



DIDACTICA SLOVENICA

pedagoška obzorja

2022 letnik 37

2

DIDACTICA SLOVENICA – PEDAGOŠKA OBZORJA
ZNANSTVENA REVIIJA 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, Maribor, Slovenija
- Dr. Gabriela Kelemen, Arad, Romunija
- Dr. Ljupčo Kevereski, Bitola, Makedonija
- Dr. Nikola Mijanović, Nikšić, Črna gora
- Dr. Bojana Perić Prkosovački, Novi Sad, Srbija
- Dr. Jasmina Starc, Novo mesto, Slovenija
- Dr. Lazar Stošić, Beograd, Srbija
- Dr. Boško Vlahović, Beograd, Srbija
- Dr. Janez Vogrinc, Ljubljana, Slovenija

Lektor *Proofread by*

- Meta Kmetič

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

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*

- 300

Tisk *Printed by*

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

Copyright © 2022 – Pedagoška obzorja podjetje za pedagoški inženiring d.o.o.

Vsebina Contents

*Dr. Maja Hmelak,
Moris Baša*

- 3 Različni načini načrtovanja dejavnosti v vrtcu**
Different Ways of Planning Activities in Kindergarten

*Mateja Perovšek,
dr. Vanja Riccarda Kiswarday*

- 17 Položaj otrok v zasebnih vrtcih glede pravice do strokovne pomoči**
Situation of Children in Private Kindergartens in Terms of Their Right to Professional Assistance

*Dr. Mojca Poredoš,
dr. Karmen Pižorn,
dr. Milena Košak Babuder*

- 31 Vloga delovnega spomina pri nalogah slušnega razumevanja v tujem jeziku**
The Role of Working Memory in Foreign Language Listening Comprehension Tasks

*Dr. Erna Žgur,
dr. Janez Jerman*

- 51 Prepoznavna vloge gibanja in športa v času študija na daljavo**
Recognising the Importance of Physical Activity and Sport during Distance Learning

*Dr. Maja Kerneža,
dr. Jurka Lepičnik Vodopivec*

- 66 Razbremenjevanje medosebne razdalje učencev v času covid-19 – študija primera**
Facilitating Interpersonal Distance among Students during COVID-19 – a Case Study

*Irena Košir Lovšin,
dr. Alenka Polak*

- 80 Prepričanja učiteljev o njihovi jezi v odnosu do nekaterih vidikov poučevanja**
Teachers' Beliefs about Their Anger in Relation to Certain Aspects of Teaching

*Sara Kaučič,
dr. Andreja Kozmus*

- 98 Kaj spodbuja ali zavira ustvarjalnost slovenskih osnovnošolskih učiteljev?**
What Encourages or Inhibits the Creativity of Slovenian Primary School Teachers?

*Barbara Bednjički Rošer,
dr. Janja Batič*

**112 Multimodalna pismenost študentov predšolske
vzgoje**

Multimodal Literacy of Students in Pre-School
Education Programme

*Dr. Jasmina Starc,
Dario Radilović*

**125 Razvoj učnega okolja z mapiranjem znanja
in tehnikami mapiranja znanja**

Development of the Learning Environment
through Knowledge Mapping and Knowledge-
Mapping Techniques

Različni načini načrtovanja dejavnosti v vrtcu

Prejeto 01.03.2022 / Sprejeto 15.05.2022

Znanstveni članek

UDK 373.21.011.33

KLJUČNE BESEDE: vrtec, javni vrtci, predšolska vzgoja, načrtovanje dejavnosti

POVZETEK – Vzgojitelji in pomočniki vzgojiteljev imajo pri svojem delu veliko svobode, kar se odraža tudi pri načrtovanju dejavnosti. V povezavi s tem smo izvedli raziskavo, namen katere je bil spoznati načine načrtovanja dejavnosti v vrtcu, ugotoviti, katere so najpogostejše načrtovane oblike priprav, in preveriti pogostost uporabe predpisanih obrazcev pri načrtovanju dejavnosti. V vzorec so bili zajeti 403 vzgojitelji in pomočniki vzgojiteljev iz naključno izbranih javnih vrtcev. Ugotovili smo, da več kot polovica izmed njih kljub možnosti uporabe različnih spletnih in računalniških programov za pisanje priprav še vedno le-te piše v fizični obliki in ob tem več kot polovica uporablja predpisane obrazce. Prav tako nastopijo razlike pri oblikah načrtovanih priprav, pri čemer le za odtenek prevladujejo tedenske priprave pred dnevnimi in mesečnimi. Vsi ti rezultati potrjujejo, da je način načrtovanja dejavnosti v veliki meri prepuščena vrtcem in njihovim zaposlenim ter da je svoboda pri načrtovanju na tem področju njihovega dela res prisotna.

Received 01.03.2022 / Accepted 15.05.2022

Scientific paper

UDC 373.21.011.33

KEYWORDS: kindergarten, public kindergartens, preschool education, activity planning

ABSTRACT – Kindergarten teachers and kindergarten assistants are given a lot of freedom in their work, which also applies to the planning of activities. In connection with this, we conducted a survey, the purpose of which was to learn about the methods of planning activities in kindergarten, to determine the most common forms of lesson plans, and to check the frequency of use of the prescribed forms in planning activities. The sample included 403 educators and assistant educators from randomly selected public kindergartens. We found that more than half of them, despite the possibility of using various online and computer programs for writing lesson plans, still write them in physical form, and that more than half use the prescribed forms. There are also differences in the types of lesson plans, with weekly lesson plans predominating by a hair's breadth over daily and monthly ones. All these results confirm that the way of planning activities is largely left to kindergartens and their employees, and they are truly given the freedom to plan this area of their work.

1 Uvod

Vzgojno-izobraževalni proces v vrtcu poteka zaradi in za otroka. In kot poudarja Blažič (2021, str. 94), sicer z vidika visokošolskega prostora, a je to še kako uporabno tudi v predšolskem obdobju, "pouk ni samo proces pridobivanja znanja, ampak proces celovitega razvoja vsakega študenta, zato jih je treba že v izhodišču upoštevati kot subjekte tega procesa". Hmelak in Lepičnik Vodopivec (2013, str. 9) ob tem izpostavita, da "temeljni cilj programa Predšolska vzgoja je usposobiti študente za kakovostno delo s predšolskimi otroki in tistimi v prvem razredu devetletne osnovne šole /.../". V okviru tega avtorici (prav tam) izpostavita več splošnih kompetenc, ki jih študentje pridobijo, in ena izmed njih je tudi načrtovanje in izvajanje dejavnosti.

Da bo ta proces kakovostno izveden, je nujno, da se vzgojitelji nanj pripravijo, za kar je potrebno ustrezno predhodno načrtovanje. To vzgojiteljem in njihovim pomočnikom pomaga pri sledenju zastavljenemu procesu in ohranitvi časovne ustreznosti. A ob tem moramo poudariti, da imajo vzgojitelji pri načrtovanju veliko svobode. Sami se

odločajo, katero vrsto priprave bodo oblikovali in na kakšen način bodo te priprave napisali – v fizični obliki ali s pomočjo računalniškega programa, s pomočjo predpisanega obrazca ali brez tega ipd. Vidimo lahko, da se jim odpira veliko možnosti za različno načrtovanje, vprašanje pa je, kaj od tega najboljše prevladuje v praksi.

Teoretični uvod

“Načrtovanje vzgojno-izobraževalnega dela je osnova za premišljeno, uravnoteženo in sistematično vzgojno-izobraževalno pedagoško delo. Ob tem pa je pomembno poudariti, da je lahko načrtovanje tudi ovira, če na izvedbenem nivoju ne upoštevamo trenutnih vzgojnih situacij in interesa otrok.” (Kurikulum oddelka v vrtcu, 2020).

