimi strategijami spoprijemanja. Uporaba konstruktivnih načinov soočanja s stresom namreč izboljšuje zadovoljstvo, zmanjšuje psihično napetost, pozitivno vpliva na kakovost dela ter prispeva k psihološkemu blagostanju pedagoških delavcev (Hartney, 2016; Slivar, 2013). V tem kontekstu velja omeniti tudi koncept samoučinkovitosti, ki se prav tako pomembno povezuje z doživljanjem stresa in zadovoljstvom pri delu (Slivar, 2013; Türkoglu idr., 2017) ter lahko pomembno prispeva k blagostanju posameznikov. Samoučinkovitost lahko opredelimo kot posameznikovo prepričanje posameznika v lastne sposobnosti in zmožnost opravljanja nalog, da bi dosegel zastavljene cilje (Skaalvik in Skaalvik, 2007). Izsledki nekaterih empiričnih raziskav kažejo, da se pedagoški delavci, ki doživljajo višjo raven delovnega stresa, ocenjujejo kot bistveno manj učinkoviti kot tisti, ki doživljajo nižjo raven stresa (Slivar, 2013). Obenem so tisti posamezniki, ki so prepričani, da bodo uspešno opravili delovne naloge in se spopadli z vsemi delovnimi zahtevami, tudi bolj zadovoljni pri svojem delu (Reilly idr., 2014).

V slovenskem prostoru primanjkuje raziskav, ki bi preučevale različne dejavnike, povezane z delovnim zadovoljstvom pri pedagoških delavcih. Z raziskavo smo želeli dano problematiko natančneje osvetliti in ugotoviti povezanost med doživljanjem stresa, samoučinkovitostjo, spoprijemalnim vedenjem in zadovoljstvom pri delu pedagoških delavcev v osnovni šoli. Na podlagi predhodnih relevantnih raziskav smo predpostavili:

- da večina pedagoških delavcev doživlja svoje delo kot razmeroma stresno;
- da se samoučinkovitost in uporaba produktivnih strategij spoprijemanja s stresom pozitivno povezujeta z zadovoljstvom pri delu;
- da se raven doživljanja stresa in uporaba neproduktivnih strategij spoprijemanja s stresom negativno povezujeta z zadovoljstvom pri delu;
- ter da raven stresa, samoučinkovitost in spoprijemalno vedenje pomembno napovedujejo zadovoljstvo pri delu pedagoških delavcev v osnovni šoli.

2 Metoda

Udeleženci

V raziskovalni vzorec smo vključili 267 pedagoških delavcev (248 žensk in 19 moških), zaposlenih v osnovnih šolah v različnih slovenskih regijah; najbolj zastopane so bile Goriška, Osrednjeslovenska, Gorenjska in Posavska regija. Vzorec je obsegal 196 (73,4%) učiteljev in 71 (26,6%) svetovalnih delavcev s povprečno starostjo 44,4 leta ($SD = 10$) in povprečno delovno dobo 19,4 leta ($SD = 11,5$).

Pripomočki

Za namene raziskave smo na osnovi literature (Reilly idr., 2014; Slivar, 2009; Spector, 1997) oblikovali lestvico za ugotavljanje poklicnega zadovoljstva pedagoških delavcev, ki vključuje enajst vidikov zadovoljstva na delovnem mestu (plača, napredo-

vanje, strokovno izpopolnjevanje, avtonomnost pri delu, narava dela, pogoji za delo, organizacija dela, sodelavci, vodstvo, učenci, starši), ki jih udeleženci ocenjujejo s pomočjo 5-stopenjske lestvice (od 1 – povsem nezadovoljen do 5 – povsem zadovoljen). Notranja konsistentnost lestvice na našem vzorcu je bila ustrezna, Chronbachov koeficient alfa (α) je znašal 0,80.

Raven zaznanega stresa pri pedagoških delavcih smo preverjali na podlagi vprašanja *Kako pogosto doživljate stres pri svojem delu v šoli?*, na katerega so udeleženci odgovarjali na 5-stopenjski ocenjevalni lestvici (od 1 – nikoli do 5 – zelo pogosto).

Oceno samoučinkovitosti pedagoških delavcev smo preverili s slovensko priredbo Lestvice splošne samoučinkovitosti (*General Self-Efficacy Scale*; Licardo, Schwarzer in Jerusalem, 2007). Izvirno lestvico avtorjev Schwarzerja in Jerusalema (1995) sestavlja deset postavk, na katere udeleženci odgovarjajo s pomočjo 4-stopenjske ocenjevalne lestvice (od 1 – ne drži do 4 – popolnoma drži). Možen razpon vrednosti na lestvici je od 10 do 40, pri čemer višja vrednost pomeni višjo raven samoučinkovitosti. Lestvica izkazuje ustrezne merske karakteristike (Licardo idr., 2007). Notranja konsistentnost lestvice na našem vzorcu je bila $\alpha = 0,86$.

Uporabo različnih strategij spoprijemanja s stresom smo preverili z Vprašalnikom spoprijemanja COPE – krajša verzija (*COPE – Brief*; Carver, 1997), pri katerem udeleženci s pomočjo 4-stopenjske ocenjevalne lestvice (od 1 – tega nikoli ne počnem do 4 – to počnem zelo pogosto) odgovarjajo, kako običajno ravna v stresni situaciji. Vprašalnik vsebuje 28 postavk in meri 14 spoprijemalnih strategij: aktivno spoprijemanje, načrtovanje, pozitivno prevrednotenje, sprejetje, humor, uporaba čustvene podpore, uporaba instrumentalne podpore, samozamotenje, zanikanje, izražanje čustev, vedenjska neaktivnost, samoobtoževanje, vera in uporaba substanc. Višja vrednost pri posamezni strategiji pomeni njeno pogostejšo uporabo. Avtorji poročajo o ustrezni zanesljivosti in veljavnosti vprašalnika; koeficienti notranje konsistentnosti za posamezne strategije spoprijemanja so bili v razponu med 0,50 in 0,90 (Carver, 1997).

Za namene raziskave smo vprašalnik prevedli v slovenski jezik. Neodvisno od prevoda avtoric prispevka sta prevod opravila še psiholog in strokovnjak za angleški jezik. Različne prevode smo med seboj primerjali, dopolnili in uskladili ter oblikovali slovensko verzijo vprašalnika. Prav tako smo priredili navodilo in udeležence raziskave prosili, da odgovarjajo v skladu s tem, kako se spoprijemajo s stresom pri svojem pedagoškem delu.

Poleg tega smo pridobili tudi nekatere demografske podatke o udeležencih: spol, starost, regija, delovna doba, stopnja izobrazbe in delovno mesto.

Postopek

Zbiranje podatkov je potekalo maja in junija 2018 po predhodnem soglasju in dogovoru z vodstvi osnovnih šol. Vprašalnike v spletni obliki smo poslali kontaktnim osebam na šolah, ki so jih posredovale naprej učiteljem in svetovalnim delavcem. Sodelovanje v raziskavi je bilo prostovoljno, prav tako smo udeležencem zagotovili anonimnost. V raziskovalni vzorec smo vključili samo tiste pedagoške delavce, ki so v celoti izpolnili vprašalnike.

Statistična analiza

Podatki so bili obdelani s programom IBM SPSS. Poleg osnovne opisne statistike smo povezanost med spremenljivkami preverili s pomočjo Pearsonovega koeficienta korelacije. Za napovedovanje zadovoljstva pri delu na podlagi ostalih preučevanih spremenljivk smo uporabili multiplo regresijsko analizo. Za preverjanje zanesljivosti posameznih merskih instrumentov smo uporabili mero notranje konsistentnosti (Cronbach alfa). Meja statistične pomembnosti je bila določena z vrednostjo $p < 0,05$.

3 Rezultati in interpretacija

V tabeli 1 prikazujemo vrednosti osnovne opisne statistike za pogostost doživljanja stresa, splošno samoučinkovitost in zadovoljstvo pri delu na celotnem vzorcu pedagoških delavcev. Na podlagi srednjih vrednosti lahko ugotovimo, da sodelujoči v raziskavi doživljajo nadpovprečno raven stresa pri delu. Frekvenčna porazdelitev odgovorov je namreč pokazala, da 52,4% pedagoških delavcev pogosto doživlja stres na delovnem mestu, 39,7% pa občasno. Navedene ugotovitve so skladne z izsledki številnih domačih in tujih raziskav, ki poročajo o visoki ravni doživljanja stresa med pedagoškimi delavci (Agai-Demjaha idr., 2015; Sprenger, 2011) ter o visoki stopnji stresnosti pedagoškega poklica v primerjavi z drugimi poklici (Stoeber in Rennert, 2008). Rezultati potrjujejo našo prvo hipotezo, v kateri smo predpostavili, da večina pedagoških delavcev svoje delo doživlja kot zelo stresno.

Tabela 1: Osnovna opisna statistika za preučevane spremenljivke na celotnem vzorcu

	<i>N</i>	<i>MIN</i>	<i>MAX</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Asimetrija</i>	<i>Sploščenost</i>
Pogostost doživljanja stresa	267	2	5	3,51	0,64	−0,441	−0,198
Samoučinkovitost	267	17	40	30,24	4,14	−0,267	0,177
Zadovoljstvo	267	25	54	41,67	5,40	−0,179	−0,236

Kot kažejo rezultati, imajo sodelujoči v povprečju visoke predstave o lastni učinkovitosti, prav tako v povprečju izražajo visoko stopnjo zadovoljstva pri delu. O podobnih izsledkih na različnih vzorcih pedagoških delavcev poročajo številni domači in tuji avtorji (Harlow, 2008; Reilly idr., 2014; Rožman, 2017). Visoka raven samoučinkovitosti pri pedagoških delavcih je lahko pomemben varovalni dejavnik pred neugodnimi in neželenimi posledicami delovanja stresa; intenzivno in dalj časa trajajoče doživljanje stresa namreč lahko privede do pojava izgorelosti (Košir idr., 2014). Menimo, da imajo prav posameznikova prepričanja o lastni učinkovitosti pomembno mediatorsko vlogo, saj omogočajo bolj učinkovito spoprijemanje s stresnimi situacijami in s tem zagotavljajo zaščito pred izgorelostjo.

V nadaljevanju prikazujemo osnovno opisno statistiko za posamezne spoprijemalne strategije (tabela 2). Srednje vrednosti kažejo, da se pedagoški delavci najpogosteje

poslužujejo strategij aktivno spoprijemanje in načrtovanje, najmanj pogosto pa strategij uporaba substanc, zanikanje in vedenjska neaktivnost.

Tabela 2: Osnovna opisna statistika za posamezne strategije spoprijemanja s stresom na celotnem vzorcu

<i>Strategije spoprijemanja</i>	<i>N</i>	<i>MIN</i>	<i>MAX</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Asimetrija</i>	<i>Sploščenost</i>
Samozamotenje	267	1	4	2,19	0,61	0,110	0,053
Aktivno spoprijemanje	267	2	4	3,47	0,45	-0,445	-0,247
Zanikanje	267	1	4	1,65	0,53	0,570	-0,153
Uporaba substanc	267	1	2	1,05	0,20	3,825	4,150
Uporaba čustvene podpore	267	1	4	2,54	0,70	0,071	-0,321
Uporaba instrumentalne podpore	267	1	4	2,85	0,66	-0,232	-0,139
Vedenjska neaktivnost	267	1	3	1,45	0,48	0,727	-0,209
Izražanje čustev	267	1	4	2,32	0,57	-0,040	0,050
Pozitivno prevrednotenje	267	1	4	2,98	0,57	-0,162	0,050
Načrtovanje	267	2	4	3,28	0,48	0,159	-0,614
Humor	267	1	4	2,18	0,82	0,299	-0,544
Sprejetje	267	2	4	2,87	0,56	-0,192	0,314
Vera	267	1	4	1,69	0,84	1,102	0,338
Samoobtoževanje	267	1	4	1,96	0,62	0,392	0,138

Opazimo, da je razpršenost rezultatov največja pri strategijah vera in humor. Naši rezultati se skladajo z rezultati avtoric Rapuš Pavel in Marn Kosin (2016), ki sta na vzorcu šolskih svetovalnih delavcev ugotovili pogostejšo uporabo na problem usmerjenih strategij soočanja s stresnimi situacijami.

Za ugotavljanje povezanosti med posameznimi preučevanimi spremenljivkami smo posamezne spoprijemalne strategije razdelili na produktivni in neproduktivni stil spoprijemanja. Pri tem smo upoštevali teoretična izhodišča (Lazarus in Folkman, 1984; Salkovsky idr., 2015), ki navajajo, da produktivno spoprijemanje vključuje iskanje informacij, nasvetov in podpore pri drugih, razmišljanje o korakih za reševanje problema, zato ga lahko označimo tudi kot na problem usmerjeno spoprijemanje. Po drugi strani pa je neproduktivno spoprijemanje usmerjeno prvenstveno na blaženje čustvene napetosti, ki se pogosto izraža prek ventiliranja neugodnih čustvenih stanj, kot rešitev problema pa vidi izogibanje oziroma umik. Omenjeno spoprijemanje sicer nudi takojšnje olajšanje, vendar ne prispeva k razrešitvi vzroka težave in je zato manj učinkovito. Med produktivno spoprijemanje smo tako uvrstili strategije *aktivno spoprijemanje*, *uporaba instrumentalne podpore*, *pozitivno prevrednotenje* in *načrtovanje*, med neproduktivno pa *zanikanje*, *uporaba substanc*, *izražanje čustev*, *vedenjska neaktivnost* in *samoobtoževanje*. Na podlagi Pearsonovih korelacijskih koeficientov (tabela 3) lahko razberemo, da obstajajo statistično pomembne, čeprav nizke korelacije med vsemi preučevanimi spremenljivkami, razen med doživljanjem stresa in produktivnimi strategijami spopri-

jemanja, neproduktivnimi in produktivnimi strategijami spoprijemanja ter med neproduktivnimi spoprijemalnimi strategijami in zadovoljstvom.

Tabela 3: Povezanost med posameznimi preučevanimi spremenljivkami

	<i>Samoučinkovitost</i>	<i>Produktivno spoprijemanje</i>	<i>Neproduktivno spoprijemanje</i>	<i>Zadovoljstvo</i>
<i>Pogostost doživljanja stresa</i>	-0,14*	0,05	0,16*	-0,35**
<i>Samoučinkovitost</i>		0,25**	-0,19**	0,36**
<i>Produktivno spoprijemanje</i>			0,10	0,22**
<i>Neproduktivno spoprijemanje</i>				0,09

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

Zadovoljstvo pri delu se pozitivno povezuje s samoučinkovitostjo pedagoških delavcev ($r = 0,36$; $p < 0,01$) in negativno s pogostostjo doživljanja stresa ($r = -0,35$; $p < 0,01$). Dobljeni rezultati potrjujejo predpostavke o povezanosti med konceptom zadovoljstva pri delu in doživljanjem poklicnega stresa (Anum Nizam in Shahnawaz Adil, 2014; Klassen in Chiu, 2010; Reilly idr., 2014; Slivar, 2009).

Tudi na podlagi naših rezultatov lahko rečemo, da posamezniki, ki pri svojem delu pogosteje doživljajo stres, izkazujejo nižje zadovoljstvo s svojim poklicem. Poleg tega se raven zaznanega stresa in zadovoljstvo pri delu nizko, a pomembno povezujeta tudi z občutkom samoučinkovitosti; tisti, ki zase menijo, da so zmožni učinkovitega obvladovanja stresnih situacij in uspešnega soočanja z ovirami na svoji poti, svoje delo manj pogosto doživljajo kot stresno in so hkrati tudi bolj zadovoljni pri svojem delu, o čemer poročajo mnogi domači in tuji raziskovalci (Harlow, 2008; Klassen in Chiu, 2010; Reilly idr., 2014; Slivar, 2013; Türkoglu idr., 2017).

Pokazala se je tudi pomembna pozitivna korelacija med samoučinkovitostjo in produktivnim spoprijemanjem ter pomembna negativna korelacija med samoučinkovitostjo in neproduktivnim spoprijemanjem, kar kaže na to, da se posamezniki, ki visoko ocenjujejo lastno učinkovitost, pogosteje poslužujejo spoprijemalnih strategij, pri katerih si aktivno prizadevajo za rešitev problema, medtem ko tisti, ki se zaznavajo kot nizko učinkoviti, pogosteje uporabljajo strategije, usmerjene predvsem na blaženje čustvene napetosti, ki se kaže v zanikanju in umiku pred problemsko situacijo, izražanju čustev in samoobtoževanju. Te ugotovitve so primerljive z izsledki nekaterih raziskovalcev (Taiwo, 2015), ki so sicer uporabili nekoliko drugačno terminologijo pri opredeljevanju spoprijemalnega vedenja (aktivni/pasivni način spoprijemanja), ki pa se vsebinsko uje ma z zgoraj omenjeno klasifikacijo spoprijemalnih stilov.

Dobljeni rezultati potrjujejo drugo predpostavko, s katero smo predpostavili, da se samoučinkovitost in uporaba produktivnih strategij spoprijemanja s stresom pomembno pozitivno povezujeta z zadovoljstvom pri delu. Tretjo predpostavko, ki predpostavlja, da se raven doživljanja stresa in uporaba neproduktivnih strategij spoprijemanja po-

membno negativno povezujeta z zadovoljstvom pri delu, pa lahko le delno potrdimo; negativna korelacija se je namreč pokazala le med doživljanjem stresa in poklicnim zadovoljstvom.

V raziskavi smo tudi predvideli, da raven stresa, samoučinkovitost in spoprijemalno vedenje pedagoških delavcev pomembno napovedujejo njihovo zadovoljstvo pri delu. Z uporabo multiple regresijske analize smo preverili omenjeni napovedni model. Rezultati kažejo, da vse neodvisne spremenljivke skupaj pojasnjujejo 25% variance [$R^2 = 0,25$; $F(4, 262) = 21,72$; $p < 0,001$]. Raven doživljanja stresa ($p < 0,001$), samoučinkovitost ($p < 0,001$) in produktivno spoprijemanje ($p < 0,05$) pomembno napovedujejo zadovoljstvo pri delu, medtem ko ga neproduktivno spoprijemanje ne (tabela 4). Na podlagi ugotovitev lahko zaključimo, da nižja stopnja stresa na delovnem mestu, višja samoučinkovitost in pogostejša uporaba produktivnega spoprijemanja prispevajo k večjemu zadovoljstvu pri delu pedagoških delavcev. S tem tudi potrjujemo četrto predpostavko.