Vzgojitelji in njihovi pomočniki v vrtcu preko načrtovanja dejavnosti uresničujejo cilje predšolske vzgoje. Gre torej za poskus oblikovanja prakse v smeri uresničevanja ciljev, pri čemer je potrebno upoštevati različne koncepte. V prvi fazi vzgojitelj oblikuje lastne didaktične koncepte – pri tem upošteva želje, strahove, prednosti in slabosti lastnih kompetenc, lastne izkušnje ipd. V drugi fazi pripravi natančen osnutek učne enote. Pri tem upošteva socialne in psihične interakcije z otroki, strokovne in kurikularne zahteve ter okvirne institucionalne in organizacijske razmere, ki jih ima na voljo. Ko je druga faza opravljena, sledi preoblikovanje osnutka v različne učne dejavnosti. Tudi pri tem je potrebno upoštevati nekatere stvari, kot so osebnostne strukture, način telesne in verbalne govorice, didaktične in metodične kompetence ipd. (Jank in Meyer, 2006).

Ob vsem tem moramo poskrbeti tudi za to, da bodo otroci aktivni udeleženci vzgojno-izobraževalnega procesa. Že Javornik Krečič in Ivanuš Grmek (2021, str. 110) poudarjata (sicer za šolski prostor, a lahko to prenesemo v predšolsko obdobje), da “vprašanje, kako naj poteka pouk, da bomo pri učencih (študentih) spodbujali miselno aktivnost in jih navajali na samostojnost ter da bo njihovo znanje kakovostno, se nanaša zlasti na metode, s katerimi obravnavamo novo učno vsebino”. To pa moramo smiselno načrtovati vnaprej.

Kot je razvidno iz zgoraj napisanega, je pomembna naloga vzgojitelja poznavanje ustreznih postopkov načrtovanja. To mu omogoča ustrezno zastavljanje aktivnosti, kar posledično pomembno vpliva na potek izvajanja dejavnosti. Predhodno načrtovanje mu tako omogoča didaktično-metodično členitev dela in zagotovitev nujnih stvari, ki pripomorejo k sistematičnemu in organiziranemu poteku izvedbe dejavnosti. S tem se izogne improvizaciji, rutinskemu delu, parcialnosti (Tomić, 2003).

Delitve načrtovanja se ne obravnava le glede na korake, kot smo jih spoznali v tem poglavju, temveč poteka samo načrtovanje tudi na več ravneh – od nacionalnega kurikuluma, preko letnega delovnega načrta in vse do neposrednih priprav vzgojiteljev. Ob tem moramo upoštevati še veliko dejavnikov, ki pomembno vplivajo na načrtovanje: starostna in razvojna stopnja otroka, globalni strateški cilji, stopnja demokratizacije družbe in avtonomije vzgojne institucije ipd. (Kroflič, 2001).

Naloga vzgojitelja je poleg upoštevanja vseh notranjih dejavnikov (starost in razvojna stopnja otrok, prostorske omejitve itd.) tudi poznavanje stopenj načrtovanja tako glede na ravni kot tudi glede na strukturo vsake izmed njih. Pri tem mora paziti, da pri načrtovanju zagotovi komunikativno spontanost (saj s pretirano doslednostjo pri

načrtovanju in posledičnim izvajanjem hitro zaide v nesproščeni komunikativni odnos), upošteva specifične okolja ter že omenjene razvojne značilnosti in interese otrok (Kurikulum oddelka v vrtcu, 2020).

Načrtovanje ni pomembno zgolj s ciljnega in vsebinskega vidika, temveč predvsem z organizacijskega in metodičnega. Z omenjenih se določajo temeljne učne odločitve in dileme. Prav zato imata priprava in načrt pomembno vlogo pri sistematičnem in racionalnem poučevanju in učenju (Blažič idr., 2003). Kramar (2009) pri omenjeni terminologiji opozarja, da je potrebno razlikovati med načrtovanjem in pripravo. Res je, da sta oba pojma med seboj povezana, a se načrtovanje pojmuje kot izdelava globalnih in letnih programov za dejavnosti, medtem ko priprava zajema podroben načrt za predvideno aktivnost, ki se bo odvijala v sklopu dejavnosti. Slednja zato zajema vse potrebne sestavine, načine in oblike izvajanja in predpisuje potrebne pogoje.

Že prej smo nakazali, da lahko priprave s ciljnih, vsebinskih stvarno-logičnih, didaktičnih in metodičnih ter strukturnih vidikov delimo na: dolgoročne oziroma globalne (zajemajo celoten izobraževalni proces); vmesne oziroma tematske (zajemajo tematske sklope) in sprotne oziroma podrobne (do podrobnosti določajo strukturo in potek didaktične enote) (Blažič idr., 2003).

Ravni in vrste načrtovanja

Poznamo različne opredelitve vrst in ravni načrtovanja, skupne vsem pa so tri glavne ravni: globalno, tematsko in podrobno načrtovanje (Kramar, 2009). Na globalni ravni se srečujemo z letnim delovnim načrtom, na tematski ravni s tematskimi ali sprotnimi pripravami ter na podrobni ravni s tedenskimi načrti dela in dnevnimi skicami (Tomić, 2003).

“Organizacijo in podrobno vsebino življenja in dela vrtec določi z letnim delovnim načrtom, ki ga sprejme svet vrtca.” (ZVrt, 2005). “Je neke vrste letni program izvajanja pouka in služi kot osnova in vodilo vsem nadaljnjim pripravam.” (Kramar, 2009, str. 247). Zajema načrtovanje za eno šolsko leto, prav zato ga je potrebno načrtovati in pripraviti pred začetkom novega šolskega leta (Tomić, 2003). Ob tem je pri pripravi novega načrta pomembno upoštevati evalvacijske izide predhodnega letnega načrta, analizo stanja in predloge strokovnih delavcev.

Omenjena priprava, ki jo lahko imenujemo tudi globalna priprava vrtca, določa celoten okvir, temeljne smernice in značilnosti, temeljno strukturo in sklenjene dele načrta. Prav tako obravnava vlogo in naloge vzgojiteljev, položaj otrok ter sodelovanje z drugimi strokovnimi sodelavci in institucijami (Kramar, 2009).

Letnemu delovnemu načrtu sledi nekoliko bolj podrobno opredeljeno tematsko načrtovanje, ki ga lahko imenujemo tudi vmesno ali etapno, saj gre za vmesni element med letnim načrtom in podrobno pripravo. Usmerjeno je k uresničevanju vmesnih ciljev in zajema širšo vsebinsko, časovno in problemsko didaktično celoto (Blažič idr., 2003). V letnem načrtu začrtane dogodke tako v tematskem načrtovanju ne opredelimo glede na časovnost, temveč glede na to, kako bomo uresničili začrtane dejavnosti (Tomić, 2003). Ta raven tako zajema: načrtovanje in pripravo ciljev (v LDN opredeljene globalne cilje sedaj razčlenimo na etape); načrtovanje in pripravo vsebin (delitev na manjše celote);

razmislek o različnih didaktičnih pristopih; predvidevanje aktivnosti udeležencev; didaktična sredstva in ustrezno časovno razporeditev (Ivanuš-Grmek in Javornik Krečič, 2011). Dodatno prispeva k boljši preglednosti strukture in poteka dela, k boljši sistematičnosti, k fleksibilnejši ter boljši interakciji med področji (Kramar, 2009).

Zadnja in obenem najpodrobnejša faza načrtovanja je dnevna priprava. Zaradi podrobne opredelitve didaktičnega dogajanja jo imenujemo tudi neposredna priprava enote (Blažič idr., 2003). V tej pripravi vzgojitelji v vrtcu povzemajo svoje stvarno predmetno in didaktično znanje in ga pretvorijo v dogajanje, ki se bo odvijalo med samo dejavnostjo (Kramar, 2009).

Vzgojno-izobraževalno delo je ob tem podvrženo stalnim družbenim spremembam, čemur se mora prilagoditi tudi načrtovanje. Zato bi na koncu želeli poudariti, da se na tem mestu strinjamo z razmišljanjem avtorjev (Maksimović, Stanković in Osmanović, 2020, str. 71), ki delujejo iz percepcije šolskega prostora, a so njihova razmišljanja pomembna tudi za predšolsko obdobje in načrtovanje vzgojno-izobraževalnega procesa s strani vzgojiteljev. Prepričani so, da je danes ključno izboljšanje izobraževalnega sistema z uvajanjem novosti v šolski kontekst ter da to predstavlja temelj, ki je bistvenega pomena za napredek vsake družbe. Učitelj se mora na sodobne izzive odzvati s pridobitvijo ustreznih pedagoških, psiholoških, didaktičnih, socialnih in emocionalnih kompetenc, saj se spreminja tudi njegova vloga, postaja vedno bolj inovator, svetovalec, koordinator.

2 Namen in metodologija raziskave

Namen raziskave je bil raziskati načine načrtovanja kurikularnih dejavnosti v vrtcu. V povezavi s tem nas je zanimalo, kakšne oblike učnih priprav uporabljajo vzgojitelji in njihovi pomočniki tako z vidika predpisanih obrazcev kot tudi glede na časovno načrtovanje (dnevne, tedenske priprave, tematski sklopi ipd.). Prav tako nas je zanimalo, ali vzgojitelji priprave pogosteje pišejo v fizični obliki ali s pomočjo spletnega programa.

Uporaba raziskovalne metode: pri raziskavi smo uporabili kvalitativni raziskovalni pristop. Uporabili smo deskriptivno in kavzalno neeksperimentalno metodo empiričnega pedagoškega raziskovanja.

V raziskovalni vzorec smo vključili naključno izbrane vzgojitelje in pomočnike vzgojiteljev iz slovenskih javnih vrtcev. Vzorec smo vzeli iz konkretne populacije. Vprašalnik so izpolnile 403 osebe.

Tabela 1*Predstavitev vzorca glede na delovno mesto in delovne izkušnje*

Delovno mesto		Delovne izkušnje v pedagoškem delu				
		do 10 let	11–20 let	21–30 let	31 let ali več	Skupaj
vzgojitelj	f	63	99	37	67	266
	f%	23,7	37,2	13,9	23,2	66,0
pomočnik vzgojitelja	f	60	55	14	8	137
	f%	43,8	40,1	10,2	5,8	34,0
Skupaj	f	123	154	51	75	403
	f%	30,5	38,2	12,7	18,6	100,0

Tabela 1 predstavlja demografsko sestavo vzorca. Največ sodelujočih oseb ima 11–20 let delovnih izkušenj v pedagoškem delu (38,2%). Sodelujoče sestavljata približno dve tretjini (66,0%) vzgojiteljev in približno ena tretjina (34,0%) pomočnikov vzgojiteljev. Med anketiranci je največ (51,4%) tistih, ki so zaposleni v 2. starostni skupini. Temu sledijo tisti, ki so zaposleni v 1. starostni skupini (39,0%), preostala desetina (9,7%) pa dela v kombiniranih vzgojnih skupinah.

Zbiranje podatkov je potekalo s pomočjo anketnega vprašalnika, ki je nastal v spletni obliki, v programu Ika.si. V bazi vrtcev smo naključno izbrali 270 javnih vrtcev in jim na elektronski naslov posredovali uvodni nagovor in povezavo do spletnega vprašalnika. Zbiranje podatkov je potekalo aprila in maja 2021. Veljavnost vprašalnika smo potrdili s sondažnim anketiranjem, objektivnost pa zagotovili z enopomenskimi vprašanji. Zanesljivost vprašalnika smo dosegli z vprašanji, ki temeljijo na objektivnih dejstvih. V uvodnem nagovoru smo dodatno izpostavili, da je sodelovanje v anketi anonimno in prostovoljno.

Podatke, ki smo jih pridobili s pomočjo spletne ankete, smo kvantitativno obdelali in analizirali s programom SPSS (Statistical Package for the Social Sciences). V začetku smo prejeli 412 izpolnjenih izhodiščnih vprašalnikov, od tega 403 ustrezne. Na podlagi dobljenih rezultatov smo nominalne in ordinalne spremenljivke prikazali tabelarično z absolutnimi in relativnimi frekvencami (f%). Poleg omenjenega smo pri obdelavi podatkov uporabili še Pearsonov hi-kvadrat test.

3 Rezultati in interpretacija

V nadaljevanju predstavljamo rezultate raziskave, v kateri smo se osredotočili na načrtovanje dejavnosti v vrtcu. V prvem delu predstavljamo delež anketirancev, ki uporabljajo predpisane obrazce, v nadaljevanju pa načine pisanja učne priprave in najpogostejše uporabljene vrste učnih priprav.

Predpisani obrazec pri načrtovanju dejavnosti

Na začetku nas je zanimalo, ali anketiranci pri načrtovanju svojih priprav uporabljajo obrazce. Ti obrazci zakonsko niso predpisani in je uporaba oz. neuporaba le-teh prepuščena odločitvi vrtec in njihovim zaposlenim. Različni avtorji (Blažič idr., 2003; Ivanuš-Grmek in Javornik Krečič, 2011; Kramar, 2009) so sicer podali primere elementov za posamezne vrste (globalno, tematsko, podrobno) učnih priprav, a tudi te so le smernice in možnost za pomoč pri načrtovanju.

Tabela 2

Uporaba predpisanih obrazcev pri načrtovanju dejavnosti glede na delovne izkušnje

<i>Delovne izkušnje</i>		<i>Uporaba predpisanih obrazcev</i>		
		<i>Da</i>	<i>Ne</i>	<i>Skupaj</i>
do 10 let	f	80	43	123
	f%	65,0	35,0	30,5
11–20 let	f	84	70	154
	f%	54,5	45,5	38,2
21–30 let	f	27	24	51
	f%	52,9	47,1	12,7
31 ali več let	f	32	43	75
	f%	42,7	57,3	18,6
Skupaj	f	223	180	403
	f%	55,3	44,7	100,0

Iz podatkov v tabeli 2 ugotavljamo, da je nekoliko višji (55,3 %) delež tistih anketirancev, ki pri načrtovanju dejavnosti uporabljajo predpisane obrazce. Največ (65,0 %) anketirancev, ki se poslužujejo predpisanih obrazcev, spada v skupino z do 10 let delovnih izkušenj, najmanj pa se jih tisti z največ leti izkušenj v pedagoškem delu. Pri tem smo ugotovili, da obstajajo statistično značilne razlike v uporabi predpisanih obrazcev glede na delovne izkušnje ($\chi^2 = 9,715$, $p = 0,021$). Vidimo lahko, da mlajši anketiranci pogostejše uporabljajo predpisane obrazce, ta delež pa se nato z leti izkušenj zmanjšuje.

Statistično pomembne razlike smo prav tako ugotovili pri uporabi obrazcev glede na delovno mesto ($\chi^2 = 9,011$, $p = 0,003$). Razlike so najbolj opazne pri pomočnikih vzgojiteljev, kjer približno dve tretjini (65,7 %) uporabljata obrazce, preostala tretjina (34,3 %) pa ne. V povezavi z obrazci za načrtovanje učne priprave smo ugotovili tudi, da te uporablja več kot polovica anketirancev, ne glede na to, ali delajo v prvi, drugi ali kombinirani skupini.

Način pisanja učnih priprav

Računalniki so poleg ostale IKT opreme vedno pogostejši pripomočki v vrtcu (Usar in Jerše, 2016). Ena izmed lastnosti te opreme pa je tudi možnost prehoda iz fizičnega načina načrtovanja na načrtovanje s pomočjo računalniškega oz. spletnega programa. V povezavi s tem nas je zanimalo, v kakšni obliki anketiranci pišejo svoje učne priprave.