Tabela 4: Multipla regresijska analiza pri napovedovanju zadovoljstva pri delu

<i>Napovedne spremenljivke</i>	<i>Zadovoljstvo pri delu</i>		
	<i>B</i>	<i>β</i>	<i>t</i>
Pogostost doživljanja stresa	-2,697	-0,319**	-5,85**
Samoučinkovitost	0,365	0,280**	4,90**
Produktivno spoprijemanje	0,619	0,161*	2,88*
Neproduktivno spoprijemanje	0,007	-0,001	-0,03
R^2		0,25**	

Opombi: ** $p < 0,001$; * $p < 0,01$

Glede na dobljene rezultate ugotavljamo, da ima na zadovoljstvo pri delu pedagoških delavcev največji vpliv doživljanje poklicnega stresa; pogostejše kot so posamezniki pri svojem delu podvrženi stresnim situacijam, nižja je raven njihovega zadovoljstva. O podobnih zaključkih poročata tudi Anum Nizam in Shahnawaz Adil (2014), ki sta kot najpomembnejša prediktorja poklicnega zadovoljstva izpostavila raven zaznanega stresa in kakovost medosebnih odnosov. Omenjena avtorja sicer nista ugotovila pomembnega vpliva samoučinkovitosti, vendar pa se je v našem primeru izkazalo, da visoke predstave o lastni učinkovitosti in uporaba produktivnih načinov soočanja s stresom prispevajo k višjemu zadovoljstvu zaposlenih. Slednje potrjujejo tudi številne druge raziskave (Ersen in Bilgiç, 2018; Reilly idr., 2014; Türkoglu idr., 2017). Zadovoljstvo pri delu se pomembno povezuje z delovno uspešnostjo, duševnim zdravjem in s poklicnimi odločitvami (Blake, Dexter, Kinsey in Parker, 2018; Skaalvik in Skaalvik, 2009), zato lahko rečemo, da je zadovoljstvo zaposlenih pravzaprav ključno za uspešno delovanje vsake vzgojno-izobraževalne ustanove. Ob upoštevanju navedenega se zdi zelo pomembno prizadevanje za zmanjševanje poklicnega stresa ter krepitev predstav o lastni učinkovitosti in spodbujanje uporabe produktivnih spoprijemalnih strategij pri pedagoških delavcih. Vse to namreč po izsledkih naše raziskave pomembno prispeva k večjemu zadovoljstvu pri delu.

4 Sklep

Raziskovalni izsledki so pomemben doprinos pri obravnavi problematike stresa v vzgojno-izobraževalnem prostoru, predvsem pa omogočajo osvetlitev dejavnikov, ki pomembno napovedujejo zadovoljstvo slovenskih pedagoških delavcev na delovnem mestu. Ugotovitve imajo zato precejšnjo uporabno vrednost, saj lahko služijo kot pomoč pri ozaveščanju vseh zaposlenih v vzgoji in izobraževanju ter tudi širše javnosti o prisotnosti stresa v pedagoškem poklicu, njegovih posledicah ter možnih ukrepih za izboljšanje obstoječega stanja z namenom zagotavljanja zadovoljstva in splošnega blagostanja posameznikov. Rezultati lahko prispevajo k razmisleku o možnostih za zmanjšanje ravni stresa na delovnem mestu tako na individualni kot organizacijski ravni. Različni preventivni izobraževalni programi v obliki seminarjev in delavnic ter vključevanje v proces supervizije lahko učiteljem in šolskim svetovalnim delavcem predstavljajo pomemben vir podpore pri spoprijemanju z obremenitvami, ki jih prinašata pedagoško in svetovalno delo.

Raziskava ima tudi nekatere omejitve, ki se kažejo v značilnostih raziskovalnega vzorca. Kljub razmeroma velikemu vzorcu velja poudariti, da so prevladovalе ženske, prav tako je zastopanost pedagoških delavcev po posameznih geografskih regijah dokaj neenakomerna, kar pomeni, da ugotovitev ne moremo posplošiti na celotno populacijo pedagoških delavcev v slovenskih osnovnih šolah.

Ugotovitve ponujajo številne možnosti za nadaljnje raziskovanje. Predvsem bi kazalo z uporabo kvalitativnega pristopa podrobneje preučiti pomembnejše situacijske dejavnike stresa (tako z vidika pogostosti kot intenzivnosti), ki prispevajo k doživljanju poklicnega stresa pri pedagoških delavcih. Slednje bi omogočilo bolj celostno obravnavo in učinkovitejše ukrepanje za izboljšanje in ohranjanje zdravja ter dobrega počutja na delovnem mestu.

Petra Dolenc, PhD, Špela Virag

Stress, Coping with Stress and Job Satisfaction Among Educational Professionals

Educational professionals are faced with many demands and challenges in their everyday work, as well as undertake different activities and assume various roles in order to meet the expectations of students, parents and the entire school system (Slivar, 2013). Since educational professionals represent a key factor in ensuring quality educational processes, they should strive to provide a positive learning environment that allows all pupils to achieve their potentials and develop critical thinking and social skills.

Previous research reported that educational professionals experience work-related stress on a daily basis and that teaching is one of the most stressful occupations in the world (Agai-Demjaha et al., 2015; Sprenger, 2011). Workplace stress occurs when there is a mismatch between work demands and the capabilities, resources or needs of employees. Work-related stress is a topic of growing concern in the occupational

safety and health field since the consequences of excessive workload are often reflected in various physical and mental health problems (Slivar, 2013). Prolonged and chronic work-related stress may lead to the burnout syndrome and even to the abandonment of the educational profession (Košir et al., 2014; Reilly et al., 2014).

Experiencing stress at work is strongly associated with job satisfaction (Klassen and Chiu, 2010; Reilly et al., 2014). Job satisfaction can be defined as the degree of satisfaction that employees have with their jobs and other aspects of work, and it also indicates the level of fairness and good treatment in the workplaces (Spector, 1997). Anum Nizam and Shahnawaz Adil (2014), who examined the role of some psychosocial factors in predicting job satisfaction of teachers, found that higher perceived stress level is associated with lower job satisfaction, while better interpersonal relationships and a sense of empowerment are associated with greater job satisfaction. Job satisfaction has been related to higher levels of motivation and productivity. Furthermore, many authors assume that both perceived stress and job satisfaction are significantly related to the employees' effectiveness, health status and decision-making capacity of educational professionals (Blake et al., 2018; Reilly et al., 2014; Skaalvik and Skaalvik, 2009).

Preventing and reducing the negative effects of stress is closely connected with the appropriate coping strategies. Coping is often conceptualized as the cognitive and affective responses a person uses to deal with problems in everyday life. Although specific coping strategies are neither inherently good nor bad, it is possible to differentiate coping in terms of effectiveness and separate productive from non-productive coping styles. Research findings show that the use of productive ways of coping with stress among teachers improves job satisfaction, reduces mental tension, and has a positive impact on quality of work (Hartney, 2016; Slivar, 2013).

Self-efficacy is another important concept, which is linked to work-related stress and satisfaction (Slivar, 2013; Türkoglu et al., 2017) and can significantly contribute to the well-being of individuals. It refers to the personal belief that one is capable of performing in an appropriate and effective manner in order to achieve certain goals. In the educational context, teacher self-efficacy can be defined as "individual teachers' beliefs in their own ability to plan, organize, and carry out activities that are required to attain given educational goals." (Skaalvik and Skaalvik, 2007). Previous studies have shown that educational professionals suffering from high stress levels consider themselves to be significantly less effective than those who experience lower levels of stress (Slivar, 2013). Furthermore, those individuals who are confident in their own success and believe that they will be able to deal with all the tasks, are also more satisfied with their work (Reilly et al., 2014).

The investigation of the factors affecting job satisfaction plays a major role in the achievement of organizational goals. In Slovenia, there is a lack of research studying various factors of job satisfaction among educational professionals. Therefore, the objective of this study was to examine the relationship between work-related stress, self-efficacy, coping strategies and job satisfaction among Slovenian educational professionals. Specifically, we investigated the role of these variables in predicting job satisfaction.

The study sample included 267 educational professionals (teachers and school counselors) from various primary schools in Slovenia. Their average age was 44.4

years and their average length of service was 19.4 years. The following instruments were administered to the participants: an introducing questionnaire including demographic information, the Perceived work-related stress questionnaire, the General Self-Efficacy Scale, the Brief COPE Inventory, and a specially designed scale for determining job satisfaction among employees. The study was conducted in May and June 2018. Anonymity and confidentiality of the gathered data were ensured.

The results showed that the study participants experience an above-average level of stress at work. Frequency distribution of the responses has shown that 52.4% of educational professionals often experience work-related stress, and 39.7% occasionally. These findings are consistent with previous research findings reporting a high level of stress among educational professionals (Košir et al., 2014; Slivar, 2009; Sprenger, 2011). In general, the participants reported high self-efficacy beliefs and high levels of job satisfaction. Greater self-efficacy level can be an important protective factor against the adverse effects of stress since intense and persistent stress can cause the burnout phenomenon (Košir et al., 2014). The results further indicate that most frequently used coping strategies are planning and active coping, while substance use, denial, and behavioral disengagement are the least common among the participants. These findings suggest a prevailing productive way of dealing with stress. Similar results were obtained by Rapuš Pavel and Marin Kosin (2016), who reported a predominance of problem-oriented coping strategies on a sample of school counselors. Significant correlations between the studied variables were identified; perceived self-efficacy and productive coping were positively associated with job satisfaction, whereas perceived stress and non-productive coping were negatively correlated with job satisfaction. Multiple regression analysis was performed in order to determine the predictive value of work-related stress, coping behavior and self-efficacy in job satisfaction of the participants. The results reveal that all independent variables together explain 25% of variance in job satisfaction [$R^2 = 0.25$, $F(4, 262) = 21.72$, $p < 0.001$]. Specifically, lower levels of work-related stress ($p < 0.001$), higher self-efficacy beliefs ($p < 0.001$) and a greater use of productive coping ($p < 0.05$) lead to higher job satisfaction in educational professionals, while unproductive coping does not predict employee satisfaction. According to previous results (Anum Nizam and Shahnawaz Adil, 2014), we can conclude that job satisfaction is mostly determined by experiencing workplace stress; the more the individuals are exposed to stressful situations, the lower the level of their job satisfaction. Moreover, our findings are consistent with other studies which presuppose that high self-efficacy and the use of productive ways of coping with stress contribute to greater employee satisfaction (Ersen and Bilgiç, 2018; Reilly et al., 2014; Türkoglu et al., 2017).

The results of the present study highlight the problem of work-related stress in the population of Slovenian educational professionals and its connection with coping, self-efficacy and job satisfaction. The research findings also contribute to a better understanding of the factors predicting primary school teachers' and counselors' job satisfaction. The results have a great application value as they can help raise awareness of stress overload consequences in the field of educational work and suggest a range of coping strategies for reducing stress and promoting health and well-being in the workplace. Providing different prevention programmes (e.g. stress management seminars and workshops) as well as the introduction of supervision in schools represent an

important source of support for educational professionals in coping with pedagogical and counseling work. Given that self-efficacy level was negatively correlated with stress and positively with job satisfaction, some training programmes can be implemented in schools in order to improve self-efficacy perceptions of educational professionals. It would also be useful to foster a stronger sense of self-efficacy among future educators during the pre-service training programme in the higher education context.

The present study filled an important gap in job satisfaction studies among Slovenian educational professional. However, further research should investigate some additional determinants of their job satisfaction. A more detailed examination of stressors among educational professionals might be helpful in allowing effective interventions to improve health and wellbeing in the workplace.

LITERATURA

1. Agai-Demjaha, T., Bislimovska, J.K., Mijakoski, D. (2015). Level of Work Related Stress among Teachers in Elementary Schools. Open access Macedonian journal of medical sciences, 3, št. 3, str. 484–488.
2. Anum Nizam, S., Shahnawaz Adil, M. (2014). Determinants of teacher's job satisfaction: evidence from the primary and secondary schools of Karachi. Journal of Education and Social Sciences, 2, št. 2, str. 109–126.
3. Blake, A.A., Dexter, C., Kinsey, R., Parker, S. (2018). Meaningful work and mental health: job satisfaction as a moderator. Journal of Mental Health, 27, št. 1, str. 38–44.
4. Carver, C.S. (1997). You want to measure coping but your protocol's too long: Consider the Brief COPE. International Journal of Behavioral Medicine, 4, str. 92–100.
5. Dimec, T., Mahnič, J., Marinšek, M., Masten, R., Tušak, M. (2008). Zadovoljstvo z življenjem in delovno zadovoljstvo zaposlenih v Slovenski vojski. Psihološka obzorja, 17, št. 4, str. 117–130.
6. Ersen, Ö., Bilgiç, R. (2018). The effect of proactive and preventive coping styles on personal and organizational outcomes: Be proactive if you want good outcomes. Cogent Psychology, 5, št. 1, 1492865. Pridobljeno dne 05.06.2018 s svetovnega spleta: <https://doi.org/10.1080/23311908.2018.1492865>.
7. Glavan, S. (2016). Uloga radnog opterećenja i zadovoljstva poslom u objašnjenju emocija kod učitelja. Diplomski rad. Zadar: Sveučilište u Zadru, Odjel za psihologiju.
8. Harlow, P. (2008). Stress, coping, job satisfaction, and experience in teachers. Pridobljeno dne 19.07.2018 s svetovnega spleta: <http://ec.msvu.ca:8080/xmlui/bitstream/handle/10587/672/PaulaHarlow-MASP2008.pdf?sequence=3&isAllowed=y>.
9. Hartney, E. (2016). Stress management to enhance teaching quality and teaching effectiveness: a professional development framework for teachers. Handbook of research on professional development for quality teaching and learning. Canada: Royal Roads University.
10. Judge, T.A., Thoresen, C.J., Bono, J.E., Patton, G.K. (2001). The job satisfaction-job performance relationship: a qualitative and quantitative review. Psychological Bulletin, 127, št. 3, str. 376–407.
11. Klassen, R., Chiu, M.M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: teacher gender, years of experience, and job stress. Journal of Educational Psychology, 102, št. 3, str. 741–756.
12. Košir, K., Licardo, M., Tement, S., Habe, K. (2014). Doživljanje stresa in izgorelosti, povezanih z delom z učenci s posebnimi potrebami pri učiteljih v osnovni šoli. Psihološka obzorja, 23, str. 110–124.
13. Lazarus, R., Folkman, S. (1984). Stress, Appraisal, and Coping. New York: Springer.
14. Licardo, M., Schwarzer, R., Jerusalem, M. (2007). General Self-Efficacy Scale – Slovenian Version. Pridobljeno dne 03.05.2018 s svetovnega spleta <http://userpage.fu-berlin.de/~health/slovenia.htm>.

15. Platsidou, M. (2010). Trait emotional intelligence of greek special education teachers in relation to burnout and job satisfaction. *School Psychology International*, 31, št. 1, str. 60–76.
16. Rapuš Pavel, J., Marn Kosin, U. (2016). Svetovalne delavke osnovnih šol o soočanju s stresom na delovnem mestu. *Socialna pedagogika*, 20, št. 3/4, str. 235–255.
17. Reilly E., Dhingra, K., Boduszek, D. (2014). Teachers' self-efficacy beliefs, self-esteem, and job stress as determinants of job satisfaction. *International Journal of Educational Management*, 28, št. 4, str. 365–378.
18. Rožman, A. (2017). Učitelji in svetovalni delavci o vidikih pedagoškega dela in stresu na delovnem mestu. Magistrsko delo. Univerza v Ljubljani: Pedagoška fakulteta.
19. Salkovsky, M., Romi, S., Lewis, R. (2015). Teachers' coping styles and factors inhibiting teachers' preferred classroom management practice. *Teaching and Teacher Education*, 48, str. 56–65. Pridobljeno dne 05.05.2018 s svetovnega spleta: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2015.01.016>.
20. Schwarzer, R., Jerusalem, M. (1995). Generalized Self-Efficacy scale. V: Weinman J., Wright S. in Johnston M. (ur.). *Measures in health psychology: A user's portfolio. Causal and control beliefs*. Windsor, UK: Nfer-Nelson, str. 35–37.
21. Skaalvik, E.M., Skaalvik, S. (2007). Dimensions of Teacher Self-Efficacy and Relations with Strain Factors, Perceived Collective Teacher Efficacy, and Teacher Burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99, št. 3, str. 611–625.
22. Skaalvik, E.M., Skaalvik, S. (2009). Does school context matter? Relations with teacher burnout and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 25, št. 3, str. 518–524.
23. Slivar, B. (2009). Raziskava o poklicnem stresu pri slovenskih vzgojiteljih in učiteljih. Ljubljana: SVIZ – Sindikat vzgoje, izobraževanja, znanosti in kulture Slovenije.
24. Slivar, B. (2013). Na poti k dobremu počutju: obvladovanje stresa v šoli – teoretični vidik: knjiga za ravnatelje in učitelje o obvladovanju stresa na ravni šole in na ravni posameznika. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
25. Spector, P. (1997). *Job Satisfaction: application, assessment, causes and consequences*. London: Sage Publications.
26. Sprenger, J. (2011). Stress and coping behaviors among primary school teachers. East Carolina University. Pridobljeno dne 03.05.2018 s svetovnega spleta: http://thescholarship.ecu.edu/bitstream/handle/10342/3548/Sprenger_ecu_0600M_10405.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
27. Stoeber, J., Rennert, D. (2008). Perfectionism in school teachers: relations with stress appraisals, coping styles, and burnout. *Anxiety, stress and coping*, 21, št. 1, str. 37–53.
28. Taiwo, J. (2015). Relationship between self-efficacy, problem-focused coping and performance. *Behavioural Sciences Undergraduate Journal*, 2, št. 1, str. 37–41. Pridobljeno dne 09.06.2018 s svetovnega spleta: <http://mruijs.mtroyal.ca/index.php/bsuj/article/viewFile/291/135>.
29. Türkoglu, M.E., Cansoy, R., Parlar, H. (2017). Examining relationship between teachers' self-efficacy and job satisfaction. *Universal Journal of Educational Research*, 5, št. 5, str. 765–772. Pridobljeno dne 03.05.2018 s svetovnega spleta: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1143895.pdf>.

Dr. Petra Dolenc (1973), izredna profesorica za področje Psihologija razvoja in učenja na Pedagoški fakulteti Univerze na Primorskem.

Naslov: Belokriška 42 a, 6320 Portorož, Slovenija; Telefon: (+386) 041 779 137

E-mail: petra.dolenc@pef.upr.si

Špela Virag (1993), magistrica profesorica inkluzivne pedagogike, učiteljica dodatne strokovne pomoči na Osnovni šoli Spodnja Idrija.

Naslov: Beblerjeva 4, 5280 Idrija, Slovenija; Telefon: (+386) 051 258 292

E-mail: virag.spela@gmail.com

Ocena pripravljenosti študentov na izzive učiteljskega poklica

Prejeto 15.08.2018 / Sprejeto 10.12.2018

Znanstveni članek

UDK 37.015.3:378-052

KLJUČNE BESEDE: pedagoške in didaktične kompetence, društvene in individualne kompetence, študenti učiteljskih smeri

POVZETEK – V širšem evropskem kontekstu je aktualno razmišljanje o kompetencijskem profilu učiteljev ter tudi o učinkovitosti usposabljanja kandidatov za učiteljski poklic. Namen raziskave je preučiti pomen in obvladovanje posameznih učiteljskih kompetenc študentov zadnjega letnika študija učiteljskih smeri s samoocenjevanjem posedovanja pedagoško-didaktičnih kompetenc in lastne usposobljenosti za poučevanje ter posedovanja socialnih in individualnih kompetenc za opravljanje učiteljskega poklica. Izpeljan je bil polstrukturiran intervju v treh ciljnih skupinah s po 10 študenti učiteljskih smeri različnih področij: umetniškega, družbeno-humanističnega, naravoslovno-matematičnega. Rezultati raziskave kažejo na strahove in dvome študentov v posedovanje določenih pedagoško-didaktičnih in socialnih kompetenc, potrebnih za poučevanje, ter na pomanjkljivosti učiteljskih smeri pri pripravi študentov na omenjene kompetence.

Received 15.08.2018 / Accepted 10.12.2018

Scientific paper

UDC 37.015.3:378-052

KEYWORDS: pedagogical-didactic competencies, social and individual competencies, students of educational studies

ABSTRACT – In a broader European context, there is a contemplation of the progress in the teacher's competence profile as well as of the effectiveness of the teaching studies in the acquisition and development of those competences. The research seeks to examine the importance and mastery of individual teacher competences of graduate students of Teachers' education through self-assessment of possession of pedagogical-didactic competences, and self-qualification for teaching and the possession of social and individual competences for the teaching job. A semi-structured interview was conducted in three focus groups with 10 students of teachers' studies from different fields: artistic, social-humanistic, natural-mathematical. The results of the research indicate the fears and doubts of students regarding certain pedagogical-didactic and social competences required for the teaching job, and the disadvantages of teaching studies in preparing students for the same.

1 Uvod

Fleksibilnost, prilagodljivost i mobilnost imperativi su globalnog gospodarstva i informacijskog društva i istovremeno predstavljaju vodeću temu u aktualnom diskursu o obrazovanju i osposobljavanju. Očekuje se da će odrasli 21. stoljeća morati ispuniti različite uloge i izazove tijekom života te djelovati u različitim kontekstima (Rychen, Salganic, 2003). Postavlja se pitanje kakvo je obrazovanje potrebno za suočavanje s tim izazovima. Suvremeno obrazovanje ne može počivati isključivo na znanju, autoritetu i poslušnosti, nego na usmjerenosti novom, budućnosti, a to podrazumijeva ponajprije kritičko mišljenje, stvaralaštvo i slobodu kao svoje bitne odrednice (Polić, 2002). Reformski procesi unutar sustava obrazovanja u zemljama Europe 21. stoljeća u fokusu nastojanja često imaju koncepciju profesionalne pripreme nastavnika za rad u školi. Okosnica ekonomskog napretka i socijalne kohezije društva je kvaliteta socijalnog kapitala koja je

rezultat obrazovanja. Pri tome su nastavnici ključni čimbenici učinkovitosti obrazovnog sustava neke zemlje (Dubovicki, Jukić, 2017), teze od koje kreću i različiti dokumenti vijeća koja na europskoj razini propituju djelotvornost i kvalitetu obrazovnih sustava (npr. Commission of the European Communities (2008), "Improving competences for the 21st Century: An Agenda for European Cooperation on Schools"; Council of the European Union (2014), "Conclusions on effective teacher education"). Nacije imaju odgovornost osigurati kompetentnost svojih nastavnika. Potrebno je utvrđivanje kriterija za početno obrazovanje nastavnika, ali i za stalni profesionalni razvoj (Catts, Lau, 2008).

U suvremenoj pedagogiji očekuje se strukturiranje nastavnog procesa koji će odmicati od didaktičkog intelektualizma te se usmjeravati ka povezivanju teorijskih znanja s konkretnim vještinama (Šimleša, 1980; Roelofs, Terwel, 1999; Milat, 2005; 2007, prema Koludrović, 2013). U suvremenoj se školi zagovara problemsko i istraživačko učenje, uvažavanje kvalitete socijalno-obrazovne komunikacije i ozračja, kako bi se ostvarilo uzajamno djelovanje učenikova postojećeg znanja, društvenog konteksta i problema koje treba riješiti (Savery, Duffy, 1995; Tam, 2000; Mušanović, 2000; prema Koludrović, 2013). Naglasak se u takvoj nastavi stavlja na ulogu nastavnika kao akcijskog istraživača i kritičko-refleksivnog praktičara, motivatora koji može strukturirati nastavu kojom bi se u najvećoj mogućoj mjeri poticalo učenike na stjecanje raznovrsnih kompetencija (Sekulić-Majurec, 2007; Dainelson, 2007; Pivac, 2008; prema Koludrović, 2013). Stoga je vrlo važno pitanje kompetentnosti nastavnika za upravo takvu nastavu, pitanje stjecanja pedagoško-didaktičkih kompetencija nastavnika za vođenje odgojno obrazovnog procesa k navedenim ishodima.

Tijekom studija u Republici Hrvatskoj općeobrazovni i stručni (akademski) sadržaji obuhvaćaju puno veći obim nastavnih sati, nego pedagoško-psihološko i didaktičko-metodički sadržaji koji doprinose obrazovanju za profesionalno profiliranje nastavnika. Disbalans između usko specijaliziranog (predmetnog) obrazovanja s jedne strane i pedagoško-psihološko i didaktičko-metodičkog obrazovanja s druge strane, ukazuje da se stvarnoj pripremi nastavnika za nastavnički posao daje premalo prostora. (Dubovicki, Jukić, 2017). Također, osim iskustva koje svaki od studenata nosi iz svog dosadašnjeg obrazovanja, iskustvo koje steknu tijekom studija također oblikuje njihovo viđenje uloge nastavnika, njihovih odgojnih moći i granica, a oblikuje i stavove o pojedinim odgojnim pitanjima (Darling-Hammond, 2000).

Pri definiranju kompetencija nailazimo na brojne nesuglasice (Shippmann, 2000; Suzić, 2014) koje otežavaju razumijevanje ovog koncepta. Prema Waters i Sroufe, 1983, možemo ih shvatiti kao kompleksan sustav koji obuhvaća kognitivne vještine, stavove i ostale ne-kognitivne komponente u određenoj, specifičnoj situaciji. Boyatzis (1982; prema Kurtz, Bartram, 2002, str. 229) kompetenciju definira kao temeljnu karakteristiku osobe "koja rezultira u učinkovitom i/ili superiornom obavljanju posla, ...može biti osobina, motiv, vještina, aspekt slike o sebi ili socijalne uloge, ili korpus znanja koju ona ili on koristi." Prema Rychen i Salganic (2003), kompetencije predstavljaju sposobnost uspješnog sučeljavanja s kompleksnim zahtjevima u posebnim situacijama putem mobiliziranja psiholoških predispozicija. Kompetencija za posao je skup ponašanja, znanja, procesa mišljenja i/ili stavova za koje je vjerojatno da se reflektiraju u obavljanju posla koje doseže definirane elementarne, bazične i visoke razine standarda" (Warr i Conner, 1992, str. 99). Najjednostavnija i najupotrebljivija definicija kompetencije ja da je to sposobnost na djelu (Suzić, 2010, prema Suzić, 2014).

OECD (2007) kompetencije definira konstruktom sposobnosti iz 4 temeljna područja: kognitivna kompetencija – uporaba teorija i koncepata te informalnog znanja razvijenog kroz praksu; funkcionalna kompetencija – sposobnost obavljanja posla unutar nekog specifičnog područja; osobna kompetencija – sposobnost odabira i modeliranja adekvatnog ponašanja ovisno o situaciji u kojoj se čovjek nalazi i etička kompetencija – sposobnost adekvatnog moralnog postupanja temeljem razvijenih osobnih i stručnih vještina. Iako pojam kompetencije nisu izvorno pedagojski termin, mnogi autori navode nužnost kontinuiranog preispitivanja definicija i promišljanja o kontekstu u kojemu razmišljamo o njima (Rychen, Salganic 2003; Cheng, 2007; Catts, Lau, 2008).

Pedagoško-didaktičke kompetencije nastavnika

U okviru programa “Education and Training 2010” definirane su kompetencije koje moraju imati uspješni nastavnici (*Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*). Prvo zajedničko načelo je da je za kvalifikaciju nastavnika potrebna visoka stručna sprema, uz mogućnost nastavka studija na poslijediplomskom studiju i multidisciplinarnost koja se sastoji od: znanja iz specifičnog predmeta, znanja iz pedagogije, vještina potrebnih za vođenje učenika i pružanje podrške učenicima i razumijevanje društvenog i kulturološkog značenja obrazovanja. Europski sektorski sindikat ETUCE (European Trade Union Committee for Education) u proglasu *Teacher Education in Europe: An ETUCE Policy Paper*, navodi znanja, vještine i sposobnosti koje nastavnički studiji trebaju razvijati kod budućih nastavnika: iz područja teorije obrazovanja, pedagogije, metode rada u razredu, razvojne psihologije i pravnih pitanja u obrazovanju. Školska praksa mora biti integrirana u program, u kontroliranim uvjetima, uz razvijen sustav mentorstva i supervizije, znanja iz pojedinih područja kurikuluma, obrazovanje za multikulturalnost i primjenu informacijsko komunikacijske tehnologije.

Nacionalno vijeće za odgoj i obrazovanje, stručno tijelo koje prati kvalitetu sustava osnovnoškolskog i srednjoškolskog odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj, 2016. donijelo je u obliku preporuke *Okvir nacionalnoga standarda kvalifikacija za učitelje u osnovnim i srednjim školama*, koji se sastoji od skupova ishoda učenja organiziranih prema kompetencijama nužnim za kvalitetno obavljanje poslova i aktivnosti u radu učitelja. Prvi skup ishoda učenja čine *Teorijske, epistemološke i metodološke ovladanosti akademskom disciplinom/predmetom/područjem*. Ovaj skup prethodi ostalima koji su usmjereni na pedagoške kompetencije, a u kojima je polazište pretpostavka o važnosti nastave usmjerene na učenika i učenje. Skup ishoda *Učenje i poučavanje* naglašava povezanost ta dva pojma, skupovi ishoda učenja *Vrjednovanje* i *Okrušenje za učenje*, usmjereni su na kompetencije ključne za poticanje učenja i realizaciju kvalitetnoga poučavanja. Fokus se širi na djelovanje učitelja u školi i široj zajednici (*Suradnja u školi, s obitelji i zajednicom*) te na sustav obrazovanja koji je oblikovan kroz nacionalne i međunarodne politike (*Obrazovni sustav i organizacija škole*). Skup ishoda učenja, *Profesionalna komunikacija i interakcija*, naglašava važnost socijalnih vještina, a skup *Profesionalnost i profesionalni razvoj* ističe važnost profesionalnog razvoja učitelja. Prilikom izrade novih programa izostalo je definiranje nacionalnog standarda u području profesionalnih kompetencija nastavnika (Domović, 2009).

Pitanje kompetencija za nastavničko zanimanje aktualno je i recentno znanstveno i stručno istraživačko područje. Njihovo definiranje podliježe različitim tumačenjima. Prema Palekčiću (2005) kompetencije nastavnika su: sadržajno-predmetne, dijagnostič-

ke, didaktičke, kompetencije u vođenju razreda i empirijsko istraživanje učinkovitosti. Ljubetić i Kostović Vranješ (2008) od pedagoški kompetentnog učitelja očekuju da svoje stručno znanje, vještine i sposobnosti stavi u funkciju pedagoškog djelovanja te da osobinama ličnosti kao što su emocionalna osjetljivost, kreativnost, kooperativnost, etičnost itd., bude pozitivan model i autoritet koji će učenici dragovoljno slijediti.

Prema Jurčiću (2012), kompetencija nastavnika podrazumijeva stručnost koju priznaju učenici i roditelji, a temeljena je na znanju, sposobnostima i vrijednostima. Isti autor (2014) pedagoške kompetencije promatra kroz osam dimenzija: osobna, komunikacijska, analitička (refleksivna), socijalna, emotivna, interkulturalna, razvojna i vještine u rješavanju problema, a didaktičke kompetencije nastavnika iskazuje kroz odabir i primjenu metodologije izgradnje predmetnog kurikulumu, organiziranje i vođenje odgojno obrazovnog procesa, oblikovanje razredno-nastavnog ozračja, utvrđivanje učeničkova postignuća u školi i u pogledu razvoja modela odgojnoga partnerstva s roditeljima.

U RH pedagoško-didaktičke kompetencije, min. 55 ECTS bodova iz područja pedagoško-psihološko-didaktičko-metodičkih kompetencija potrebnih za nastavni rad, prema *Zakonu o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (2017)*, stječu se na nastavničkim studijima koji traju 5 godina.. One uključuju opća i specifična znanja, sposobnosti i vještine iz područja pedagogije, opće psihologije i psihologije odgoja i obrazovanja, didaktike i metodike. Također predstavljaju spoznaje o pedagogiji kao kritičkoj i stvaralačkoj znanosti o odgoju, sposobnost snalaženja u odgojnoj praksi i znanja o strategijama odgoja i obrazovanja, o važnosti primjene psihologijskih spoznaja u obrazovanju, sposobnosti poučavanja učenika i studenata u redovitom nastavnom okruženju, ali i u situacijama u kojima se primjenom paradigme inkluzije primjenjuje rad s učenicima i studentima s posebnim potrebama. Pored navedenoga, odnose se i na sposobnosti primjene različitih načina motiviranja i metoda uspostavljanja pozitivnog radnog okruženja, znanja o temeljnim didaktičkim pojmovima, sposobnost kritičkog, istraživačkog i stvaralačkog odnosa prema didaktičkoj teoriji i praksi, sposobnost planiranja i programiranja nastave i artikulacije nastavnog procesa, primjene metoda poučavanja, tehnologije i medija u nastavi, načina vrednovanja i samovrednovanja, razumijevanje komunikacijskih i interakcijskih odnosa u nastavi, metodička znanja, vještine pripreme, izvedbe i samoanalize nastavnih jedinica (Dubovicki, Jukić, 2017).

Keuffer (2010) kompetencije diferencira na kognitivne sposobnosti i vještine u smislu profesionalnoga znanja, osobnoga uvjerenja, ljestvice vrijednosti i motivacijskoga usmjerenja. Nastavnička uvjerenja koja najviše djeluju na način poučavanja su uvjerenja o prirodi poučavanja i sposobnosti učenja. Uvjerenja o prirodi poučavanja odnose se na pitanje je li uspješno poučavanje posljedica urođenih dispozicija ili je riječ o vještini koja se može stjecati i unaprjeđivati. Prvo uvjerenje povezano je i sa stavom da je dovoljno dobro poznavati sadržaje poučavanja dovoljan uvjet za uspješan nastavnički rad. Istraživanja pokazuju da je poznavanje sadržaja nužan preduvjet za kvalitetu nastave, ali ne i dovoljan (Hattie, 2009).

Osobine nastavnika poput otvorenosti, tolerancije ili empatije mogu pridonijeti učinkovitosti nastavnog procesa. Uvjerenja o sposobnosti učenja odnose se na pitanje je li sposobnost učenja unaprijed određena ili je riječ o dispoziciji koja se može unaprjeđivati i razvijati pri čemu krucijalnu ulogu ima nastavnikovo poznavanje strategija, metoda, oblika ... rada u nastavi.

“Nositelji odgojno-obrazovne djelatnosti u školama, dakle nastavnici, zaduženi su za razradu konzistentnih i koherentno osmišljenih načela, ciljeva i sadržaja, opsega i kriterija vrednovanja i napredovanja određenih u okviru nacionalnog kurikula čiji se ciljevi moraju usmjeriti na slobodu, samostalnost i osobnost s odgojnog aspekta, znanje, kreativnost i kompetencije s motrišta obrazovanosti i osposobljenosti, a prosocijalnost s motrišta duhovnosti i humanosti promatramo li humanistički kurikulum usmjeren na razvoj” (Previšić, 2007, str. 24). “Metodički kompetentan nastavnik, čiji stil proizlazi iz njegova znanja, vještina i iskustva, a ujedinjen je s njegovom osobnošću (koja nije rezultat spontanog sazrijevanja, već vođeni proces), te odnosom prema učenicima koji se temelji na poštovanju dostojanstva čovjeka (koji možemo označiti kao takt), osigurava učeniku stimulirajuće ozračje koje potiče razvoj kreativnosti.” (Jukić, 2010, str. 291).

Već iz navedenog vidljivo je da kompetentan nastavnik u suvremenoj školi treba raspolagati nizom kompetencija i osobina ličnosti za učinkovit i djelotvoran rad. Postavlja se pitanje koliko nastavnički studiji osposobljavaju buduće nastavnike za zanimanje koje ih čeka te koliko se uopće budući nastavnici osjećaju pripremljeno za rad u školi.

2 Metodologija

2.1 Cilj istraživanja i istraživačka pitanja

Cilj istraživanja je ispitati percepciju studenata posljednje godine nastavničkih studija o njihovoj spremnosti za izazove nastavničkog zanimanja kroz procjenu svojih pedagoško-didaktičkih kompetencija. Pri tome su postavljena sljedeća istraživačka pitanja:

- Koji su motivi upisa ispitanika na nastavničke studije?
- Kako studenti percipiraju pedagoško-didaktičke kompetencije stečene na studiju?
- Kako studenti procjenjuju svoje socijalne vještine i kompetencije i smatraju li ih bitnima za nastavničko zanimanje?
- Kako studenti procjenjuju svoj entuzijizam i angažiranost za nastavničko zanimanje?

U istraživanju je izabran kvalitativni pristup, polustrukturirani intervju u fokus grupama kako bismo dublje i temeljitije istražili ispitanikovu individualnu percepciju problema generirajući što više ideja i koncepata fokusirajući se na interpretacije sudionika istraživanja. Rezultat je niz hipoteza koje se oblikuju kao utemeljena teorija koja ima obilježje privremenosti (Milas, 2005).

2.2 Uzorak ispitanika

Istraživanje je provedeno na uzorku od 30 studenata završne (2. diplomatske) godine nastavničkog studija različitih studijskih programa. Vodeći se specifičnostima kvalitativne analize u našem je slučaju o uzorku ispravnije govoriti kao o izboru istraživača. Navedeno se temelji na pretpostavci da se u proces istraživanja uključuje pojedinci iz populacije u kojoj možemo naći informacije o problemu ili pojavi o kojoj želimo istraživati (Mesec, 1998). Takav je uzorak i svrshodan jer nastaje kada istraživač sam oda-

bire određene sudionike iz populacije zbog toga što posjeduju karakteristike (iskustvo, mišljenje...) značajne za svrhu istraživanja (Gorman, Clayton, 2005).

Sudionici istraživanja podijeljeni su u tri subuzorka s po 10 studenata nastavničkih usmjerenja iz različitih područja: umjetničkog (studenti Umjetničke akademije – nastavnički smjer), društveno-humanističkog (studenti Filozofskog fakulteta, nastavnička usmjerenja – povijest, hrvatski jezik i književnost, engleski jezik i književnost, filozofija), prirodoslovno-matematičkog (studenti nastavničkih studija matematike, fizike, biologije i kemije) jer pretpostavljamo da postoje specifičnosti i znatnije razlike u njihovim stavovima i razmišljanjima o ispitivanim temama, a time se uvažilo i ključno pravilo u odabiru sudionika – princip homogenosti, odnosno ispunjena je teorijska pretpostavka kako će pojedinci slobodnije i opuštenije govoriti kada se nalaze u grupi sebi sličnih (Skoko, Benković, 2010). Krueger i Casey (2009) navode kako je za fokus grupe najprimjereniji broj sudionika 8 ± 2 , čime se omogućuje svakom sudioniku da iznese svoje mišljenje, ali i da se razvija grupna dinamika.