Tabela 3

Načini pisanja učnih priprav glede na delovne izkušnje

<i>Delovne izkušnje</i>		<i>Način pisanja priprav</i>			
		<i>V fizični obliki</i>	<i>S pomočjo spletnega programa</i>	<i>S pomočjo računalniškega programa</i>	<i>Skupaj</i>
do 10 let	f	79	38	7	123
	f%	63,4	30,9	5,7	30,5
11–20 let	f	76	66	12	154
	f%	49,4	42,9	7,8	38,2
21–30 let	f	23	18	10	51
	f%	45,1	35,3	19,6	12,7
31 ali več let	f	33	32	10	75
	f%	44,0	42,7	13,3	18,6
Skupaj	f	210	154	39	403
	f%	52,1	38,2	9,7	100,0

Iz tabele 3 lahko razberemo, da več kot polovica (52,1 %) anketirancev svoje priprave piše v fizični obliki, temu sledijo tisti, ki priprave pišejo s pomočjo spletnega programa (38,2 %). S pomočjo računalniškega programa pa jih piše najmanj anketirancev (tj. 9,7 %). Dodatno lahko vidimo, da anketiranci z do 10 let delovnih izkušenj najpogosteje (63,4 %) pišejo priprave v fizični obliki. Temu sledijo tisti, ki imajo 11–20 let delovnih izkušenj (49,4 %). Padec pogostosti pisanja priprave v fizični obliki se nato nadaljuje glede na izkušnost, saj anketiranci z 21–30 let delovnih izkušenj še redkeje (45,1 %) uporabljajo to obliko, redkeje od njih (44,0 %) pa najizkušenejši (tj. z 31 ali več leti delovnih izkušenj). Na osnovi Pearsonovega hi-kvadrat preizkusa ugotavljamo, da obstajajo statistično značilne razlike v načinu pisanja priprav glede na delovne izkušnje ($\chi^2 = 16,584$, $p = 0,011$). Manj izkušeni anketiranci pogosteje uporabljajo fizični način pisanja priprav, medtem ko se ta delež z naraščanjem izkušenosti zmanjšuje oziroma ti anketiranci prehajajo k uporabi programov za pisanje učnih priprav.

Dodatno smo preverili razlike glede na delovno mesto in oddelek. Pri oddelku nismo zaznali statistično pomembnih razlik, a pri načinu pisanja priprav glede na delovno mesto obstajajo statistično pomembne razlike ($\chi^2 = 16,098$, $p = 0,000$). Nekoliko višji delež (57,7 %) pomočnikov vzgojiteljev načrtuje v fizični obliki v primerjavi z vzgojitelji (49,2 %), kar velja tudi za načrtovanje s pomočjo spletnega programa (pomočniki

vzgojitelja: 40,9%, vzgojitelji: 36,8%). S pomočjo računalniškega programa pa načrtuje le peščica pomočnikov (1,5%), medtem ko je ta način precej pogostejši (13,9%) pri vzgojiteljih.

Najpogosteje uporabljene vrste učnih priprav

V vrtcu se načrtuje na različnih ravneh. Vse se začne na globalni ravni, kjer se oblikuje letni delovni načrt. Temu sledita podrobnejši ravni – tematska in podrobna raven. Na tematski ravni se oblikujejo tematske ali sprotne priprave, medtem ko na podrobni ravni tedenske in dnevne priprave (Kramar, 2009). Za vzgojitelje in njihove pomočnike tudi pri izbiri ravni za načrtovanje dejavnosti velja določena svoboda. Sami lahko izberejo, ali bodo svoje priprave načrtovali na dnevni, tedenski ali mesečni ravni. Ob tem nas je zanimalo, katera je najpogosteje uporabljena oblika načrtovanja in ali obstajajo tudi druge oblike, kar so lahko anketiranci izrazili pri možnosti odgovora “drugo”.

Tabela 4

Delež najpogosteje uporabljenih vrst učne priprave

<i>Oblike načrtovanih priprav</i>	<i>f</i>	<i>f%</i>
dnevne priprave	117	29,0
tedenske priprave	139	34,5
mesečne priprave	118	29,3
drugo	29	7,2
Skupaj	403	100,0

Iz zgornje tabele 4 lahko vidimo, da približno tretjina anketirancev najpogosteje piše tedenske priprave (34,5%), tem nato v podobnem deležu sledijo dnevne (29,0%) in mesečne (29,3%).

Tabela 5

Odgovor “drugo” pri oblikah načrtovanih priprav

<i>Rang</i>	<i>Kategorija</i>	<i>f</i>	<i>f(%)</i>
1	Tematsko načrtovanje	21	72,4
2	Okvirno mesečno in podrobnejše dnevno načrtovanje	4	13,8
3	Mesečno in okvirna skica za vsak dan	3	10,3
4	Mesečne, ki se sproti prilagajajo	1	3,5
	Skupaj	29	100,0

Nekateri anketiranci so označili odgovor “drugo”, pri čemer jih je skoraj tri četrtine (72,4%) izpostavilo, da načrtujejo glede na tematske sklope. Prav tako lahko vidimo,

da so nekateri anketiranci dodali, da sami načrtujejo okvirno mesečno, nato pa še podrobneje za vsak dan. Majhen delež anketirancev je pri odgovoru "drugo" napisal, da načrtujejo mesečno, pri čemer dodatno izdelajo dnevno skico. Eden izmed anketirancev pa je izpostavil, da piše mesečne priprave, ki jih nato sproti spreminja in prilagaja.

Pri preverjanju razlik glede na delovno mesto smo ugotovili, da vzgojitelji v zelo podobnem deležu pišejo dnevne (29,3 %), tedenske (31,2 %) in mesečne (29,7 %) priprave. Večje razlike lahko opazimo pri pomočnikih vzgojiteljev, ki prav tako najpogostejše pišejo tedenske priprave (40,9 %) in v enakem deležu (28,5 %) dnevne in mesečne priprave. Tedenske priprave so najpogostejše tudi glede na oddelek, saj je tako v 1. starostni (34,4 %) in 2. starostni (33,8 %) skupini kot tudi v kombiniranih skupinah (38,5 %) najpogostejša prav ta oblika načrtovanja.

Tabela 6

Delež najpogostejše uporabljenih vrst učnih priprav glede na delovne izkušnje

Delovne izkušnje		Oblike načrtovanih priprav				
		Dnevne priprave	Tedenske priprave	Mesečne priprave	Drugo	Skupaj
do 10 let	f	32	42	44	5	123
	f%	26,0	34,1	35,8	4,1	30,5
11–20 let	f	39	57	49	9	154
	f%	25,3	37,0	31,8	5,8	38,2
21–30 let	f	22	18	10	1	51
	f%	43,1	35,3	19,6	2,0	12,7
31 ali več let	f	24	22	15	14	75
	f%	32,0	29,3	20,0	18,7	18,6
Skupaj	f	117	139	118	29	403
	f%	29,0	34,5	29,3	7,2	100,0

Tedenske priprave pa ne prevladuje v vseh primerih. Vzgojitelji in pomočniki z do 10 let delovnih izkušenj najpogostejše uporabljajo mesečne (35,8 %), osebe z od 11 do 20 let tedenske (37,0 %), osebe z 21 ali več leti pa dnevne učne priprave. Ugotovili smo, da pri tem obstaja statistično značilna razlika ($\chi^2 = 29,381$, $P = 0,001$), saj pri mlajših vzgojiteljih prevladujejo splošnejše, pri izkušenejših pa najpodrobneje začrtane priprave.