2.3 Prikupljanje, analiza podataka

U prikupljanju podataka korištena je metoda razgovora, polustrukturirani intervju u fokus grupama. Trajanja intervju su: 1.35 min, 2.05 min i 1.45 min.

Kvalitativni su podatci, dobiveni tijekom fokus grupa, zabilježeni diktafonom te je audio zapis transkribiran. Analiza materijala napravljena je prema protokolu koji opisuju Griffie i Dale (2005). Nakon transkribiranja, prijepisi su više puta iščitani od strane obje istraživačice te se pristupilo kodiranju intervju prema temama koje su se iskristalizirale tijekom brojnih čitanja. U fazi postupka otvorenog kodiranja, postupka konceptualizacije, pojave smo imenovali opisno. Kodirani podatci nakon toga su sažeti i interpretirani. Potom je analizirano oko kojih je pitanja grupa bila suglasna, a oko kojih ne, te koje su sve odgovore dali na određena pitanja, čime je dobiven spektar odgovora. Rabljena je redukcija podataka metodom usporedbe i kontrastiranja podataka te metoda “rezanja i lijepljenja” sličnih izjava zajedno. Takvu metodu preporučuju brojni autori koji se bave metodologijom fokus grupa (Krueger, 1994).

Analiza i interpretacija podataka vođena je napatcima Kruegera i Caseya (2000; prema Skoko, Benković, 2010) koji ističu da analiza treba biti sistematska, u fazama, provjerljiva, pouzdana i kontinuirana. U literaturi postoji i strukovna nomenklatura faza – forming, storming, norming, performing i mourning (Gordon i Langmaid, 1988; Robson i Foster, 1989; prema Skoko, Benković, 2010). Analizirati empirijsku građu znači interpretirati, u isprepletenom i neuređenom gradivu prepoznati cjeline te ih imenovati. To je proces čiji je plod konstrukcija građena iz posezanja u gradivo i niza ponuđenih odgovora na pitanja kao što su koja je bit pojave, kako je imenovati, sa čime povezana, kakva je ta veza, kojoj skupini “pojava višeg reda” pripisati (Mesec, 1998). U analizi empirijskog gradiva našeg istraživanja nastojali smo, koliko je moguće, izjave minimalno interpretirati. Ključno je razumijevanje izjava unutar konteksta u kojem su izjave izrečene i kreirane.

3 Rezultati i interpretacija

3.1 Motivi upisa studija

Kao uvod u razgovor o pripremljenosti za nastavničko zanimanje/poziv, studenti su upitani za motive upisa na nastavničke studije, što je ujedno i prvo istraživačko pitanje.

Kvalitativna obrada podataka pokazala je da se razlozi upisa nastavničkog usmjerenja mogu svrstati u tri kategorije:

- Prvu kategoriju čine razlozi koji proizlaze iz konteksta nastavničkog poziva, odnosno onoga što taj poziv omogućuje. Studenti su navodili razloge poput mogućnosti kreativnog izražavanja, prednosti radnog vremena, mogućnost usklađivanja radne i obiteljske uloge.
- Drugu kategoriju čine razlozi koji proizlaze iz osobnih karakteristika studenata. Tu se može ubrojiti njihova ljubav prema djeci te osjećaj osobnog ispunjenja i zadovoljstva.. Zanimljivo je da su se u ovoj kategoriji izjasnile sve sudionice ženskog spola. Navedeno potvrđuju i studije koje su provedene u Portugalu, a prema kojima pri izboru nastavničke profesije djevojke daju prednost kriteriju zadovoljstva poslom kojim se bave (Pinto, 1987; prema Čatić, 2007).
- U treću kategoriju možemo svrstati razloge koji su vezani uz utjecaje uzora (nastavnika koji su studentima predavali u osnovnim i srednjim školama te roditelja koji su također nastavnici). Razlozi zbog kojih su studenti upisivali nastavničke studije uglavnom se podudaraju s literaturnim podacima (Kyriacou, Hultgren, Stephens, 1999). Iako su se odgovori ispitanika u velikoj mjeri preklapali, opći je dojam kako ipak prevladavaju motivi potaknuti intrinzičnom motivacijom. Prema istraživanjima, intrinzična motivacija za poučavanjem pokazala se povezanom s kvalitetnijim pristupom poučavanju koji potiče autonomiju učenika (Pelletier i sur., 2002; Reeve, 2006; prema Šimić-Šašić, Klarin, Grbin, 2013).

3.2 Kompetencije stečene tijekom studija

Nakon kraćeg razgovora o nastavničkom zanimanju, studenti su upitani osjećaju li se pripremljenima za nastavni rad kroz kolegije koje su položili tijekom studija te se u razgovoru postupno navodilo studente da iskažu razloge svoje (ne)spremnosti za izazove nastavničkog poziva.

Kvalitativnom obradom podataka iskristalizirali su se odgovori u dvije kategorije. Prva se odnosi na stručnu pripremljenost, a druga na pripremljenost koja pripada u pedagoško-didaktičke kompetencije nastavnika.

U sve tri fokus grupe studenti su izjavili da se, što se tiče predmetne spremnosti (struke), uglavnom osjećaju spremnima za “ulazak u razred”. Zabilježene su izjave poput: “Spremna sam što se tiče predmeta koji ću poučavati – to sam valjda naučila.”; “Spremna što se tiče znanja iz raznoraznih kolegija, bojim se prakse...”; “Imali smo zaista puno kolegija iz struke – mislim da dovoljno znam za rad u školi...”; “Nikada ne možeš znati dovoljno, ali puno smo radili na fakultetu, znam da taj dio uvijek moram usavršavati...”...

Druga kategorija za koju smo procijenili da se uglavnom odnosi na pedagoško-didaktičke kompetencije nastavnika procijenjena je kroz odgovore poput: “Totalno sam nespreman, mislim da predmet znam, ali se bojim ulaska u razred, ne znam baš kako ću “vladati” učenicima.”; “Nespremna sam – bojim se učenika, kako ću održati disciplinu, hoću li im biti zanimljiva...”; “Didaktika mi je bila teorijska i suhoparna na fakultetu, ne znam ju primijeniti...”; “Ne znam kako povezati sadržaje predmeta i metode rada u nastavi.”; “Bojim se ocjenjivanja, kako uopće biti objektivan?”; “Meni je sve to zbrkano: metode, oblici, strategije rada, kako uopće odlučiti kako kada raditi?”; “Mislim da uopće nisam spremna samostalno organizirati nastavu, ali valjda ću se snaći.”; “Bojim se da neću znati motivirati učenike...”

Iz navedenih primjera izjava studenata, te sličnih koje su se ponavljale kod gotovo svih ispitanika (niti jedan student nije izjavio da se u ovoj kategoriji osjeća pripremljen), jasno je uočljivo da se studenti, budući nastavnici ne osjećaju dovoljno kompetentnima u području pedagoško-didaktičkih kompetencija. Najčešće spominju nedovoljno poznavanje didaktičkih fenomena (metoda, oblika rada, organizacije nastavnog procesa...), pedagoške komunikacije, dokimologije, odgojnih metoda i postupaka u nastavi, rada s učenicima s poteškoćama, strukture nastavnog procesa ... Posebno su se isticali i dominirali odgovori koji se odnose na odgojni dio nastavničkog poziva, oni koji upućuju na sumnju u sposobnost upravljanja razredom, sumnju u odabir odgojnih postupaka. Jurčić (2014) uzroke slabljenju odgojnog djelovanja u školi sagledava upravo iz perspektive nedostatne pripreme budućih nastavnika, gdje je zamjetno da ih se više priprema za predavačku funkciju – poučavanje u nastavnom procesu, a manje za odgojnu ulogu u užem smislu.

Također, unutar ove kategorije mogli bismo izdvojiti i set odgovora u kojima se spominje strah od evaluacije, procjene ishoda učenja, nedostatna znanja o ocjenjivanju... Suvremena školska dokimologija upućuje na to da je valjano praćenje, provjeravanje i ocjenjivanje postignuća jedno od temeljnih elemenata školskoga ozračja (Matičević, 2004).

Brojna istraživanja ukazuju na povezanost ishoda učenja učenika i pedagoških kompetencija nastavnika koje su ispitanici spominjali u odgovorima (Vizek-Vidović, Vlahović Štetić, Rijavec i Miljković, 2003; Carpenter, 2006; prema Šimić-Šašić, Klarin, Grbin, 2013; Buljubašić-Kuzmanović, 2014).

Zbog specifičnosti subuzoraka, sve tri fokus skupine, zanimljivo je primjetiti u ovoj fazi kako studenti društveno-humanističke skupine predmeta znatno više iskazuju potrebu unaprijeđenja pedagoško-didaktičkih kompetencija na samom studiju, te navode potrebu uvođenja više kolegija i većeg broja sati na kolegijima koji su posvećeni tim kompetencijama, dok studenti prirodosnanstvenog i umjetničkog područja u znatnijoj mjeri smatraju da se te kompetencije stječu u najvećoj mjeri iskustvom na poslu.

Tijekom razgovora gotovo svi studenti kao glavni nedostatak studija istaknuli su premalo sati prakse u školi i prisustvovanju nastavi mentora (slične rezultate donosi i istraživanje Dubovicki, Jukić, 2017). Jedna od izjava studenata je sljedeća (no, pojavljivale su se u sličnim varijantama): “Mislim da se to uči na poslu, na fakultetu je sve nekako teorijski i suhoparno, nedostaje nam prakse da osjetimo kako to funkcionira u samom razredu, nije isto učiti za ispit o tome i raditi u nastavi.” Dokument “Improving

the Quality of Teacher Education” (2008) naglašava potrebu povećanja sati prakse na svim razinama i svim godinama obrazovanja nastavnika.

Iščitavanjem transkripta cjelokupnog intervjua u fokus grupama može se izdvojiti kategorija koja je vezana uz strahove studenata koji su emocionalne prirode: strah od (ne)spremnosti na emocionalni napor, strah od neprihvatanja učenika, strah od nemogućnosti uspostavljanja prisnog odnosa s učenicima, kako će ih prihvatiti... (slično navode i Shoyer i Lessem, 2016). Emocionalni se napor (eng. emotional labor) manifestira kroz postojanje “pravila” o dozvoljenim i nedozvoljenim emocijama u radu s učenicima (Oplatka, 2007). Winograd (2003) navodi emocionalna pravila prema kojima bi nastavnici trebali:

- biti entuzijastični pred učenicima;
- biti entuzijastični spram predmeta koji poučavaju;
- izbjegavati naglašeno pokazivanje emocija poput bijesa, radosti i tuge;
- voljeti svoj posao;
- imati smisao za humor.

Studenti su intuitivno locirali upravo navedene elemente emocionalnog napora iskazujući svoje strahove. U jednoj od tri fokus grupe (studenti društveno-humanističkog usmjerenja) ispitanici su razvili žestoku raspravu o potrebi pokazivanja emocija u nastavi, njihovoj važnosti za stvaranje prisnijih odnosa s učenicima, te nemogućnosti rasprave o tim problemima i strahovima sa svojim nastavnicima na fakultetu, što je vrlo problematično jer su upravo emocije u srcu poučavanja i odgoja (Hargreaves, 2005).

3.3 Socijalne vještine i kompetencije

Sljedeće pitanje postavljeno ispitanicima bilo je jesu li svjesni važnosti svojih socijalnih vještina i kompetencija u nastavnom procesu.

Kvalitativna obrada transkripta pokazala je da su u sve tri fokus grupe ispitanici izrazito svjesni važnosti svojih socijalnih vještina i kompetencija u nastavnom procesu, ali i iskazuju strah od toga posjeduju li ih u dovoljnoj mjeri. Ispitanici iskazuju nezadovoljstvo nepostojanjem kolegija/sadržaja na fakultetu kojima se socijalne vještine sustavno unaprijeđuju. Najčešće su spominjane sljedeće vještine (redoslijedom učestalosti spominjanja): otvoreno komuniciranje, fleksibilnost, empatija, optimizam, smisao za humor, spremnost na suradnju te poštivanje osobnosti učenika. Hattie (2009), i Dorman i sur. (2006) kvalitetu interakcije koju nastavnik ostvaruje s učenicima dovode u direktnu vezu s učinkovitosti nastavnog procesa. U sve tri fokus grupe ispitanici su se složili da su te vještine osvijestili tek kad su došli u školu na praksu. Flores (prema Caires i sur., 2009) napominje kako su studenti vrlo često uvjereni u svoje sposobnosti dok ne uđu u razred, te dok se ne susretnu sa životnosti, dinamičnosti i nepredvidivosti nastavnog procesa.

3.4 Entuzijazam i angažiranost za nastavničko zanimanje

Za kraj razgovora ispitanicima je postavljeno pitanje koliko svoje buduće zanimanje doživljavaju samo kao profesiju, a koliko kao životni poziv, koliko su spremni “dati sebe” u nastavi i uložiti truda i napora u profesionalnom i osobnom napredovanju.

Analizom transkripta u sve tri fokus grupe izdvojile su se dvije kategorije: kategorija bezrezervne spremnosti za izazove nastavničkog poziva, entuzijastičan stav i kategorija u kojoj se osjeti nedostatak entuzijazma spram rada u nastavi.

Odgovori nešto više studenata (njih 17-ero) pripadaju u prvu kategoriju, oni svoje buduće zanimanje doživljavaju kao životni poziv, svjesni su da ono zahtijeva profesionalni i osobni angažman. Možemo izdvojiti izjave poput: “Spremna sam dati sebe 100%!”; “Jedva čekam da uđem u razred.”; “Baš me raduje imati svoje učenike!”; no, pojavile su se i izjave koje su prožete i dozom sumnje: “Mislim da mogu puno dati u nastavi, puno ulagati u sebe, ali bojim se da neću moći uskladiti privatni život i školu ako se previše posvetim školi – to pojede čovjeka.”

U drugoj kategoriji izdvojili su se ispitanici koji ne smatraju da je nastavničko zanimanje životni poziv, već profesija koja se treba obavljati profesionalno, ali da kvaliteta rada ne zahtijeva osobni angažman, već prvenstveno stručnost. U sve tri fokus grupe potakao se u ovom trenutku i razgovor o potcijenjenosti nastavničkog zanimanja i potplaćenosti nastavnika. Brojna istraživanja također ukazuju na loš društveni status nastavničke profesije (Radeka, Sorić, 2006), ali i razmišljanja studenata o tome (Lučić, 2007). To je vidljivo u isječku razgovora među članovima jedne fokus grupe:

Č1: Sve je to lijepo, ali svi mi živimo od novca...

Č2: Bojim se da vremenom entuzijazam splasne. Ipak su nastavnici potplaćeni..., a i status u društvu im je nikakav...

Č1: Mene to baš nervira

Č3: Koliko me plate, toliko ću raditi. Ne može nitko očekivati da danonoćno radim nešto za takvu plaću, jednostavno sagoriš...

Č4: Nitko nas nije tjerao da studiramo to što studiramo, oduvijek je tako u školi, treba svoj posao raditi najbolje što možeš.

Č1: Baš ću te vidjeti nakon 10 godina u školi hoćeš li tako razmišljati...

Č4: Ne znam, mislim da hoću...

Nastavnička angažiranost i entuzijazam pokazuju da je nastavniku važno ono što poučava te u nastavu unosi emocije, živahnost i energiju. Istraživanja (Metcalf Game, 2006) pokazala su izrazitu povezanost učinkovitosti nastavnog procesa i nastavnikovog entuzijazma i angažiranosti.

4 Zaključak

Rezultati provedenog istraživanja ukazuju na činjenicu prema kojoj se studenti posljednje godine studija, budući nastavnici, općenito osjećaju nepripremljeno za nastavni rad. Posebice se osjeća disbalans u pripremljenosti za predmetno obrazovanje s jedne

strane i pedagoško-didaktičko obrazovanje s druge strane, pri čemu se pripremi nastavnika za nastavnički posao daje premalo prostora. Iako ispitanici navode različite motive upisa nastavničkih studija, opći je dojam kako ipak prevladavaju motivi potaknuti intrinzičnom motivacijom što je pozitivno jer, kako istraživanja pokazuju, intrinzična motivacija za poučavanjem povezana je s kvalitetnijim pristupom poučavanju koji potiče autonomiju učenika. Ispitanici su mahom svjesni važnosti socijalnih vještina i kompetencija te emocija u nastavi, ali pokazuju sumnju u dostatnost posjedovanja istih, posebice u odnosu na emocije. Iako nešto više ispitanika pokazuju entuzijazam i spremnost na profesionalni i osobni angažman u budućem zanimanju, prisutno je i propitivanje potrebitosti istoga obzirom na uvjete rada i potcijenjenost nastavničkog zanimanja.

Vrlo je bitno locirati kritične točke u obrazovanju budućih nastavnika kako bi se unutar postojećih, ali i novih programa nastavničkih studija pažnju posvetilo upravo sadržajima koji će ih voditi ka stjecanju nastavničkih kompetencija.

U današnjoj, suvremenoj školi, nastavnik nije samo posrednik odgojno-obrazovnih sadržaja. Pedagoški kompetentan nastavnik mora biti organizator i realizator odgojno-obrazovnog procesa, kreativni stvaralac okružja i situacija za učenje, pokretač i motivator učenika, izvrstan komunikator, učenikov partner, facilitator, medijator i koordinator, mentor i savjetnik, refleksivan praktičar. Mora poznavati i razumjeti kurikulum, didaktičke fenomene, dinamiku nastavnog procesa, metode i socijalne oblike rada, nastavna sredstva i pomagala, medije, didaktička načela i nastavne sadržaje te ih usklađivati s ciljevima i zadacima nastave te koordinirati ostvarenjem zadanih ciljeva i zadataka. Također mora biti sposoban stvarati ugodno razredno ozračje i radnu atmosferu, poznavati stilove učenja, posjedovati znanja i vještine evaluacije i samoevaluacije, poznavati i uvažavati razvojne i ine posebnosti učenika, biti im podrška, poticati aktivnost, stvaralaštvo i samostalnost učenika. Studenti se uglavnom ne osjećaju pripremljenima za nabrojano te iskazuju nezadovoljstvo kvantitetom i kvalitetom kolegija koji ih pripremaju za navedeno, a posebice ističu nedostatak prakse u školi.

Osim znanja i vještina, potrebno je detektirati i uvjerenja budućih nastavnika jer ćemo tek u trenutku kada budemo razumjeli “naočale” kroz koje nastavnici gledaju učionicu, moći postaviti pitanje o efektima njihova rada (Hattie, 2009). Naglasak treba staviti na razvijanju uvjerenja da je učenje vještina koja se može stjecati i unaprjeđivati pri čemu je nezamjenjiva uloga nastavnikova poučavanja, poznavanja strategija, metoda i oblika rada u nastavi, potrebi osvješćivanja i razvijanja osobina poput otvorenosti, fleksibilnosti, empatije, radnog entuzijazma, te se pomaknuti od pristupa usmjerenog na akademsku disciplinu i nastavnika ka učenicima i ishodima učenja.

Kurikulume nastavničkih studija potrebno je “ojačati” kolegijima, sadržajima, kroskurikulumskim temama koje vode ka stjecanju pedagoško-didaktičkih kompetencija, a mladim nastavnicima, početnicima u poslu, potrebno je osigurati kvalitetan sustav mentorstva i vođenja, ali i osigurati programe permanentnoga stručnog osposobljavanja koji će podizati razinu njihove pedagoške kompetentnosti.

Renata Jukić, PhD, Tihana Škojo, PhD

The Evaluation of Student Readiness for the Challenges of the Teaching Profession

Various documents of the Councils that question the effectiveness and quality of education systems at the European level (e.g. Commission of the European Communities (2008), "Improving competences for the 21st Century: An Agenda for European Cooperation on Schools"; Council of the European Union (2014), "Conclusions on effective teacher education") emphasize the dependence of the quality of education on the quality of teachers. The nation is responsible for ensuring the competences of its teachers. It is necessary to establish the criteria for initial teacher education, but also for permanent professional development (Catts, Lau, 2008).

The acquisition of the educational competence that includes the pedagogical and didactic competence is defined by the curricula of different courses at the faculties that train future teachers. In a broader European context, there is a contemplation of the progress in the teacher's competence profile as well as of the effectiveness of the teaching studies in the acquisition and development of those competences. Modern school needs to constantly redefine the knowledge, skills, abilities and values that teachers need to successfully plan and conduct the educational process.

During the studies in the Republic of Croatia, the general and academic content covers a much larger scope of teaching hours and content than the pedagogical-psychological and didactic-methodological contents which contribute to the professional shaping of a teacher. The imbalance between the narrowly specialized (one subject) education on the one hand and pedagogical-psychological and didactic-methodical education on the other suggests that the actual preparation of teachers for the teaching job is not given enough attention (Dubovicki, Jukic, 2017).

The National Council for Education and Training, an expert body monitoring the quality of primary and secondary education in the Republic of Croatia, issued in 2016, as a recommendation, the National Qualifications Framework for Teachers in Primary and Secondary Schools, which consists of learning outcomes organized according to the competences necessary for a quality teaching performance and activities. The first set of the learning outcomes is Theoretical, epistemological and methodological mastery of academic discipline/subject/area. This set is preceded by others that focus on pedagogical competence, where the starting point is the assumption of the importance of teaching aimed at students and learning. The set of the outcomes Learning and Teaching emphasizes the connection between these two concepts, the set of the outcomes Assessment, and Learning Environment focuses on the key competences that are necessary for encouraging learning and the implementation of quality teaching. The focus is spread over the teacher's acting in school and the wider community (Collaboration with school, family and community) and education system that is shaped by national and international policies (Educational System and School Organization). A set of the learning outcomes Professional Communication and Interaction emphasizes the importance of social skills, and the set Professionalism and professional development highlights the importance of professional development of the teacher.

In the Republic of Croatia, pedagogical and didactic competences, min. 55 ECTS credits in the area of pedagogical-psychological-didactic-methodical competences required for teaching work, according to The Law on Primary and Secondary Education (2017), are acquired during the teaching studies lasting 5 years. They include general and specific knowledge, abilities and skills in the area of pedagogy, general psychology, and psychology of education, didactics and methodology. They also present the knowledge of pedagogy as a critical and creative educational science, the ability to manage the educational practice, and knowledge about the educational strategies, the importance of applying psychological insights in education, the ability to teach pupils and students in regular teaching environments as well as situations where there is necessary to apply the paradigm of inclusion to work with students with special needs. In addition, they also relate to the ability of applying different modes of motivation and methods of establishing a positive working environment, knowledge of basic didactic concepts, ability of critical, research and creative relation towards didactic theory and practice, ability to plan and organize teaching and articulation of the teaching process, applying the method of teaching, technology and media in classes, valuation and self-evaluation, understanding of communication and interaction in teaching, methodical knowledge, preparation skills, performance and self-analysis of teaching units (Dubovicki, Jukić, 2017).

The aim of this research is to examine the perception of students attending the last year of teaching studies about their readiness to face the challenges of the teaching profession through self-assessment of their pedagogical and didactic competences. The following research questions were asked:

- ☐ *What is the motivation for enrolling in teacher studies?*
- ☐ *How do students perceive the competences acquired during their studies (with an emphasis on pedagogic-didactic competences)?*
- ☐ *How do students assess their social skills and do they consider them important for the teaching job?*
- ☐ *How do students assess their own enthusiasm and engagement for becoming a teacher?*

The research used a qualitative approach, a semi-structured interview in focus groups, to explore in depth and detail the respondent's individual perception of the problem by generating as many ideas and concepts as possible, focusing on the interpretations of the research participants. The result is a series of hypotheses that are formed as a grounded theory that has the character of temporality (Milas, 2005).

The research was conducted on a sample of 30 students of the second year of Teachers' education, enrolled in various study programmes, guided by the specifics of the qualitative analysis, in our case it is more accurate to refer to the sample as a choice of the researcher, i.e. practical sample (Mesec, 1998; Gorman, Clayton, 2005). The research participants were divided into 3 sub-classes, each consisting of 10 students from different fields: artistic, social-humanistic and natural-mathematical, assuming that there are specificities in their attitudes and thinking about the topics examined, thus taking into account the key rule in choosing participants – the principle of homogeneity, i.e. a fulfilled theoretical assumption that individuals will be more relaxed to openly speak when they are in a group of people who think similarly (Skoko and Benković, 2010).

The conversation method was used in data collection and a semi-structured interview was used in focus groups. The qualitative data obtained by the interviews were recorded with a dictaphone and the audio record was transcribed. The analysis of the material was made according to the protocol of Griffe and Dale (2005). After the transcription, the transcripts were coded according to the topics that were crystallized during reading. At the stage of the open encoding process – conceptualization, the phenomenon has been described descriptively. The encoded data was then summarized and interpreted. This was followed by the analysis of the questions that the group was unanimous about, questions that the group was not unanimous about, and what answers were given to certain questions, thus obtaining a spectrum of responses. Data reduction was used by comparing and contrasting data and “cutting and pasting” similar statements together. This method is recommended by numerous authors dealing with the focus group methodology (Krueger, 1994). The analysis and interpretation of the data was guided by Krueger and Casey (2000; according to Skoko, Benković, 2010).

The respondents were guided through a series of questions via a conversation: a set of questions about the motives for their enrollment in teaching studies, preparation for teaching based on the study courses, the reasons for (non-)readiness for the challenges of the teaching job, doubts and fears related to the professional pedagogical-didactic and social competences, and enthusiasm and readiness for engaging in the future profession.

The research results indicate that the students were guided mostly by intrinsic motivation when choosing the teaching occupation, which, according to their observations, suggests a more quality approach to teaching students (Pelletier et al., 2002, Reeve, 2006, according to Šimić-Šašić, Klarin, Grbin, 2013). Furthermore, they clearly recognize the competence necessary for successful teaching. They differentiate between the professional competences, for which they are self-assessing their readiness, and the pedagogical-didactic ones, for which they are not sure about their own readiness. They are aware of the exceptional demands and challenges of modern education, fear entering the classroom and question their readiness for the correct ways of reacting to particular teaching situations, especially those of the educational nature. They point to the need to constantly raise the level of their pedagogical competence and the need to change the curriculum of the study programmes, aiming at the need of increasing the practice, in order to start their teaching job with more experience and feeling more ready and confident. Numerous studies point to the correlation of the learning outcomes between teaching and the teacher's pedagogical competences mentioned by the respondents in the responses (Vizek-Vidović, Vlahović Štetić, Rijavec and Miljković, 2003, Carpenter, 2006, according to Šimić-Šašić, Klarin, Grbin, 2013, Buljubašić-Kuzmanović, 2014). Most of the respondents perceive their future occupation as a lifelong calling, they are enthusiastic about it and aware of the need for professional and personal engagement. Research (Metcalf Game, 2006) has shown a strong connection between the efficiency of the teaching process and the teacher's enthusiasm and engagement.

A research that questions the competence of teachers in all areas of teaching is necessary to highlight the critical points of the initial teachers' education as well as further training during their professional career. Teachers' education curricula need to be strengthened by the courses, content and cross-curricular issues that lead to the acquisition of pedagogical and didactic competences, and young teachers who only

just began their teaching career need to be provided with a high-quality mentoring and guidance system as well as permanent vocational training programmes which will raise the level of their pedagogical competence.

LITERATURA

1. Buljubašić-Kuzmanović, V. (2014). Integrirani kurikulum u funkciji razvoja pedagoških kompetencija. *Pedagoškijska istraživanja*, 11 (1), str. 95–109.
2. Caires, S., Almeida, L.S., Martins, C. (2009). The Socioemotional Experiences of Student Teachers During Practicum: A Case of Reality Shock? *The Journal of Educational Research*, 103(1), str. 17–27.
3. Catts, R., Lau, J. (2008). Towards Information Literacy Indicators. Information for All Programme (IFAP). Paris: UNESCO.
4. Cheng, K. (2007). The Postindustrial Workplace and Challenges to Education. U: Suárez-Orozco, M. (ur.). *Learning in the Global Era – International Perspectives on Globalization and Education*. Los Angeles: University of California Press. Ross Institute, str. 175–191.
5. Commission of the European Communities (2008). Improving competences for the 21st Century: An Agenda for European Cooperation on Schools. Pridobljeno dne 12.02.2018 s svetovnega spleta: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2008:0425:FIN:EN:PDF>
6. Council of the European Union (2014). Conclusions on effective teacher education. Education, youth, culture and sport council meeting. Brussels. Pristupljeno dana 12.02.2018. s poveznice: http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/educ/142690.pdf.
7. Domović, V. (2009). Kurikulum-osnovni pojmovi. U: Vizek Vidović, V. (ur.). *Planiranje kurikuluma usmjerenog na kompetencije u obrazovanju učitelja i nastavnika*. Zagreb: Filozofski i Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, str. 19–32.
8. Darling-Hammond, L. (2000). How Teacher Education Matters. *Journal of Teacher Education*, 51(3), str. 166–173.
9. Dorman, J.P., Fisher, D.L., Waldrup, B.G. (2006). Classroom environment, students' perceptions of assessment, academic efficacy and attitude to science: A Lisrel analysis. U: Fisher, D.L., Khine, M.S. (ur.). *Contemporary Approaches to Research on Learning Environments Worldviews*. Singapore: World Scientific, str. 1–28.
10. Dubovicki, S., Jukic, R. (2017). The importance of acquiring pedagogical and didactic competencies of future teachers – the Croatian context. *Early Education and Development*. 187, 10/S1, str. 1557–1568.
11. European Commission: Education and Culture (2005). Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications. Pridobljeno dne 05.02.2018 s svetovnega spleta: <http://www.pef.uni-lj.si/bologna/dokumenti/eu-common-principles.pdf>.
12. EU Parliament; Committee on Culture and Education (2008). Improving the Quality of Teacher Education". Pridobljeno dne 05.02.2018 s svetovnega spleta: <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//NONSGML+REPORT+A6-2008-0304+0+DOC+PDF+V0//EN>.
13. European Trade Union Committee for Education (2008). Teacher Education in Europe: An ETUCE Policy Paper. Pridobljeno dne 02.02.2018 s svetovnega spleta: https://www.csee-etuice.org/images/attachments/ETUCE_PolicyPaper_en.pdf.
14. Griffie, Dale T. (2005). Research Tips: Interview Data Collection. *Journal of Developmental Education*, 28 (3), str. 36–37.
15. Gorman, G.E., Clayton, P. (2005). *Qualitative research for the information professional*. London: Facet Publishing.
16. Hargreaves, A. (2005). The emotions of teaching and educational change. U: Hargreaves, A. (ur.). *Extending educational change: International handbook of educational change*. Dordrecht: Springer, str. 278–295.
17. Hattie, J.A.C. (2009). *Visible Learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
18. Jurcic, M. (2012). *Pedagoške kompetencije suvremenog učitelja*. Zagreb: Recedo.

19. Jurčić, M. (2014). Kompetentnost nastavnika – pedagoške i didaktičke dimenzije. *Pedagogijska istraživanja*, 11 (1), str. 77–93.
20. Jukić, R. (2010). Metodički stil i takt nastavnika kao poticaj kreativnosti učenika. *Pedagogijska istraživanja*, 7 (2), str. 291–303.
21. Keuffer, J. (2010). Reform der Lehrerbildung und kein Ende? Eine Standortbestimmung. U: *Erziehungswissenschaft. Mitteilungender Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Heft 40*. 21. Verlag Barbara Budrich, str. 51–67.
22. Koludrović, M. (2013). Mogućnosti razvijanja kompetencija učenja u suvremenoj nastavi. *Pedagogijska istraživanja*, 10 (2), str. 295–307.
23. Kyriacou, C., Hultgren, A., Stephens, P. (1999). Student teachers' motivation to become a secondary school teacher in England and Norway. *Teacher Development: An international journal of teachers' professional development*. 3(3), str. 373–381.
24. Krueger, R.A., Casey, M.A. (2009). *Focus groups. A practical guide for applied research*. California: Sage Publications.
25. Kurz, R., Bartram, D. (2002). Competency and Individual Performance: Modelling the World of Work. U: Robertson, I. T., Callinan, M., Bartram D. (Ur.). *Organizational Effectiveness : The Role of Psychology*. Chichester : John Wiley, str. 225–255.
26. Lučić, K. (2007). Odgojiteljska profesija u suvremenoj odgojno-obrazovnoj ustanovi. *Odgojne znanosti*, 9 (1), str. 151–164.
27. Ljubetić, M., Kostović Vranješ, V. (2008). Pedagoška (ne)kompetencija učitelj/ica za učiteljsku ulogu. *Odgojne znanosti*, 10 (1), str. 209–230.
28. Mesec, B. (1998). *Uvod v kvalitativno reziskovanje v socialnem delu*. Ljubljana: Visoka šola za socialno delo.
29. Metcalfe, A., Game, A. (2006). The Teacher's Enthusiasm. *The Australian Educational Researcher*, 33 (3), str. 91–106.
30. Milas, G. (2005). *Istraživačke metode u psihologiji i drugim društvenim znanostima*. Jastrebar-sko: Naklada Slap.
31. Nacionalno vijeće za odgoj i obrazovanje (2016). Okvir nacionalnoga standarda kvalifikacija za učitelje u osnovnim i srednjim školama. Pridobljeno dne 02.02.2018 s svetovnega spleta: http://nvo.hr/?page_id=391.
32. Matijević, M. (2004). *Ocjenjivanje u osnovnoj školi*. Zagreb: Tipex.
33. OECD (2007). *Education and Training Policy: Qualifications Systems – Bridges to lifelong learning*. Paris: OECD.
34. Oplatka, I. (2007). Managing emotions in teaching: Toward an understanding of emotion displays and caring as nonprescribed role elements. *Teachers College Record*, 109 (6), str. 1374–1400.
35. Palekčić, M. (2005). Utjecaj kvalitete nastave na postignuća učenika. *Pedagogijska istraživanja*, 2 (2), str. 209–233.
36. Polić, M. (2002). Odgoj i stvaralaštvo. *Metodički ogledi*, 9, 2 (16), str. 9–17.
37. Previšić, V. (2007). Pedagogija i metodologija kurikuluma. U: Previšić, V. (Ur.). *Kurikulum*. Zagreb: Školska knjiga, str. 15–37.
38. Radeka, I., Sorić, I. (2006). Zadovoljstvo poslom i profesionalni status nastavnika. *Napredak*, 147(2), str. 161–177.
39. Rychen, D.S., Salganik, L.H. (Ur.) (2003). *Key competencies for a successful life and a well-functioning society*. Ashland, OH, US: Hogrefe & Huber Publishers.
40. Suzić, N. (2014). Kompetencije za život u 21. stoljeću i školski ciljevi učenika. *Pedagogijska istraživanja*, 11 (1), str. 111–122.
41. Shippmann, J.S., Ash, R.A., Battista, M., Carr, L., Eyde, L.D., Hesketh, B., Kehoe, J., Pearlman, K., Prien, E.P., Sanchez, J.I. (2000). The practice of competency modelling. *Personnel Psychology*, 53, str. 703–740.
42. Skoko, B., Benković, V. (2010). Znanstvena metoda fokus grupa – mogućnosti i načini primjene. *Politička misao: časopis za politologiju*, 46 (3), str. 217–236.
43. Šimić-Šašić, S., Klarin, M., Grbin, K. (2013). Motivacija za učiteljski poziv, zadovoljstvo studijem i zadovoljstvo izborom zanimanja. *Magistra ladertina*, 8 (1), str. 7–26.

44. Shoyer, S., Leshem, S. (2016). Students' voice: The hopes and fears of student-teacher candidates. *Cogent Education*, 3, str. 1–12.
45. Warr, P., Conner, M. (1992). Job Competence and Cognition. *Research in Organizational Behavior*, 14, str. 91–127.
46. Waters, E., Sroufe, L. A. (1983). Social competence as a developmental construct. *Developmental review*, 3, str. 79–97.
47. Winograd, K. (2003). The functions of teacher emotions: The good, the bad and the ugly. *Teachers College Record*, 105(9), str. 1641–1674.
48. Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (2017). Pridobljeno dne 02.02.2018 s svetovnega spleta: <https://www.zakon.hr/z/317/Zakon-o-odgoju-i-obrazovanju-u-osnovnoj-i-srednjoj-skoli>.

Dr. Renata Jukić (1972), docentka na Filozofski fakulteti Univerze v Osijeku.

Naslov: Cara Hadrijana 13, 31000 Osijek, Hrvatska; Telefon: (+385) 091 516 27 71

E-mail: rjukic@ffos.hr

Dr. Tihana Škojo (1975), Umetniška akademija Univerze v Osijeku.

Naslov: Stjepana Radića 38, 31000 Osijek, Hrvatska; Telefon: (+385) 091 122 00 06

E-mail: tihana.skojo@skojo.hr

Index for Inclusion of Social School Culture

Prejeto 05.04.2018 / Sprejeto 10.12.2018

Znanstveni članek

UDK 373.5:316.4.063.3

KLJUČNE BESEDE: šola, socialna in inkluzivna kultura, politika in praksa, prepreke pri učenju in sodelovanju, podpora različnostim

POVZETEK – Pri pojmovanju šole kot vzgojno-izobraževalne ustanove se je v večini primerov pisalo o njenih organizacijskih in institucionalnih problemih, zato se je šolske teorije v preteklosti najpogosteje interpretiralo kot teorije šolske organizacije. Današnje šolske teorije se trudijo zajeti šolo v celoti, z globljim razumevanjem njene socialne, pedagoške in inkluzivne biti. Zato je cilj tega dela dobiti odgovor na vprašanje, v kolikšni meri se v raziskavo zajetih osnovnih in srednjih šolah ustvarja in razvija inkluzivna kultura, oblikuje inkluzivna politika in promovira inkluzivna praksa. Rezultati kažejo, da morajo šole, še zlasti srednje, skupaj s starši in skupnostjo prevzeti večjo odgovornost in medsebojno deliti filozofijo inkluzivne vzgoje in izobraževanja. Šolo bi bilo treba kontinuirano razvijati kot varno skupnost, ki sprejema, sodeluje in upošteva, daje podporo in kaže toleranco, razvija skupne inkluzivne vrednote, ki usmerjajo odločanje o šolski politiki in praksi. Različne oblike podpore in sredstva morajo biti bolje koordinirani (usklajeni), strokovnost šolskega osebja pa se mora bolj razvijati in nadgrajevati pri iskanju odgovora na vprašanje "Kako odgovoriti na različnosti med učenci?". Indeks inkluzivnosti se prepozna kot pomembno kulturno, politično in gospodarsko vprašanje, ki je vikano v socialno, inkluzivno in pedagoško bit šole. Teži k zmanjšanju vseh oblik diskriminacije in odpravljanju ovir v učnem okolju in pri sodelovanju, pa tudi pri prihodnjem zaposlovanju.