4 Sklep

Na podlagi rezultatov raziskave, v kateri so sodelovali 403 vzgojitelji in pomočniki vzgojiteljev iz slovenskih vrtcev, smo prišli do pomembnih spoznanj, povezanih z načrtovanjem dejavnosti. Ugotovili smo, da večina anketirancev uporablja obrazce za

načrtovanje dejavnosti, pri čemer je pogostost uporabe omenjenih obrazcev pogostejša pri pomočnikih vzgojiteljev v primerjavi z vzgojitelji. Dodatno smo ugotovili, da manj izkušeni anketiranci pogosteje uporabljajo predpisane obrazce kot njihovi izkušenejši kolegi. Delež uporabe obrazcev se z večanjem izkušenosti zmanjšuje.

Vzgojitelji in pomočniki vzgojiteljev imajo pri načrtovanju dejavnosti možnost izbire načina pisanja priprav. Nekateri uporabljajo spletne programe, spet drugi računalniške programe, nekateri pa ostajajo pri pisanju priprave v fizični obliki. V povezavi s tem smo ugotovili, da tako vzgojitelji kot tudi pomočniki vzgojiteljev še vedno priprave pogosteje pišejo v fizični obliki kot s pomočjo računalniškega ali spletnega programa. Enako velja za oddelke, pri čemer ne glede na starostno skupino vzgojitelji in pomočniki v več kot polovici primerov priprave pišejo fizično. Zanimiva je tudi ugotovitev, da manj izkušeni anketiranci pogosteje pišejo priprave v fizični obliki, medtem ko izkušenejši pogosteje uporabljajo spletne in računalniške programe.

Kramar (2009) učne priprave, ki so pomemben del načrtovanja dejavnosti, deli v tri osnovne skupine: globalne, tematske in podrobne. Ugotovili smo, da vzgojitelji in pomočniki vzgojiteljev najpogosteje pišejo tedenske priprave, temu pa v podobnem deležu sledijo mesečne in dnevne priprave. Tedenske priprave tako, kar se tiče pogostosti načrtovanja, prevladujejo pred dnevnimi in mesečnimi in predstavljajo najpogosteje uporabljeno obliko učne priprave. Pri oblikah priprav je nekaj vzgojiteljev dodalo tudi dodatni komentar, pri čemer jih največ izpostavlja, da se jim zdi tematsko načrtovanje najbolj optimalno in se ga zato tudi sami najraje poslužujejo.

“Ob tem velja opozoriti, da sodobni trendi v izobraževanju in profesionalnem razvoju učitelja vodijo zlasti k poudarjanju vidika “notranjega” učiteljevega profesionalnega razvoja oziroma zorenja, ki postopno vodi do vse večje gotovosti v odločanju, samozavesti, samostojnosti v razmišljanju in akciji.” (Javornik Krečič, Cenčič in Ivanuš Grmek, 2011, str. 178). Velika svoboda pri načrtovanju dejavnosti se odraža tudi pri rezultatih naše raziskave. Vidimo lahko, da vzgojitelji in njihovi pomočniki na različne načine načrtujejo svoje učne priprave. Nekateri uporabljajo predpisane obrazce, spet drugi ne; določeni načrtujejo v fizični obliki, spet drugi dejavnosti pišejo s pomočjo računalniškega ali spletnega programa. Prav tako so razlike vidne pri obliki načrtovane dejavnosti, kjer so tako dnevne, tedenske kot tudi mesečne priprave prisotne v podobnem deležu. Tako lahko zaključimo, da enotnega načina načrtovanja dejavnosti v vrtcih ni. Pedagoški delavci imajo možnost lastnih prilagajanj načrtovanja, s čimer lahko celotni potek načrtovanja prilagodijo svojemu načinu dela in potrebam izvedenega.

V povezavi s tematiko bi bilo zanimivo raziskati, ali se svoboda pri načrtovanju odraža tudi pri izbiri kurikularnih področij in če se le-ta načrtujejo in izvajajo v uravnoteženem deležu. Prav tako bi bilo dobro raziskati, ali se posamezni rezultati pri načrtovanju dejavnosti povezujejo z osebnostnimi lastnostmi pedagoških delavcev in v kakšni meri te lastnosti vplivajo na samo načrtovanje.

Maja Hmelak, PhD, Moris Baša

Different Ways of Planning Activities in Kindergarten

Kindergarten teachers carry out various activities on a daily basis, which requires appropriate prior planning. This helps them to keep track of what has been set and maintain timeliness. Moreover, through this, kindergarten teachers achieve the goals of preschool education. It is therefore an attempt to design practice in the direction of achieving goals, considering different concepts (own didactic competencies, creating a draft teaching unit, transforming the draft into learning activities) (Jank and Meyer, 2006).

However, planning activities cannot happen without knowing the proper planning procedures. This enables kindergarten teachers to set up activities properly and to carry them out properly. It also enables the didactic-methodical division of work, which contributes to the systematic and organized implementation of activities. In this way, they avoid improvisation, routine work and partiality (Tomić, 2003).

However, several factors must be considered in the planning process itself, such as the age and developmental stage of the child, global strategic goals, the degree of the democratization of society and the autonomy of the educational institution (Kroflič, 2001). It is also necessary to consider the specifics of the environment and ensure the communicative spontaneity of children (Kurikulum oddelka v vrtcu, 2020).

In connection with the planning process in kindergarten, it is necessary to know that it takes place on several levels – from the national curriculum, through the annual work plan, to the direct preparations of kindergarten teachers (Kroflič, 2001). These stages can also be referred to as global, thematic and detailed planning (Kramar, 2009). At the global level, we deal with the annual work plan; at the thematic level with thematic or ongoing preparations; and at the detailed level with weekly work plans and daily sketches (Tomić, 2003).

The annual work plan serves as a guide for all further preparations (Kramar, 2009). It determines the overall framework, the basic guidelines and characteristics, the basic structure and the finalized parts of the plan. At the same time, the annual plan defines the roles and tasks of teachers, the status of the child, and various types of cooperation with other professionals and institutions (Kramar, 2009). The annual work plan is followed by the next stage of planning, called intermediate or staged planning. It is aimed at achieving intermediate goals and covers a broader content-, time- and problem-based didactic unit (Blažič et al., 2003). This level thus includes: the planning and preparation of objectives; the planning and preparation of content; reflection on different didactic approaches; anticipation of participants' activities; didactic resources and appropriate timing (Ivanuš-Grmek and Javornik Krečič, 2011). The last and, at the same time, the most detailed phase of planning and preparation is daily preparation. Due to the detailed definition of didactic events, it is also called direct unit preparation (Blažič et al., 2003). In this preparation, teachers summarize their actual subject and didactic knowledge, and turn it into an event that will take place during the activity itself (Kramar, 2009).

Teachers are given a lot of freedom in the whole process of planning activities. They decide for themselves what kind of lesson plan they will design; in what way they will write these lesson plans – in physical form or using a computer program, with or without the prescribed forms. We can see that they have a lot of opportunities for different types of planning, but the question is which of them they use best in practice.

In connection with the planning of activities in kindergarten, we conducted a survey, the purpose of which was to investigate the ways of planning curricular activities in kindergarten. In connection with this, we were interested in what forms of teaching preparations are used by teachers and their assistants both in terms of the prescribed forms and in terms of time planning (daily, weekly lesson plans, thematic sections, etc.). We were also interested in whether kindergarten teachers write lesson plans more often in physical form or with the help of an online program.

The survey included 403 randomly selected persons, of whom 66% were kindergarten teachers and 34% were assistants. Most of the participants (38.2%) had 11–20 years of pedagogical work experience. Also, the majority (51.4%) of respondents are employed in the 2nd age group. The data obtained from them through an online survey were quantitatively processed and analysed with the SPSS program.