Received 05.04.2018 / Accepted 10.12.2018

Scientific paper

UDC 373.5:316.4.063.3

KEYWORDS: school, social and inclusive culture, policies and practices, barriers to learning and participation, support for diversity

ABSTRACT – In their reflections on school as an educational institution, most authors have written about its organizational and institutional issues, which is why, in the past, the school theories were most commonly interpreted as school organization theories. Contemporary school theories attempt to include the school as a whole, with a deeper understanding of its social, educational and inclusive identity. Therefore, the aim of this paper is to answer the question to which extent the covered primary and secondary schools create and develop inclusive cultures, produce inclusive policies and evolve inclusive practices. The results indicate that the schools, secondary in particular, should take more responsibility and share the philosophy of inclusive education with the parents and the community. They should continuously develop the school as a safe community that embraces, cooperates and respects, supports and shows tolerance, develops common inclusive values that guide the decision-making on school policies and practices. Different forms of support and resources require better coordination, and the expertise of school staff should be further developed and upgraded in finding answers to the question of how to respond to diversity among students. The Index for Inclusion is recognized as an important cultural, political and economic issue woven into the social, inclusive and pedagogical/educational identity of the schools. It strives to reduce all forms of discrimination and remove barriers to learning and participation as well as future employment.

1 Introduction

The concept of culture as the ideals, values and beliefs shared by the members of a society was developed by anthropologists at the end of the 19th century. Culture as "a complex whole which includes knowledge, beliefs, art, law, morals, custom, and any

other capabilities and habits acquired by man as a member of society” was defined, among the first, by anthropologist Tylor (Hawiland, 2004: p. 34). Following this first and generally accepted definition of culture, there have been many others that seek to more clearly distinguish the actual behaviour from abstract values, beliefs and perceptions of the world as the foundation of that behaviour. Therefore, great attention is paid to social culture, distinguishing between how people think their society should function and how it actually functions. In this sense, culture provides models of identity and drives the actions of its members. It has become a central concept in many efforts to change organizations, institutions and foundations to achieve improvements at all levels of their organization, growth and development.

In their reflections on school as an educational institution, most authors have written about its organizational and institutional issues (Sušanj, 2005), which is why the school theories of the past were most commonly interpreted as school organization theories (Jurić, 1999). Contemporary school theories attempt to cover the school as a whole, with a deeper understanding of its educational, social, cultural and inclusive identity (Previšić, 2010) pervaded by strong dynamics and frequent changes, the need for adjustment and removal of barriers to learning and participation. It is particularly this attitude of inclusive and social identity of schools that will be examined in this paper in order to answer the question to which extent the covered primary and secondary schools create and develop inclusive cultures, produce inclusive policies and evolve inclusive practices on the pathway to optimal growth and development of students and their maturing in the institutional environment. The main features of this process are the dynamism, flexibility, variability and adaptability of roles and relationships, which means that there is no universal model of social and inclusive culture of the school. Each school has its own unique culture, i.e. there are no two schools that manifest their social and inclusive culture in the same identical way.

The culture of school and education is not followed by conceptual clarity and precision (Stolp and Prosser, 1999; Strugar, 2005; Vujičić, 2008). Deal and Peterson (1990) understand school culture as including values, beliefs and traditions, while Heckman (1993), Patterson et al. (1986) define the determinants, elements, functions and dimensions of school culture through the postulates of constructiveness, cohesion, formation, variability and uniqueness. Constructiveness pertains to the building and development of the school through relationships, and cohesion pertains to a clear mission and vision, purpose and the direction pursued which has the power of gathering and unification. Formation relates to the behavioural patterns that influence success/failure, and variability is the variable postulate that emphasizes that school culture is not static; it is constantly changing, although very slowly, and is therefore perceived as a relatively stable category, unique to each school.

School culture can be defined as a historically transferrable behavioural pattern that includes norms, values, beliefs, ceremonies, rituals, customs and myths, and is developed by the members of the school community and their relationships, ways of thinking and action, leadership and management (Stolp and Smith, 1994). Furthermore, terms such as “climate”, “ethos”, “tone”, “atmosphere”, “character” and “interpersonal relationships” are used interchangeably as synonyms for school culture.

According to the criteria of instrumentality (degree of control and focus on the task) and expressiveness (degree of cohesion and maintaining of positive interpersonal

relationships), Hargreaves (1999) lists the traditionalist, collaborationist, controlled and anomic school culture. The prevalent feature of a traditionalist culture is formality, routine and inaccessibility; in a collaborationist culture, the sense of relaxation and mutual care prevails; in a controlled culture, the sense of isolation is predominant, whereas in an anomic school culture, insecurity and a sense of isolation prevail. None of these cultures is optimal and feasible as completely pure; it is often a combination of different influences and patterns of behaviour. Namely, learning in the school is conditioned by a situational and cultural context, an approach based on the nature of the mind and the nature of the culture.

Social culture as a developmental category is subject to temporal and spatial developments and the interrelationship between processes (enculturation) embracing the social and cultural phenomena as a whole with an emphasis on their interaction. Social culture is a type of a social environment created by people, their beliefs, customs, knowledge and practices that determine the behaviour within the society. According to authors, the elements of social culture are cultural diversity and cultural changes (Gellner, 1988; Newstrom and Davis, 1983). They observe cultural diversity through the lens of identification, recognition, appreciation and positive use of the wealth of diversity among people, and cultural changes are seen as a sense of confusion, uncertainty and anxiety caused by exposure of an individual to a new, unfamiliar culture until one has adapted. A single, generally acceptable definition of social culture can be drawn from the above mentioned definitions – social culture is a social concept created by individuals and their interaction (Buljubašić-Kuzmanović, 2016).

Social culture is also linked to the concept of social responsibility. A socially responsible behaviour is the concept of thinking about the welfare, of being focused on the progress of the community where the individual, group and corporate and organisational behaviour is directed towards achieving the set goals based on the unique inner values, strengths and capabilities of employees and organizations. Although organisational culture represents the personality and character of the organization, the firm system of values, attitudes, understandings, beliefs, ethics, lifestyles, identities (Denison, 1990), it is an ongoing process that changes and follows the development of the organization and the changes within it. It is a result of natural, social, dynamic and long-term external and internal aspects and processes where the attitudes, beliefs and the conduct of people is gradually formed into a unique personality and a sort of a soul of the organization (Schein, 1992).

Contemporary pedagogy and sociology analyse the community culture at both macro and micro levels. Macrosociology deals with global social systems and relationships, and microsociology with small groups. Macropedagogy is focused on the macro-organization of schools and teaching, and micropedagogy on interpersonal relationships. Interpersonal relationships are dynamic processes that determine the behaviour of people who participate in it and determine the interdependence of behaviour. This means that the behaviour of one person in a relationship is conditioned by the behaviour of the other. General characteristics of interpersonal relationships are interaction (degree of quality of the established interactions) and reciprocity (the behaviour of one person determines the behaviour of the other). The elements of this relationship are identified through personal affection, mutual understanding, interests, attitudes and values, and among the factors of

success of interpersonal relationships there are three that stand out in particular: social perception, emotional attitudes and empathy (Bratanić, 1991).

The social culture of the school is an external frame of reference in the context of culture and can be called “group culture”. The school as a community of learning, growth and development implies a culture of groups and individuals and is reflected in clear value systems, the developmental vision, mission and objectives that can be achieved by applying effective strategies of education and respect for diversity of all students (Ivančić and Stančić, 2013).

In modern education at the turn of this century, inclusive school culture, which implies respect for diversity of all students included in education, was increasingly evaluated (Sekulić-Majurec, 1997, Igrić et al., 2012). Education for All, which, according to UNESCO, is part of a priority education program, is focused on the students and their needs. In order to best address the needs of students in learning and participation, particularly when it comes to children with disabilities, a frequently mentioned concept nowadays is the schools’ Index for Inclusion (Booth, 2008; Livazović, 2008; Đurek, 2010), i.e. fostering of inclusive cultures, policies and practices. The Index for Inclusion, as the authors highlight, helps schools towards human development that equally appreciates all students in accordance with inclusive values and processes. Inclusive values guide the desired school objectives, enrich its vision of development, motivate individuals and groups to be more harmonized, more connected, more moral, more tolerant, more socially sensitive and more entrepreneurial, primarily for themselves, and then the other, taking into account the uniqueness and diversity within the development process.

Numerous international and Croatian documents promote inclusion, but despite a clearly defined legal framework, the process of inclusion of children with difficulties in the regular education system and the achievement of planned measures and the monitoring of their implementation are impeded (Bouillet, 1995). Insufficient understanding of the social and educational environment, lack of interaction and cooperation and inadequate respect for the need for a multidisciplinary approach are perceived as aggravating circumstances. It is this particular segment of successful performance, which implies cooperation and networking of different resources in the building of inclusive culture and practices, that has proved to be sustainable but has not been practiced in desirable proportions (Buljubašić-Kuzmanović, 2015).

Inclusion, as opposed to a mere integration, is a process that requires a group effort, accessible and effective education within the community which includes the school and the family as well as all forms of educational initiatives in the community and support of all resources (Stubbs, 1998; Giangerco et al. 2001). This synergy is viewed as a joint mission (Rouse and Florian, 1996) where students with developmental difficulties as well as the other students feel valued, needed and equal (Uditsky, 1993), have friends and are socially accepted, not only inside but also outside the school, within the community (Hall, 1996). From this standpoint, social and inclusive cultures of the school aim at a co-construction of an inclusive curriculum (Daniels et al., 2003) which strengthens inclusion (Ballard, 1995; Sebba, 1996) and reduces exclusion from the basic functioning of society in order to deal more effectively with diversity and differences (Forest, Pearpoint, 1992). Diversity is not perceived as a problem to be overcome, but rather as a precious resource that supports learning for all and promotes and develops the rela-

tionship between the family, the school and the community (Buljubašić-Kuzmanović, 2015).

Booth (2008) views the school's Index for Inclusion through three dimensions: creating inclusive cultures, producing inclusive policies and evolving inclusive practices. In the creation of inclusive cultures, the emphasis is laid on building a community and the establishment of inclusive values. The producing of inclusive policies aims to develop the school for all and organize support for diversity. The producing of inclusive practices is focused on orchestrating learning and mobilisation of all available resources. Similarly, the Index for Inclusion has abandoned the established term "children with special needs" and offers an alternative term "barriers to learning and participation." The idea that problems in education can be overcome by identifying some children as children with special educational needs is quite deficient. The author points out that this contributes to a waste of efforts the schools invests to address the differences between students grouped into different categories. Acceptance and friendship of children and youth with developmental difficulties are shown as important determinants of integration and inclusive education (Žic-Ralić and Ljubas, 2013) and whether we evaluate their knowledge or needs, interests and abilities (Greenspan 2003; Buljubašić-Kuzmanović and Kelić, 2012).

2 Research Methodology

The aim of this paper is to examine the fostering of the development of social and inclusive culture of the school and to answer the question to which extent the covered primary and secondary schools create and develop inclusive cultures, promote inclusive policies and evolve inclusive practices. To this end, the instrument for measuring the schools' Index for Inclusion was developed, intended for school pedagogues from 65 (7.3%) primary and 45 (6.5%) secondary schools at the national level. The questionnaire includes 67 items distributed in three scales related to inclusive cultures, policies and practices (according to Booth, 2008). The dimensions of inclusive culture are operationalized through the decisive factors, i.e. determinants of: building community (13 items), establishing inclusive values (7 items), developing the school for all (7 items), organizing support for diversity (13 items), orchestrating learning (17 items) and mobilising resources (10 items).

Based on the objective, the following research problems were defined:

- Examining the measurement properties of the questionnaire, its validity and reliability coefficient;
- Examining the dimensions and determinants of the schools' Index for Inclusion and their correlation;
- Comparing the results obtained with respect to the type of school and determine to which extent the covered primary and secondary schools create and develop inclusive cultures, produce inclusive policies and evolve inclusive practices.

It is to be assumed that the examined dimensions and determinants of inclusive school culture will show a high level of correlation. The assessment provided by the pedagogues will most strongly concentrate on the Index for Inclusion related to the creation of inclusive cultures, closely linked to the social culture of the school, building a community and inclusive values, and least strongly on the dimension of inclusive practices. The selected dimensions of the Index for Inclusion will indicate the inter-connectedness, i.e. correlation of the social, inclusive and educational identity of the schools, of the overall culture of education.

The dependent variables are the dimensions and the determinants of inclusive school culture as the measures of its social identity, and the independent variables are the gender and type of school in which the pedagogue is employed (primary, secondary).

It is expected that the results of this research will expand the existing knowledge of the culture of school and education, and contribute to shedding light on its social and inclusive identity at both theoretical and practical levels. In addition, education practitioners will be offered insight into a possible approach to the promotion and monitoring of the development of social culture and the school's Index for Inclusion.

The study was conducted at the National Conference of Pedagogues in mid-October 2016 and included 110 pedagogues (65 from primary and 45 from secondary schools). The respondents were asked to assess to which extent they agree with the 69 items included in the questionnaire on a scale from 1 to 5, where the numbers have the following meaning: 1 – Strongly Agree, 2 – Agree, 3 – Neither Agree nor Disagree, 4 – Disagree and 5 – Fully Disagree. The lower numbers represent a more favourable assessment and the higher number the less favourable one. The SPSS package for computer assisted statistical data processing was used in the study. The analysis was conducted by using descriptive and analytical, inferential statistical analysis. In the processing of the data, the number of the respondents deviated from the total number of 110, ranging from 1 to 11, due to incomplete responses to the individual items of the questionnaire.

3 Results and Discussion

Prior to the processing of the data and according to the problems set, the reliability and validity of the questionnaire used (Table 1) will be checked by analysing the correlation of its dimensions: creating inclusive culture, producing inclusive policies and evolving inclusive practices (Table 2). After that, the descriptive statistics of the determinants of inclusive school culture will be presented (Table 3) and their relationship will be examined (Table 5). Using the t-test for independent samples, the significance of the differences in the results on the dimensions and determinants of the inclusive culture of elementary and secondary schools (Table 6, 7) will be sought, preceded by the application of the Kolmogorov-Smirnov test of probability distribution (Table 4).

Table 1. Coefficients of internal consistency of the questionnaire – School's Index for Inclusion

<i>Dimensions of the schools' Index for Inclusion</i>	<i>Creating inclusive cultures</i>	<i>Producing inclusive policies</i>	<i>Evolving inclusive practices</i>
Cronbach's alpha coefficient	0.923	0.939	0.941
Total Cronbach's alpha coefficient = 0.974			

Based on the alpha coefficients obtained, it can be concluded that the questionnaire applied is an extremely homogenous instrument, both in individual measurements of the dimensions of inclusion and in the overall result. The calculated Cronbach's alpha coefficients of internal consistency for individual questionnaire scales ranged from 0.932 to 0.941 and the coefficient for the whole questionnaire is 0.974.

Table 2. Coefficients of correlation between the dimensions of the schools' Index for Inclusion

<i>Dimensions of the schools' Index for Inclusion</i>	<i>Creating inclusive cultures</i>	<i>Producing inclusive policies</i>	<i>Evolving inclusive practices</i>
Creating inclusive cultures	1.000	0.909**	0,855**
Producing inclusive policies		1.000	0.902**
Evolving inclusive practices			1.000

Note: $p < 0.05^*$; $p < 0.01^{**}$; $p < 0.001^{***}$

Table 2 shows that the correlations between the different dimensions of the inclusive culture of the schools are extremely high. Pearson's correlation coefficient (r) ranges from 0.855 to 0.909 and it is apparent that creating inclusive cultures increases producing inclusive policies, i.e. evolving inclusive practices.

Table 3. Descriptive statistics of the determinants of the schools' Index for Inclusion

<i>Determinants of the schools' Index for Inclusion</i>	<i>N</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Building community	104	20	65	34.115	8.316
Establishing inclusive values	109	10	35	18.725	5.494
Developing the school for all	109	7	35	16.055	6.823
Organising support for diversity	104	14	65	34.067	9.188
Orchestrating learning	102	20	85	44.961	11.877
Mobilising resources	108	10	50	27.426	7.781

As the range of the results for each subscale of the determinants of the schools' Index for Inclusion varies, for the purpose of a better insight into the respondents' as-

sessments, the results have been interpreted according to the nearest scale value of the questionnaire, with the lower assessment considered a more favourable result. Accordingly, the Index for Inclusion of the covered schools is mostly recognizable in the determinants of developing the school for all (integration of all pupils into a regular education system) and developing the school as a learning community in which support is organized to cater for diversity. There is somewhat less recognisability reflected in the orchestration of learning (removing barriers to learning and participation of all students), mobilisation of available resources, and the establishment of inclusive values.

Table 4. Test of probability distribution for the determinants of the schools' Index for Inclusion

<i>Determinants of the schools' inclusive culture</i>	<i>Variable</i>	<i>K-S test</i>	<i>p</i>
Community building	CB	1.060	0.003**
Establishing inclusive values	EIV	0.799	0.001**
Developing the school for all	DSFO	1.145	0.000**
Organising support for diversity	OSFD	0.840	0.006**
Orchestrating learning	OL	0.608	0.127
Mobilising resources	MR	0.587	0.060

Note: K-S test = Kolmogorov-Smirnov test of probability distribution; $p < 0.05^*$; $p < 0.01^{**}$; $p < 0.001^{***}$

Table 4 shows that four distributions of the determinants of the schools' Index for Inclusion significantly differ from the reference probability distribution. Petz (1997) states that it is possible to use parametric statistics if the distributions are not regular. It is not conditional that they are completely symmetric, but they must not be distinctly bimodal or U-shaped, which is not the case in the above mentioned tests.

Table 5. Correlation coefficients between the determinants of the schools' Index for Inclusion

<i>Variable</i>	<i>CB</i>	<i>EIV</i>	<i>DSFO</i>	<i>OSFD</i>	<i>OL</i>	<i>MR</i>
<i>CB</i>	1.000	0.827**	0.806**	0.772**	0.787**	0.640**
<i>EIV</i>		1.000	0.763**	0.800**	0.778**	0.633**
<i>DSFO</i>			1.000	0.757**	0.761**	0.629**
<i>OSFD</i>				1.000	0.865**	0.733**
<i>OL</i>					1.000	0.791**
<i>MR</i>						1.000

Note: $p < 0.05^*$; $p < 0.01^{**}$; $p < 0.001^{***}$

Table 5 shows that all listed correlations are significant and high. The Pearson correlation coefficient (r) ranges from 0.629 to 0.865, with building community being highly correlated with all research variables. It forms the pillar of developing the culture of the school, education, its social, pedagogical and inclusive identity. This is also mentioned in the studies on the indicators and determinants of social inclusion (Hayes et al., 2008; Greenspan et al., 2003; Atkinson et al 2004; Bouillet, 2014), on the challenges of inclusive and integrated education (Bouillet, 210; 2013) and in the findings of the research on the social culture of school and teaching (Prosser, 1999; Buljubašić-Kuzmanović, 2016). It is a multidimensional process aimed at creating conditions that provide for full and active participation of every member of the community in all aspects of life, such as civic, social, economic and political activities, including participation in the decision-making processes (United Nations Department of Economic and Social Affairs – DESA, 2009).

Table 6. Differences in the results for the determinants of inclusiveness of the school with respect to the type of school

<i>Determinants of inclusiveness of the school</i>	<i>Type of school</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t-test</i>
Building community	Primary School	63	34.03	8.94	-0.03
	Secondary School	38	34.08	7.47	
Establishing inclusive values	Primary School	65	18.82	6.01	0.25
	Secondary School	41	18.54	4.77	
Developing the school for all	Primary School	65	15.52	7.13	-0.98
	Secondary School	42	16.86	6.48	
Organising support for diversity	Primary School	62	33.47	9.84	-0.66
	Secondary School	39	34.72	8.26	
Orchestrating learning	Primary School	64	43.81	13.13	-1.24
	Secondary School	36	46.89	9.49	
Mobilising resources	Primary School	65	27.32	8.57	-0.00
	Secondary School	40	27.33	6.58	

Note: $p < 0,05^*$; $p < 0,01^{**}$; $p < 0,001^{***}$

The analysis of the correlation between all determinants of school culture has identified a statistically significant positive correlation between building community and establishing inclusive values $r(106) = 0.83$, $p < 0.001$; developing the school for all $r(101) = 0.80$, $p < 0.001$; organizing support for diversity $r(98) = 0.77$, $p < 0.001$; orchestrating learning $r(95) = 0.79$, $p < 0.001$ and mobilising resources $r(102) = 0.64$, $p < 0.001$. In other words, increased efforts in building a community contribute to the increase of the mentioned determinants of inclusiveness of the social culture of the school and vice versa. The strongest correlation and causality is significant between organizing support for diversity and orchestrating learning $r(97) = 0.86$, $p < 0.001$, where increased support for diversity results in the increase of the orchestration of learning and

the barriers to learning and participation of all students are reduced. On the other hand, the mobilisation of the available resources of inclusive culture of the school should show an even greater recognition and, therefore, prognostic correlation to all the developmental processes included in the research. Namely, some resources are unknown, unavailable and/or neglected and they constitute an important link to the mission and vision of the school, its values and beliefs, patterns of behaviour, willingness to change and continuous development based on sustainable and democratic foundations.

The t-test for independent samples has not established a statistically significant difference in the determinants of school inclusiveness with respect to primary or secondary school ($p > 0.05$). Although the primary school results for all the examined variables have a more positive trend, the biggest difference has been observed in orchestrating learning, i.e. removal of barriers to learning and participation and developing the school for all. In this respect, primary and particularly secondary schools need to invest significantly more efforts in the development and recognisability of inclusive cultures, policies and practices in their environment.

The Index for Inclusion of the social culture of the school is related to the producing of inclusive policies aimed at developing the school for all and organizing support for diversity, where primary and secondary schools differ from each other. Although these differences are not statistically significant, orchestrated learning itself is again in favour of more positive assessments in primary schools.

The aforementioned determinants of the inclusive culture of the schools lead to the development of a safe community that embraces, cooperates and respects, develops common inclusive values that direct the decision-making on school policies and classroom practices, so that school development becomes a continuous process involving the parents and the community, all the available resources. It is also a lesson to the practitioners in the development of social, inclusive and pedagogical identity of the school.

Table 7. Differences in the results for the school inclusiveness dimensions with respect to the type of school

<i>Dimensions of inclusiveness of the school</i>	<i>Type of school</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>
Creating inclusive cultures	Primary School	63	52.80	14.33	0.04
	Secondary School	38	52.71	11.68	
Producing inclusive policies	Primary School	62	48.76	15.77	-1.02
	Secondary School	39	51.89	14.02	
Evolving inclusive practices	Primary School	64	71.23	20.91	-0.91
	Secondary School	35	74.83	14.41	

Note: $p < 0.05^*$; $p < 0.01^{**}$; $p < 0.001^{***}$

The t-test for independent samples has not established a statistically significant difference in the dimensions of the schools' inclusiveness, i.e. creating inclusive cultures, producing inclusive policies and evolving inclusive practices in primary and secondary schools ($p > 0.05$). Each school has its own unique culture and the Index for Inclusion

differs from school to school, therefore, in the following analysis, only the examined determinants of this developmental process will be interpreted and summarized in the listed dimensions which are mostly or insufficiently recognizable in the schools.

Creating inclusive cultures is recognizable in the openness of the school to all students, parents and community partners. The school strives to show co-operation and support, friendship and tolerance as well as appreciation of all kinds of diversity to allow all students to develop their potentials and their sense of a maximum success. The teachers and school staff, together with their partners, try to abandon the term “students with special needs” or “disadvantaged students”. They increasingly use the term “obstacles to learning and participation”. Building a school community that provides support and cooperation is considered equally important as achieving academic success. Everyone in the school assumes responsibility for creating a more inclusive school, sharing the philosophy of inclusion. The students are equally respected and it is considered that everyone can succeed and face barriers in learning and participation.

Producing inclusive policies is reflected in the reduction of all forms of discrimination and new students are offered help to adapt and all steps are taken to introduce students to the school before enrolling in it. The inclusion of all students from the local community in the school is publicly promoted as a school policy, students with special needs are not refused and they are not referred to better equipped schools with better qualified staff (defectologist, psychologist). The school building and the space are arranged so that they are accessible to everyone. The school takes care to support all aspects of diversity. All forms of support are coordinated, and teachers and staff of the school are involved in continuing education and training – learning how to respond to the diversity among students and barriers to learning and participation. Policies geared to specific educational needs are aimed at promoting learning and participation, reducing exclusion and categorization. The school seeks to strengthen the sense of own values and uniqueness among students, reduce all kinds of poor adaptation and school failure, all kinds of exclusion and neglect (unjustified absences, skipping classes and written exams), and violent behaviour and punishment (reprimand, strict reprimand, resettlement to another school).

Promoting inclusive practices is mostly related to teaching, which is most frequently planned so that all students can learn the same topic and not have the students with developmental difficulties work on completely different contents and activities. Teaching is socially and culturally sensitive, recognizes the differences in origin, culture, ethical affiliation, gender, religious denomination ... Children with difficulties are included in pair work, group work and discussions, and they take responsibility for their own learning. All students receive feedback on what they have learned and what they can do to improve the learning outcomes, and classroom discipline is based on mutual respect and approach that leads to self-correction and self-reliance. Partnership teaching and the integration of teaching subjects are increasingly used and the teaching assistants are a great support to the students. Furthermore, teachers help each other, take care of student workload and provide adequate schoolwork. All students participate in extracurricular activities and the overall life and work of the school. The differences among students are used as a resource for teaching and learning. The expertise of the school staff is fully utilized, developed and upgraded. If needed, different external experts and professional associates are contacted within the community. Teaching and other school staff develop

resources to support the learning and participation of all students. The school library is available to everyone and provides the opportunity for students to learn at the school. New technologies are also included in the everyday life of the school, the students/parents have the ability to send electronic mail or have insight into the grades, etc. Resources in the community are known and used for the school development and the material resources are distributed so as to support inclusion. All other resources and all forms of support are directed towards the prevention of obstacles in learning and participation and the reduction of the use of different terms for categorisation of students.

The above-mentioned dimensions and the determinants of the inclusive culture of the school need to be systematically developed. It is a dynamic process and a networked relationship that are causally interconnected. This causal link means that the value of a dimension or a determinant predicts the value of another determinant or dimension with a certain probability. It is their predictive and prognostic orientation that would certainly be interesting to investigate further.

4 Conclusion

The results of the Index for Inclusion of social culture of the schools has shown that inclusive education is slightly more prominent in primary than in secondary schools, although the differences in the results are not statistically significant. The weakest dimensions of this process are the producing of inclusive policies and the evolving of inclusive practices aimed at developing the school for all and organizing support for diversity. Insufficiently recognizable inclusive practices are mostly reflected in the orchestrating of learning and mobilising resources. All this implies the adoption of a clearer strategy for change, identifiable support for inclusive principles integrated in the national framework curriculum, the mission and vision of the development of each school and its ability to respond to the diversity among students. The concepts of an inclusive education or the movement known throughout the world as 'Education for All' aims to improve the situation in schools and eliminate barriers in the environment. The examining of the schools' Index for Inclusion is in line with this practice, where support, inclusion and participation present recognizable determinants of development. Another important thing is the full utilization of human resources and the mobilisation of all available resources, employability, lifelong learning and development of children and youth. The Index for Inclusion has become an important measure of everything in society, politics and economy and therefore poses a challenge to the school, education, its educational and social identity. The strengthening of inclusive education reduces exclusion and all forms of support along the way are interwoven in inclusive cultures, practices and policies. The building of a school community which provides support and cooperation is considered as important as achieving academic success. Therefore, everyone in the school, the parents and the community, must take responsibility for creating more inclusive schools, share the philosophy of inclusion and support each other. An important determinant along this pathway is equal respect for all children, their needs, interests and abilities as well as the understanding that everyone can succeed, face barriers to learning and participation, and employment later on.

Dr. Vesna Buljubašić-Kuzmanović, dr. Sanja Španja

Indeks inkluzivnosti socialne kulture šole

Pri razumevanju šole kot vzgojno-izobraževalne ustanove se je v največjem številu primerov pisalo o njenih organizacijskih in institucionalnih problemih (Sušanj, 2005), zaradi česar se je teorije šole v preteklosti najpogosteje tolmačilo kot teorije šolske organizacije (Jurić, 1999). Današnje šolske teorije si prizadevajo šolo zajeti v celoti, z globljim razumevanjem njenega pedagoškega, socialnega, kulturnega in inkluzivnega bistva (Previšić, 2010), prežetega z močno dinamiko in pogostimi spremembami, potrebami po prilagajanju in zavračanju preprek pri učenju in sodelovanju. To se uresničuje na različnih izvedbenih področjih, kar je odvisno od obstoječih potreb in vizije razvoja šole znotraj vključujoče, inovativne, razumne in demokratske družbe, družbe znanja. Navedene smernice sodobna šola razume kot izzive (Pivac, 2009), kako na najboljši način odgovoriti na potrebe vseh učencev oziroma dijakov po izobraževanju, učenju in aktivnem sodelovanju ne glede na nacionalno, versko, kulturno, starostno, spolno, jezikovno, socialno ali katero drugo identiteto raznolikosti. Ena izmed teh smernic je tudi kultura šole. Njena deskriptivna definicija izpostavlja naštevanje delov kulture, zgodovinsko zajema elemente kolektivne dediščine ali tradicijo, normativno se naslanja na norme ali pravila obnašanja. Psihološke definicije kulture poudarjajo sposobnost prilagajanja, učenja ali navajanja, medtem ko strukturne svoja izhodišča povezujejo z organizacijsko kulturo, genetske pa poudarjajo pomen kulture kot izdelka, ideje ali kot simbola.

Gledajoč z vidika socialne in inkluzivne kulture šole, so se kot pomembne pokazale njene eksplicitne in implicitne dimenzije, tiste vidne in nevidne, dostopne in skrite, ki nudijo širši okvir razumevanja socialne kulture šole in šolskih odnosov. Bruner (2000) kulturo, um in izobraževanje pojasnjuje s pomočjo devetih postavk psiho-kulturnega pristopa k izobraževanju. Poudarja postavke perspektivnosti, omejevanja, konstruktivizma, interakcije, eksternalizacije, instrumentalizma, inštitucionalnosti, identitete in samospoštovanja ter narativnosti. Skupek navedenih postavk kaže, da sta vzgoja in izobraževanje kompleksna procesa s težnjo po vključevanju kulture v potrebe svojih učencev in potrebe njihovega načina učenja oziroma da mora izobraževalni sistem pomagati tistim, ki odrasčajo v neki kulturi, da znotraj te kulture najdejo svojo identiteto (Bruner, 2000: str. 54).

Socialna kultura šole in poučevanja promovira tiste vrednote in vrline, ki lahko mladim pomagajo pri aktivnem razmišljanju ter doseganju varne in uspešne prihodnosti v družbi enakih možnosti, socialne solidarnosti in družbeno vrednotenje kreativnosti ter inovativnosti. Spodbuja aktivno sodelovanje pri reševanju družbenih ter lastnih in generacijskih problemov skozi vključevanje v procese odločanja na vseh ravneh. Doseči samomotiviranost in vzgojiti učenca oziroma dijaka, ki bi se rad in se želi učiti ter ima pozitiven odnos do učenja, upornega in neodvisnega, ki ima rad izzive, optimističnega in radovednega, je nemogoče brez podpore in bogatenja poučevanja. Tradicionalna šola ne daje dovolj prostora in ne podpira v zadostni meri razvoja vrlin, značilnih za učence oziroma dijake, ki se radi učijo. Še vedno je učenje zreducirano na pomnjenje

informacij, učenje za test in oceno ter hitro pozabljanje že naučenega (Buljubašić-Kuzmanović, 2014).

V sodobni šoli in pouku se "socialno" razume kot metoda v razvoju kritičnega razmišljanja, reševanja problemov ter učenja iz izkušenj in življenjskega okolja, kar govori o kompleksnosti vlog in odnosov v vzgojno-izobraževalnem procesu ter njihovi dinamični strukturi. Razmišljanja o socialnem svetu spreminjajo tudi nove tehnologije. Uporaba multimedijskih pripomočkov v izobraževanju zahteva preoblikovanje in posodabljanje šolskega kurikuluma: od zaporednega proti kumulativnemu, od formalnega proti intencionalnemu in od verbalnega proti večmodalnemu. Opušča se monodisciplinarni pristop k poučevanju in učenju, teži se k interdisciplinarnemu in transdisciplinarnemu oziroma IKT kurikulumu, ki je zasnovan na medijih kot socialno-kulturnih sredstvih vzgoje in izobraževanja. Prav tako se konstruktivističen pristop k učenju in poučevanju ponuja kot dobra filozofska, psihološka in pedagoška perspektiva v določenem socio-kulturnem kontekstu, kjer učenje zahteva samoregulacijo in izgradnjo konceptualne in uporabne strukture znanja, smiselno konstrukcijo sveta, v kateri so prisotne različne perspektive in možnosti osebnega, družbenega in poklicnega razvoja, konkurenčnosti in zaposljivosti (Buljubašić-Kuzmanović, 2016). Nadalje je spodbujanje razvoja socialne in inkluzivne kulture šole razumljeno kot pot proti šolski skupnosti, ki sprejema in sodeluje, v kateri se vsak lahko udejanji. To je šola, v kateri vsi učenci oziroma dijaki, učitelji, starši in skupnost lahko zadovoljijo svoje potrebe, pomemben je kriterij kakovosti, izvrstnosti in prepoznavnosti njene kulture in odnosov, ki v njej vladajo. Spodbujanje razvoja socialne in inkluzivne kulture šole se ne odraža samo v priznavanju in spoštovanju, temveč tudi v osebnih in družbenih močeh posameznika, ki se na ta način negujejo in razvijajo. Hkrati se izkazujejo kot močni in kompetentni, konstruktivni in spodbudni, brez ogrožanja drugih, neprimernih primerjav, kategoriziranja in izločanja. Različne oblike podpore in sredstev bi morale biti bolj koordinirane (usklajene), strokovnost šolskega osebja pa bi se morala bolj razvijati in nadgrajevati v iskanju odgovorov na vprašanje "Kako odgovoriti na različnosti med učenci oziroma dijaki?". Indeks inkluzivnosti se prepozna kot pomembno kulturno, politično in gospodarsko vprašanje, vitkano v socialno, inkluzivno in pedagoško bit šole. Teži k zmanjšanju vsake vrste diskriminacije in odstranjevanju preprek v okrožju za učenje in sodelovanje kakor tudi prihodnje zaposlovanje. Čeprav ima vsaka šola svojo edinstveno kulturo oziroma ne obstajata dve šoli, ki manifestirata svojo socialno in inkluzivno kulturo na enak način, so rezultati tega raziskovanja v poduk praksi pri nadaljnjem raziskovanju, spodbujanju in spremljanju kulture šole.

Cilj tega prispevka je raziskati spodbujanje razvoja socialne in inkluzivne kulture šole in dobiti odgovor na vprašanje, v kolikšni meri se v zajetih osnovnih in srednjih šolah ustvarja in razvija inkluzivna kultura, oblikuje inkluzivna politika in promovira inkluzivna praksa. V ta namen je bil oblikovan instrument za merjenje indeksa inkluzivnosti šole, namenjen šolskim pedagogom iz 65 (7,3 %) osnovnih in 45 (6,5 %) srednjih šol na državni ravni. Vprašalnik je sestavljen iz 67 celic, razporejenih v 3 skale, ki so povezane z inkluzivno kulturo, politiko in prakso (po Booth, 2008). Dimenzije inkluzivne kulture so bile operacionirane skozi smernice izgradnje skupnosti (13 dejavnikov), vzpostave inkluzivnih vrednot (7 dejavnikov), ustvarjanje skupnosti za vse (7 dejavnikov), organiziranje podpore različnostim (13 dejavnikov), načine organizacije učenja (17 dejavnikov) in mobilizacijo virov (10 dejavnikov).

Glede na cilj so bili določeni naslednji raziskovalni problemi:

- *raziskati merske značilnosti vprašalnika, njegovo ustreznost in koeficient zanesljivosti;*
- *raziskati dimenzije in smernice indeksa inkluzivnosti šole in njihovo razmerje;*
- *primerjati dobljene rezultate glede na vrsto šole in ugotoviti, koliko se v zajetih osnovnih in srednjih šolah ustvarja in razvija inkluzivna kultura, oblikuje inkluzivna politika in spodbuja inkluzivna praksa.*

Navedene dimenzije in smernice inkluzivne kulture šole je treba sistemsko razvijati. Gre za dinamičen proces in omrežen odnos, ki sta kavzalno povezana. Pri tem vzročno-posledična povezanost pomeni, da vrednost ene dimenzije ali smernice z določeno verjetnostjo predvideva vrednost druge smernice ali dimenzije. Gre za njihovo predikativno in napovedno usmerjenost, kar bi bilo vsekakor zanimivo za nadaljnje raziskovanje.