At the beginning, we asked the respondents about the use of activity planning forms. These forms are not legally prescribed and the decision to use them or not is left to the kindergartens and their employees. We found that more than half of the respondents (55.3%) use the mentioned forms for planning activities; they are used more frequently by assistant teachers (65.7%) than kindergarten teachers (50%). In addition, we found that the less experienced respondents use the prescribed forms more often than their more experienced counterparts. The share of the use of forms decreases with the increase in experience. In connection with the forms for lesson planning, we also found that more than half of the respondents use them, regardless of whether they work in the first, second or combined age group.

Kindergarten teachers and assistant teachers have the option of choosing how to write activity lesson plans. Some use online programs, others use computer programs, and some keep writing the lesson plan in physical form. In this regard, we found that both teachers and assistant teachers still write them more often in physical form (52.1%) than with the help of computer (9.7%) or online programs (37.2%). If we compare the results of teachers and assistant teachers, we can see that assistant teachers plan more often (57.7%) in physical form compared to teachers (49.2%), which also applies to planning using an online program (assistant teachers: 40.9%, teachers: 36.8%). Only a handful of assistants plan with the help of a computer program (1.5%), while this method is much more common (13.9%) among teachers. The method of writing the lesson plan in physical form also predominates through all departments, with teachers and assistants writing more than half of the lesson plans this way, regardless of the age group.

It is also interesting to note that less experienced respondents are more likely to write a lesson plan in physical form, while this share decreases with increasing experience, as the respondents switch to using programs for writing lesson plans (both online and computer).

The respondents were also asked about the most common type of lesson plans. In kindergartens, teachers and their assistants can choose between different types of prep-

aration. Therefore, we asked them whether they most often plan their lessons on a daily, weekly or monthly basis. We found that both teachers and assistant teachers most often write weekly lesson plans, followed in a similar proportion by monthly and daily lesson plans. Weekly lesson plans are also the most common in all departments, as this form of planning is the most common in the 1st age group (34.4%), 2nd age group (33.8%) and in combined groups (38.5%). Thus, in terms of frequency of planning, weekly lesson plans predominate over daily and monthly ones, and represent the most commonly used form of teaching preparation. Some respondents chose the second answer to this question, with most of them writing that they plan according to the thematic units. Some also wrote that they create general monthly plans and then more detailed ones for each day, or that they plan monthly and later add a daily sketch.

However, weekly lesson plans do not prevail in all cases. There are differences according to experience, as respondents with up to 10 years of work experience most often plan monthly (35.8%); those with 11 to 20 years of experience plan weekly (37.0%); and those with 21 or more years of experience make daily lesson plans. We can see that younger kindergarten teachers are more likely to make general plans, while the more experienced ones make more detailed plans.

The great freedom in planning activities is also reflected in the results of our research. We can see that teachers and their assistants write their lesson plans in different ways. Some use the prescribed forms, others do not; some plan in physical form, while others write activities using a computer or online program. Differences are also visible in the type of planned activity, where daily, weekly and monthly lesson plans are present to a similar degree. Thus, we can conclude that there is no uniform way of planning activities in kindergartens. Teachers have the opportunity to customize their own planning, so that they can adjust the entire planning process to their way of working.

LITERATURA

1. Blažič, Mo. (2021). Prispevek visokošolskega učnega okolja h kariernemu razvoju študentov. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 36(1), 93–113.
2. Blažič, Ma., Ivanuš-Grmek, M., Kramar, M. idr. (2003). *Didaktika*. Novo mesto: Visokošolsko središče, Inštitut za raziskovalno in razvojno delo.
3. Hmelak, M. in Lepičnik Vodopivec, J. (2013). Pomen nekaterih znanj, pridobljenih med študijem, za uspešno delo v vrtcu. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 28(2), 3–20.
4. Ivanuš-Grmek, M. in Javornik Krečič, M. (2011). *Osnove didaktike*. Maribor: Pedagoška fakulteta.
5. Ivanuš-Grmek, M. in Javornik Krečič, M. (2021). Pojmovanje učenja pri študentih – bodočih pedagoških delavcih v treh državah. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 36(2), 109–127.
6. Jank, W. in Meyer, H. (2006). *Didaktični modeli*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
7. Javornik Krečič, M., Cenčič, M. in Ivanuš Grmek, M. (2011). Didaktična priporočila v posodobljenih učnih načrtih za splošno gimnazijo. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 26(1–2), 169–181.
8. Kramar, M. (2009). *Pouk*. Nova gorica: Educa.
9. Kroflič, R. (2001). *Temeljne predpostavke, načela in cilji kurikula za vrtce. Otrok v vrtcu: priročnik h Kurikulu za vrtce*. Maribor: Obzorja.
10. Kurikulum oddelka v vrtcu: predšolska vzgoja. (2020). Rogaška Slatina: Prah. Dostopno na: <https://www.prah.si/Files/Images/2089/kurikulum%20oddelka%20v%20vrtcu.pdf> (pridobljeno 25.11.2021).

11. Maksimović, J., Stanković, Z. in Osmanović, J. (2020). Uporaba didaktičnih modelov – vidik učiteljev in učencev. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 35(3–4), 71–86.
12. Tomić, A. (2003). Izbrana poglavja iz didaktike. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Center za pedagoško izobraževanje.
13. Zakon o vrtcih (ZVrt-UPB2) (2005). Uradni list RS, št. 100/2005 – ZVrt-UPB2. Dostopno na: <https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina?urlid=2005100&stevilka=4349#21.%20%C4%8Dlen> (pridobljeno 25.11.2021).

Dr. Maja Hmelak (1982), izredna profesorica za pedagogiko na Pedagoški fakulteti Univerze v Mariboru.
Naslov/Address: Ulica 9. maja 6, 2204 Miklavž na Dravskem polju, Slovenija/Slovenia
Telefon/Telephone: (+386) 031 222 811
E-mail: maja.hmelak@um.si

Mag. Moris Baša (1996), profesorica pedagogike in diplomirana vzgojiteljica predšolskih otrok. Študentka 3. stopnje študijskega programa Edukacijske vede na UM Pedagoška fakulteta.
Naslov/Address: Dobrovnik 266e, 9223 Dobrovnik, Slovenija/Slovenia
Telefon/Telephone: (+386) 040 341 821
E-mail: moris8.basa@gmail.com

Položaj otrok v zasebnih vrtcih glede pravice do strokovne pomoči

Prejeto 08.04.2022 / Sprejeto 03.06.2022

Znanstveni članek

UDK 373.2-018.1:376

KLJUČNE BESEDE: inkluzija, zakonodaja, zasebni vrtec, dodatna strokovna pomoč, družine otrok s posebnimi potrebami

POVZETEK: Izbira vrtca bi morala biti svobodna in avtonomna odločitev vsakega od staršev. Starši otroka s posebnimi potrebami so pri izbiri vrtca še posebej pozorni, saj iščejo najboljšo rešitev za svojega otroka – spodbujajoče, sprejemajoče in razumevajoče okolje, okolje, v katerem se bo njihov otrok optimalno razvijal. Poleg sprejetosti otroka med sovrstniki in zaposlenimi so staršem pomembni tudi strokovnost zaposlenih, njihova zavzetost za dobro otroka ter povezanost in sodelovanje strokovnih delavcev z družino in zunanjimi institucijami. S povezanostjo in dobro komunikacijo, tako znotraj vrtca kot tudi med vrtcem in starši, se ustvarja večje zaupanje in zagotavlja prijetnejše in spodbudnejše učno okolje za otroka s posebnimi potrebami. V prispevku izpostavljamo vprašanje inkluzivnosti sistema in fleksibilnosti zakonodaje, saj se starši otrok s posebnimi potrebami v praksi soočajo s številnimi ovirami.