Rezultati indeksa inkluzivnosti socialne kulture šole so pokazali, da se inkluzivna vzgoja in izobraževanje v glavnem izvajata, sicer nekoliko več v osnovnih kot v srednjih šolah, čeprav razlike v rezultatih niso statistično pomembne. Najslabše dimenzije tega procesa so oblikovanje inkluzivne politike in spodbujanje inkluzivne prakse, usmerjene k ustvarjanju šole za vse in organizaciji podpore različnostim. Nezadostno prepoznavna inkluzivna praksa se najbolj odraža pri organizaciji učenja in mobilizaciji sredstev. Vse to pomeni sprejemanje jasnejše strategije za spremembe, prepoznavne podpore inkluzivnim načelom, združenim v nacionalnem okvirnem kurikulumu, misiji in viziji razvoja vsake šole in njeni sposobnosti podati odgovor na različnosti med učenci oziroma dijaki. Koncepti inkluzivne vzgoje in izobraževanja oziroma gibanje, po celem svetu znano pod nazivom "Izobraževanje za vse", teži k izboljšanju stanja v šolah in odstranjevanju preprek v okolju. Temu sledi tudi raziskovanje indeksa inkluzivnosti šole, kjer so podpora, vključenost in sodelovanje prepoznavne smernice razvoja. Pomembna je tudi popolna izkoriščenost človeških potencialov in mobilizacija vseh razpoložljivih sredstev, možnost zaposlovanja in vseživljenjskega učenja ter razvoja otrok in mladih. Indeks inkluzivnosti postaja pomembna mera vsega v družbi, politiki in gospodarstvu, s tem pa postaja izziv šoli, vzgoji in izobraževanju, njenemu pedagoškemu in socialnemu bistvu. Krepitev inkluzivne vzgoje in izobraževanja namreč zmanjšuje izključenost, vse oblike podpore na tej poti so prepletene z inkluzivno kulturo, prakso in politiko. Izgradnja šolske skupnosti, ki nudi podporo in sodelovanje, je ravno tako pomembna kot doseganje akademskega uspeha. Zato morajo vsi v šoli, starši in skupnost prevzeti odgovornost za ustvarjanje inkluzivnejše šole, medsebojno deliti filozofijo inkluzije in podpirati drug drugega. Pomembna smernica na tej poti je enako upoštevanje vseh otrok, njihovih potreb, interesov in sposobnosti ter spoznanje, da lahko vsi uspejo in se soočijo s preprekami pri učenju in sodelovanju ter kasneje tudi pri zaposlovanju.

Poleg tega se na spodbujanje razvoja socialne in inkluzivne kulture šole gleda kot na pot k šolski skupnosti, ki sprejema in sodeluje, v kateri se vsak lahko udejanji. To je šola, v kateri vsi učenci oziroma dijaki, učitelji, starši in skupnost lahko zadovoljijo svoje potrebe, pri čemer je pomemben kriterij kakovosti, izvrstnosti in prepoznavnosti njene kulture in odnosov, ki v njej vladajo. Spodbujanje razvoja socialne in inkluzivne kulture šole se ne odraža samo v priznavanju in spoštovanju, temveč tudi v osebnih in

družbenih močeh posameznika, ki se na ta način negujejo in razvijajo ter se kažejo močne in kompetentne, konstruktivne in spodbudne, brez ogrožanja drugih, neprimernih primerjav, kategoriziranja in izločanja. Različne oblike podpore in sredstev bi morale biti bolje koordinirane (usklajene), strokovnost šolskega osebja pa bi se morala bolj razvijati in nadgrajevati v iskanju odgovorov na vprašanje "Kako odgovoriti na različnosti med učenci oziroma dijaki?". Indeks inkluzivnosti se prepoznava kot pomembno kulturno, politično in gospodarsko vprašanje, vtkano v socialno, inkluzivno in pedagoško bit šole. Teži k zmanjšanju vsake vrste diskriminacije in odstranjevanju preprek v okolju za učenje in sodelovanje kakor tudi prihodnje zaposlovanje. Čeprav ima vsaka šola svojo edinstveno kulturo oziroma ne obstajata dve šoli, ki manifestirata svojo socialno in inkluzivno kulturo na enak način, so rezultati tega raziskovanja v poduk praksi pri nadaljnjem raziskovanju, spodbujanju in spremljanju kulture šole. Pričakuje se, da bodo rezultati tega raziskovanja razširili obstoječa spoznanja o kulturi šole, vzgoje in izobraževanja ter prispevali k razsvetljevanju njene socialne in inkluzivne biti na teoretični in praktični ravni.

REFERENCES

1. Atkinson, A., Marlier, E., Nolan, B. (2004). Indicators and targets for Social Inclusion in the European Union. *Journal of Common Market Studies*, 42(1), str. 47–75.
2. Ballard, K. (1995). Inclusion, paradigms, power and participation. U Clark, C., Dyson, A. and Millward, A. (Ur.), *Towards Inclusive Schools?* London: David Fulton.
3. Bouillet, D. (2010). Izazovi integriranog odgoja i obrazovanja. Zagreb: Školska knjiga.
4. Bouillet, D. (2013). Some Aspects of Collaboration in Inclusive Education – Teacher's Experiences. *C.E.P.S Journal (Center for Educational Policy Studies Journal)*, 3(2): str. 93–117.
5. Bouillet, D. (2014). Nevidljiva djeca – od prepoznavanja do inkluzije, Zagreb: UNICEF Office in Croatia.
6. Booth, T. (2008). Index inkluzivnosti: promicanje učenja i sudjelovanja u školama. Zenica: Pedagoški zavod.
7. Bratanić, M. (1991). Mikropedagogija: interakcijsko-komunikacijski aspekt odgoja. Zagreb: Školska knjiga.
8. Bruner, J. (2000). *Kultura obrazovanja*. Zagreb: Educa.
9. Buljubašić-Kuzmanović, V. (2016). Socijalna kultura škole i nastave. Osijek: Grafika
10. Buljubašić-Kuzmanović, V., Kelić, M. (2012). Ocjenjivanje djece s teškoćama u čitanju i pisanju: vrednujemo li znanja ili sposobnosti? *Život i škola*, 28 (2), str. 45–62.
11. Daniels, E.R., Stafford, K. (2003). Kurikulum za inkluziju: razvojno-primjereni program za rad s djecom s posebnim potrebama. Zagreb: Udruga roditelja Korak po korak.
12. Deal, T.E., Peterson, K.D. (1990). *The principal's role in shaping school culture*. Washington: Office of Educational Research and Improvement.
13. Forest, M., Pearpoint, J. (1992). Families, friends, and circles. U J. Nisbet (Ur.), *Natural supports in school, at work, and in the community for people with severe disabilities*. Baltimore: Paul H. Brookes, str. 65–86.
14. Gellner, E. (1988). *Plough, book and sword: The structure of human history*. London: Collins Harvill.
15. Greenspan, S., Wieder, S., Simons, R. (2003). Dijete s posebnim potrebama: poticanje intelektualnog i emocionalnog razvoja. Lekenik: Ostvarenje.
16. Giangerco, M.F., Edelman, S.W., Broer, S.M., Doyle, M.B. (2001). Paraprofessional support of students with disabilities: Literature from the past decade. *Council for Exceptional Children*, 68(1), str. 45–63.

17. Hargreaves, A. (1999). Helping Practicioners Explore Their Culture. U: Prosser, J. School Culture. London: Paul Chapman Publishing, str. 48–65.
18. Hall, J. (1996). Integration, inclusion, What Does It All Mean? U O’Kane C.J., and Goldbart, J. (Ur). Whose Choice? Contentious Issues for Those Working with People with Learning Difficulties. London: David Fulton.
19. Haviland, A. W. (2004). Kulturna antropologija. Jastrebarsko: Slap.
20. Hayes, A., Gray, M., Edwards, B. (2008.). Social inclusion: Origins, concepts and key themes. Barton: Social Inclusion Unit, Department of the Prime Minster and Cabinet.
21. Heckman, P.E. (1993). School Restructuring in Practice: Reckoning with the Culture of School. International Journal of Educational Reform, 2 (3), str. 63–71.
22. Heckman, P.E. (1993). School Restructuring in Practice: Reckoning with the Culture of School. International Journal of Educational Reform, 2 (3), str. 63–71.
23. Ivančić, Đ., Stančić, Z. (2013). Stvaranje inkluzivne kulture škole. Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja, 49(2), str. 139–157.
24. Igrić, Lj., Wagner Jakab, A., Cvitković, D. (2012). Samoprocjena i procjena ponašanja učenika s teškoćama u redovnoj osnovnoj školi. Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja 1 (48), Zagreb, str. 1–10.
25. Jurić, V. (1999). Razvojni smjer školskih teorija. U: Mijatović, A. (ur.), Osnove suvremene pedagogije. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor, str. 245–290.
26. Livazović, G. (2008). Primjena računalne tehnologije u odgoju i obrazovanju djece s posebnim potrebama. Život i škola (19). Osijek, str. 79–86.
27. Newstrom, J.W., Davis, K. (1993). Organizational Behavior: Human Behavior at Work. New York: McGraw-Hill.
28. Patterson, J.L., Purkey, S.C., Parker, J.V. (1986). Productive school systems for a nonrational world. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
29. Petz, B. (1997). Osnovne statističke metode za nematematičare. Jastrebarsko: Naklada Slap.
30. Previšić, V. (2010). Socijalno i kulturno biće škole. Pedagogijska istraživanja, 7 (2), str. 165–176.
31. Prosser, J. (ed.) (1999). School Culture. London: P.C.P.
32. Rouse, M., Florian, L. (1996). EffectiveInclusiveschools: a studyintwocountries. Cambridge Journal of Education, 26(1), str. 71–85.
33. Sekulić-Majurec, A. (1997). Integracija kao pretpostavka uspješnije socijalizacije djece i mladeži s teškoćama u razvoju: očekivanja, postignuća, perspektive. Društvena istraživanja, br. 4-5, Zagreb, str. 537–550.
34. Stolp, S., Smith, S.C. (1994). School culture and climate the role of the leder. OSSC Bulletin. Eugene: Oregon School Study Council.
35. Strugar, V. (2005). Kultura, odgoj i škola: suočavanje s izazovima budućnosti. U: Vrgoč, H. (ur.), Škola i obilježja hrvatske nacionalnosti: jezik, povijest, kultura, vjera. Zagreb: HPKZ, str. 41–61.
36. Sušan, Z. (2005). Organizacijska klima i kultura. Jastrebarsko: Naklada Slap.
37. Sebba, J. (1996). Developing Inclusive Schools. University of Cambridge Institute of Education, No. 31, str. 3.
38. Stubbs, S. (1998). What is Inclusive Education? Concept Sheet. Enabling.
39. Uditsky, B. (1993). FromIntegration to Inclusion: The Canadian Experience. U Slee, R. (Ur.) Is There a Desk With my Name On It: The Politics of Integration. London: The Falmer Press.
40. United Nations Department of Economic and Social Affairs, DESA (2009.). Creating an Inclusive Society: Practical Strategies to Promote Social Integration.
41. Vujičić, L. (2008). Kultura odgojno-obrazovne ustanove i kvaliteta promjena odgojno-obrazovne prakse, Pedagogijska istraživanja, 5 (1), str. 7–21.
42. Đurek, V. (ur.) (2010). Uključivanje i podrška u zajednici: zbornik radova. Savez defektologa Hrvatske. Zagreb: Školska knjiga.
43. Žic-Ralić, A., Ljubas, M. (2013). Prihvaćenost i prijateljstvo djece i mladih s teškoćama u razvoju. Društvena istraživanja, 22 (3), str. 435–453.

*Vesna Buljubašić-Kuzmanović, PhD (1953), associate professor of didactics and school pedagogy at the Department of pedagogy, Faculty of humanities and social sciences, University of Osijek.
Address: Bapska 7, 31000 Osijek, Croatia; Telephone: (+385) 098 184 70 17
E-mail: vbuljubasic@ffos.hr*

*Sanja Španja, PhD (1966), assistant at the Department of pedagogy, Faculty of humanities and social sciences, University of Osijek.
Address: Željeznička 22, 32000 Vukovar, Croatia; Telephone: (+385) 032 424 842
E-mail: sspanja@ffos.hr*

NAVODILA AVTORJEM

Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja, znanstvena revija za didaktiko in metodike, objavlja članke, ki so razvrščeni v naslednji dve kategoriji: znanstveni članek in strokovni članek.

Kategorijo članka predlaga avtor, končno presojo pa na osnovi strokovnih recenzij opravi uredništvo oziroma odgovorni urednik. Članki, ki so objavljeni, so recenzirani.

Avtorje prosimo, da pri pripravi znanstvenih in strokovnih člankov upoštevajo naslednja navodila:

1. Članke v tiskani obliki z vašimi podatki in povzetkom v skladu z navodili pošiljajte na naslov: Uredništvo revije Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja, Na Loko 2, p.p. 124, 8000 Novo mesto, Slovenija. Članke sprejemamo tudi po elektronski pošti na elektronski naslov uredništva. Prejeta gradiva ne vračamo.
2. Članek s povzetkom priložite na ustreznem podatkovnem mediju. Ime datoteke članka naj bo priimek avtorja ali naslov članka – kar naj bo tudi jasno označeno tudi na poslanem podatkovnem mediju. Članek naj bo napisan z urejevalnikom besedil Microsoft Word. V primeru, da nam članek posredujete izključno v elektronski obliki, nam morate poslati material posredovati tudi v PDF obliki.
3. Znanstveni članki lahko obsegajo do 30.000 znakov.
4. Vsak članek naj ima na posebnem listu naslovno stran, ki vsebuje ime in priimek avtorja, leto rojstva, domači naslov, številko telefona, naslov članka, akademski in strokovni naslov, naslov ustanove, kjer je zaposlen in elektronski naslov. V primeru, da je avtorjev več, se na list napiše zahtevane podatke za vsakega avtorja posebej. Vodilni avtor mora biti med avtorji napisan na prvem mestu.
5. Znanstveni in strokovni članki morajo imeti povzetek v slovenskem (od 1.000 do 1.200 znakov s presledki) in v angleškem jeziku. Povzetek in ključne besede naj bodo napisani na začetku članka. Priložiti je treba tudi razširjen povzetek (10.000 znakov s presledki) v angleškem jeziku.
6. Tabele in slike naj bodo vključene v besedilo smiselno, kamor sodijo. Slike naj bodo tudi priložene kot samostojne datoteke v ustreznem slikovnem (jpeg), oziroma vektorskem (eps, pdf, png) zapisu v ločljivosti vsaj 600 pik na palec. Na slikovno gradivo, ki ne zadošča minimalnim zahtevam, posebej ne opozarjamo in ga v končni tehnični pripravi zaradi neustreznosti izpustimo.
7. Seznam literature uredite po abecednem redu avtorjev in sicer na naslednji način:
 - Za knjige: priimek in ime avtorja, leto izdaje, naslov, kraj, založba. Primer: Novak, H. (1990). Projektno učno delo. Ljubljana: DZS.
 - Za članke v revijah: priimek in ime avtorja, leto objave, naslov revije, letnik, številka, strani. Primer: Strmčnik, F., Kramar, M. (1997). Reševanje problemov kot posebna učna metoda. Pedagoška obzorja, 12, št. 5, str. 3.
 - Za članke v zbornikih: priimek in ime avtorja, leto objave, naslov članka, podatki o knjigi ali zborniku, strani. Primer: Razdevšek Pučko, C. (1993). Usposabljanje učiteljev za uvajanje novosti. V: Tancer, M. (ur.). Stoletnica rojstva Gustava Šiliha. Maribor: Pedagoška fakulteta, str. 234–247.
8. Vključevanje reference v tekst: Če gre za točno navedbo, napišemo v oklepaju priimek avtorja, leto izdaje in stran (Kroflič, 1997, str. 15). Če pa gre za splošno navedbo, stran izpustimo (Kroflič, 1997).
9. V primeru spletnih referenc je obvezno navajanje točne spletne strani skupaj z imenom dokumenta ter datumom povzema informacije. Primer: Bracar, P. (2003). Kako poskrbeti za zdravje šolarjev. Inštitut za varovanje zdravja RS. Pridobljeno dne 20.08.2008 s svetovnega spleta: <http://www.sigov.si/ivz/vsebine/zdravje.pdf>.

Za vsa dodatna pojasnila ter informacije glede priprave in objave člankov, za katere menite, da niso zajeta v navodilih, se obrnite na glavnega in odgovornega urednika. Za splošnejše informacije ter tehnično pomoč pri pripravi članka pa se lahko obrnete na uredništvo oziroma na naš elektronski naslov info@pedagoga-obzorja.si.

INSTRUCTIONS FOR AUTHORS

Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja, a scientific journal for the didactics and methodology, publishes papers that are classified into two categories: scientific papers and professional papers.

The category of the paper is proposed by the author, whereas the final assessment is based on peer reviewed and made by the Editor-in-Chief. The published papers are reviewed.

In the preparation of scientific paper, please observe the following instructions:

1. Papers in printed form with your details and the abstract in accordance with the instructions should be sent to the Editorial Board of Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja, Na Loko 2, p.p. 124, SI-8000 Novo mesto, Slovenia. We also accept papers sent to our email address. The material received will not be returned.
2. The paper and the abstract should be submitted on the relevant data media. The file name should include the surname of the author or the title of the paper – which should also be clearly marked on the data media. The paper should be written with Microsoft Word text editor. If the paper is sent only in electronic form (not in printed form as well), it should also be sent in PDF format.
3. Scientific papers may include up to 30,000 characters.
4. Each paper should have a cover page on a separate sheet, containing the author's name and surname, year of birth, home address, telephone number, title, academic and professional title, the address of the institution where the author works and the email address. If there are several authors, the form should include the required information for each author separately. The primary author must be written in the first place.
5. Scientific and professional papers should have an abstract in Slovene (from 1,000 up to 1,200 characters with spaces) and English. The abstract and key words should be written at the beginning of the paper. There should also be an extended abstract (10,000 characters with spaces) in English.
6. Tables and figures should be included in the text where they belong. As separate files, images should also be attached in the corresponding image (jpeg) or vector (eps, pdf, png) format with the resolution of at least 600 dots per inch. Images that do not meet the minimum requirements shall be omitted in the final technical preparation of the Journal.
7. The list of references should be arranged in the alphabetical order of authors as follows:
 - For books: the author's surname and name, year of publication, title, place, publisher. For example: Novak, H. (1990). Projektno učno delo. Ljubljana: DZS.
 - For articles in journals: the author's surname and name, year of publication, title of the journal, volume, number, pages. For example: Strmčnik, F., Kramar, M. (1997). Reševanje problemov kot posebna učna metoda. Pedagoška obzorja, 12, No. 5, p. 3.
 - For articles in journals: the author's surname and name, year of publication, title, information about the book or the journal, pages. For example: Razdevšek Pučko, C. (1993). Usposabljanje učiteljev za uvajanje novosti. V: Tancer, M. (Ed.). Stoletnica rojstva Gustava Šiliha. Maribor: Pedagoška fakulteta, pp. 234–247.
8. The inclusion of references in the text: If it is an exact reference, the surname, the year of publication and the page should be written in brackets (Kroflič, 1997, p. 15). If it is a general reference, the page is omitted (Kroflič, 1997).
9. In the case of online references, it is compulsory to state the exact website together with the title of the document and the date of extracted information. For example: Bracar, P. (2003). How do the health of schoolchildren. Institute of Public Health. Retrieved on 20.08.2008 from world wide web: <http://www.sigov.si/ivz/vsebine/zdravje.pdf>.

For any further clarification and information regarding the preparation and publication of papers that are not included in these instructions, please contact the Editor-in-chief. For any information and technical assistance in preparing the paper, please contact the Editorial board or submit your questions to the email address editorial.office@didactica-slovenica.si.