Received 08.04.2022 / Accepted 03.06.2022

Scientific paper

UDC 373.2-018.1:376

KEYWORDS: inclusion, legislation, private kindergarten, additional professional assistance, families of children with SEN

ABSTRACT: The choice of kindergarten should be a free and autonomous decision made by each parent. Parents of special-needs children are especially cautious when selecting a kindergarten because they want the best solution for their child – a stimulating, welcoming, and understanding environment in which their child will develop optimally. In addition to accepting a child among peers and employees, parents value the professionalism of employees, their commitment to the well-being of the child, and the connection and cooperation of professionals with the family and with external institutions. Connection and good communication within the kindergarten, as well as between the kindergarten and parents, foster greater trust and provide a more pleasant and stimulating learning environment for a special-needs child. The paper raises the issue of the system's inclusiveness and the flexibility of legislation, as parents of special-needs children face numerous challenges in practice.

1 Uvod

Izbira vrtca za starše ni preprosta, saj si želijo poiskati najvarnejše okolje in okolje, ki bo čim bolj spodbudno za zdrav razvoj otroka. Ta naloga je še pomembnejša, hkrati pa kompleksna in občutljiva za starše otrok s posebnimi potrebami (v nadaljevanju otrok s PP), ki za optimalni razvoj potrebujejo nekoliko prilagojeno okolje in specializirano strokovno pomoč. Nekatere posebne potrebe so vidne in prepoznane že ob rojstvu oziroma pred vstopom v vrtec, spet druge se lahko pojavijo ali prepoznavajo tudi kasneje, ko je otrok že vključen v vrtec.

Vzgojitelji predšolskih otrok so strokovno usposobljeni za vzpostavljanje optimalnega učnega okolja ter uporabo različnih učnih metod in strategij, ki spodbujajo miselno in gibalno aktivnost otrok od dopolnjenega 11. meseca do vstopa v šolo. Prav tako so usposobljeni, da pri spodbujanju uspešnega učenja upoštevajo otrokove razvojne

značilnosti in individualne razlike ter da učinkovito izvajajo individualizacijo in diferenciacijo vzgojno-izobraževalnega dela. Imajo osnovna znanja za prepoznavanje odstopanj v razvoju otroka v zgodnjem obdobju, za odkrivanje otrokovih posebnih potreb z ustrezno uporabo različnih načinov spremljanja in preverjanja napredka otrok. V sodelovanju z drugimi strokovnjaki vzgojitelji načrtujejo in izvajajo prilagoditve, podporo in pomoč ter podajajo konstruktivne povratne informacije vodstvu vrtca in staršem otrok (Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta, 2018). Na podlagi opazovanja in spremljanja ter sprotnega beleženja otrokove aktivnosti preko različnih vnaprej pripravljenih dejavnosti in uporabe različnih didaktičnih sredstev ter kratkih zapisov o opazovanju otroka vzgojitelj starše povabi na pogovorne urice, kjer jim predstavi svoja opažanja ter jim predlaga in svetuje, kaj storiti v nadaljevanju.

Na tej točki je pomembno, da se ne izgubi zaupanja staršev tako v institucijo kot tudi v vzgojitelja; nasprotno, saj je prav vzgojitelj tisti, ki je lahko pomembna opora staršem pri vzgoji in učenju, ker dobro pozna otroka in pedagoške strategije za spodbujanje zgodnjega učenja. Hmelak (2017, str. 4) meni, da mora biti sodelovanje vzajemno. Bolj kot starši in vzgojitelj sodelujejo, bolj vzgojitelj pozna pričakovanja staršev in jih lahko po potrebi upošteva.

Dobro razvite prilagoditvene spretnosti omogočajo večjo umirjenost in uglašenost z okoljem ter se povezujejo z večjo stopnjo posameznikove neodvisnosti in samostojnosti (Kiswarday in Rejc, 2019). Predstavlja pa tudi priložnost za raziskovanje in oblikovanje novih učinkovitih načinov poučevanja ter s tem za dvig kakovosti v vzgoji in izobraževanju (Kiswarday in Štemberger, 2017, str. 4). Za vse otroke, še posebej za otroke s PP, je zelo pomembno, da se razvijajo v okolju, kjer se dobro počutijo. Vsakršna menjava okolja, v katerem otrok preživi veliko časa, je tvegana, saj lahko predstavlja tako otroku kot družini velik stres in zahteva ponovno prilagajanje novim okoliščinam. Obdobje zgodnjega razvoja je zelo intenzivno in lahko se zgodi, da se zaradi spremembe okolja posledično pri otroku pojavijo neželeni odzivi na vseh razvojnih področjih. Pa vendar obstoječa zakonodaja v primerih, ko se posebne potrebe ugotovijo pri otroku, ki je vključen v zasebni vrtec brez koncesije, od staršev pričakuje prav to, saj v teh vrtcih ne omogoča sistemskega izvajanja dodatne strokovne pomoči (v nadaljevanju DSP).

2 Raziskava in zakonske določbe

V prispevku smo naše zanimanje usmerili predvsem na neugoden položaj, v katerem se znajdejo starši otrok, pri katerih se PP ugotovijo kasneje in imajo otroka že vključenega v zasebni vrtec, ki mu na lokalni ravni ni bila podeljena koncesija.

Namen raziskave je prikazati diskriminatorni položaj staršev otrok s PP pri svobodni izbiri vrtca, cilj pa, da bi bila DSP financirana s strani države ali lokalne skupnosti ne glede na položaj in izbiro vrtca.

Zastavili smo si naslednja raziskovalna vprašanja:

- ☐ Kako zakonodaja opredeljuje vključevanje otrok s PP v zasebne vrtce? V okviru tega vprašanja nas zanimajo tudi pravice in možnosti za zagotavljanje izvajanja DSP.
- ☐ Kako starši otrok s PP doživljajo takšno ureditev in kako se odzovejo?

- Kako se odzovejo vrtci in vzgojitelji?
- V kolikšni meri bo izvajanje Zakona o celostni zgodnji obravnavi predšolskih otrok s PP izboljšalo položaj otrok s PP v zasebnih vrtcih brez koncesije z vidika upravičenosti do sistemskega izvajanja DSP?

V nadaljevanju podajamo ugotovitve, ki smo jih pridobili s študijem zakonodaje in s pogovori z odgovornimi institucijami, starši otrok s PP in strokovnimi delavci vrtcev.

Zakonska podlaga vzgoje in izobraževanja predšolskih otrok s PP

Za predšolsko obdobje je trenutno v veljavi Zakon o celostni zgodnji obravnavi otrok s posebnimi potrebami (v nadaljevanju besedila: ZOPOPP), ki je bil sprejet leta 2017, v veljavi pa je od leta 2019. Opredeljuje otroke s PP v predšolskem obdobju, in sicer kot otroke z razvojnimi zaostanki, otroke s primanjkljaji, ovirami oziroma motnjami na telesnem, spoznavnem, zaznavnem, socialno-čustvenem, sporazumevalnem področju ter otroke z dolgotrajnimi boleznimi. Izpostavi tudi otroke z rizičnimi dejavniki v predšolskem obdobju, saj potrebujejo zgodnjo obravnavo zaradi opaženih rizičnih dejavnikov za razvojne primanjkljaje, zaostanke, ovire oziroma motnje, ki bi lahko vplivali na kasnejši otrokov razvoj.

ZOPOPP (Uradni list RS, št. 41/17) v drugem odstavku 6. člena določa, da storitve zgodnje obravnave na predlog centra za zgodnjo obravnavo izvajajo v okviru javne mreže tudi javni vrtci in drugi vzgojno-izobraževalni zavodi, socialnovarstveni zavodi, centri za socialno delo, centri za duševno zdravje in svetovalni centri.

Skladno s prvim odstavkom 11. člena Zakona o financiranju vzgoje in izobraževanja (Uradni list RS, št. 23/96; v nadaljevanju: ZOFVI) je za opravljanje javne službe na področju vzgoje in izobraževanja organizirana javna mreža, ki jo sestavljajo javni vrtci in šole, zasebni vrtci in šole ter zasebniki, ki imajo koncesijo.

Javno mrežo sestavljajo javni vrtci in šole, zasebni vrtci in šole ter zasebniki, ki imajo podeljeno koncesijo (11. člen ZOFVI). Sklepamo lahko, da je država s sprejemom tovrstne zakonodaje prepustila lokalni skupnosti odločanje o tem, kako in pod katerimi pogoji bo zasebni vrtec v občini deloval.

Predšolsko vzgojo otrok s PP v vrtcih ureja več zakonov, in sicer Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (Uradni list RS, št. 16/07 – uradno prečiščeno besedilo, 36/08, 58/09, 64/09 – popr., 65/09 – popr., 20/11, 40/12 – ZUJF, 57/12 – ZPCP-2D, 47/15, 25/17 – ZVaj; v nadaljevanju: ZOFVI), Zakon o vrtcih (Uradni list RS, št. 100/05 – uradno prečiščeno besedilo, 25/08, 98/09 – ZIUZGK, 36/10, 62/10 – ZUPJS, 94/10 – ZIU, 40/12 – ZUJF, 14/15 – ZUUJFO, 55/17; v nadaljevanju: ZVrt) in Zakon o celostni zgodnji obravnavi predšolskih otrok s posebnimi potrebami (Uradni list RS, št. 41/17). ZOFVI (2007) ureja pogoje za opravljanje ter določa način upravljanja in financiranja na vseh področjih vzgoje in izobraževanja, medtem ko ZVrt (1996) ureja predšolsko vzgojo, ki poteka v javnih in zasebnih vrtcih (naloge vrtcev, cilji in načela, vrsta možnih programov v vrtcih, financiranje, pogoji za izobrazbo strokovnih delavcev, delovna obveznost vzgojitelja in pomočnika vzgojitelja, zbiranje in varstvo osebnih podatkov v vrtcu ipd.). Posamezna vprašanja podrobneje urejajo podzakonski predpisi.

Vzgoja in izobraževanje predšolskih otrok s PP sta opredeljena tudi v Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju (Ministrstvo za šolstvo in šport, 2011) v poglavju Vzgoja in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami. V besedilu zasledimo razvoj vzgoje in izobraževanja otrok s PP, načela vzgoje in izobraževanja otrok s PP, analizo stanja v našem prostoru in predlog rešitev in izboljšav na področju vzgoje in izobraževanja otrok s PP. Za področje predšolske vzgoje avtorji navajajo, da je še posebej težavna zgodnja diferencialna diagnostika, zato lahko sklepamo, da se je z Zakonom o celostni zgodnji obravnavi predšolskih otrok s posebnimi potrebami (2017) uveljavil pojem rizični otroci oziroma otroci s tveganji v razvoju, ker je v zgodnjem obdobju težko zanesljivo in veljavno napovedati, kako se bodo težave v razvoju razvile. Zgodnja obravnava otrok s PP zahteva celovit, meddisciplinarni in medresorski pristop na področju diagnostike, pomoči in svetovanja družini ter strokovnim delavcem vrtca, spremljanja in evalvacije učinkov pomoči (Ministrstvo za šolstvo in šport, 2011).

Pogled staršev na vključevanje otrok s PP v zasebne vrtce brez koncesije

Temeljne pravice otrok in s tem tudi pravice otrok s PP so opredeljene v Deklaraciji o človekovih pravicah (1948), v Konvenciji o otrokovih pravicah (KOP, 1989), v deklaraciji Izobraževanje za vse (1990), Salamanški deklaraciji (1994) idr.

V kontekstu otrok z razvojnimi težavami bi lahko v ospredje postavili vsaj šest pravic Konvencije o otrokovih pravicah, in sicer pravico do posebne skrbi v primeru prizadetosti, pravico do izobraževanja in enakih možnosti, pravico do uživanja lastne kulture in jezika, pravico do igre in razvedrila, primerne otrokovi starosti, pravico do zaščite pred ekonomskim izkoriščanjem in pravico do ravnanja v skladu z razvijanjem občutka za dostojanstvo in vrednost (KOP, 1989). Konvencija o otrokovih pravicah daje vsem otrokom enake pravice in bi jih morale države podpisnice spoštovati. Otroku, ki je vključen v programe predšolske vzgoje, je treba zagotoviti pogoje za optimalni razvoj ne glede na to, katero vzgojno-varstveno ustanovo obiskuje – javno, zasebno ali zasebno brez koncesije. V primeru, da je otrok vključen v zasebni vrtec brez koncesije, v katerem se dobro počuti, je sprejet med vrstniki, in da starši zaupajo instituciji, bi lahko vsako premestitev otroka v drugo ustanovo smatrali kot kratenje otrokove pravice do dostojanstva in vrednosti.

Starši otroka s težavami v razvoju se v fazi odločanja o premestitvi otroka iz javnega vrtca v zasebni vrtec brez koncesije poglobljeno informirajo o prednostih in slabostih premestitve glede na otrokove potrebe. Najbolj relevantni kazalci kakovosti, ki bodisi neposredno bodisi posredno v medsebojni interakciji zagotavljajo pogoje za otrokov razvoj in učenje v kontekstu vrtca, so strukturni in procesni. Med strukturne kazalce štejemo število otrok v oddelku, razmerje otroci – odrasli in izobrazbo strokovnih delavcev ter njihovo usposobljenost. Med procesne kazalce spadajo socialna interakcija med otrokom in vzgojiteljem, raba govora v različnih govornih položajih, otrokovo počutje in vključenost ter vzgojiteljeva odzivnost in občutljivost (Marjanovič Umek, 2004). Ugotovili smo, da se starši o izbiri vrtca odločajo ne glede na predlog multidisciplinarnega tima in se jih seznani s pristopi, z možnostmi pomoči in načinom dela v zasebnem vrtcu brez koncesije. Dr. Sonja Čotar Konrad (2018) ugotavlja, da je potrebno upoštevati dejstvo, da je danes družina preko predšolskega otroka skorajda osem ur

na dan vpeta v delovanje vrtca kot prostora sekundarne socializacije, in tudi meni, da se družina pri svoji funkcionalnosti prej kot slej sreča z vprašanjem pripadnosti vrtcu oz. stopnje, do katere se mora in želi prilagoditi zahtevam vzgojno-izobraževalne institucije. Prav pri tem dejstvu pa se je izkazalo, da so starši med drugim pripravljeni prevzeti tudi stroške izvajanja DSP.

Zasebni vrtci brez podeljene koncesije se aktivno vključijo v sodelovanje z izvajalci DSP in sodelujejo pri obravnavah s soglasjem staršev tudi s strokovnjaki zunanjih institucij, kot so logoped, nevrofiziater, specialni pedagog ..., ter pridobljene informacije na obravnavah prenesejo v delo (individualno ali pa skupinsko) v samem vrtcu. S tem se tako ustvari tudi posebno močna vez med vrtcem, družino, otrokom in različnimi izvajalci DSP, s čimer se lahko zagotovi tudi uspešno napredovanje otroka s PP. Vsekakor pa so zasebni vrtci brez podeljene koncesije tukaj tudi v prednosti, saj imajo zaradi zakonsko določene večje kvadrature igralne površine na otroka številčno manjše skupine otrok.

Delo zasebnega vrtca brez koncesije z otrokom s PP

Po slovenski zakonodaji lahko vrtec ustanovijo tako občina, ki je ustanoviteljica javnih zavodov, kot zasebniki, naj si bodo pravne osebe s sedežem v Republiki Sloveniji ali pa fizične osebe s slovenskim državljanstvom. Ne glede na to, kdo je ustanovitelj, mora spoštovati Zakon o vrtcih s pripadajočimi pravilniki.

S pogledom na ustanavljanje zasebnih vrtcev pri nas in v tujini (primer bi lahko bile Finska, Kanada, Avstrija) se ne glede na to, da je zakonodaja o ustanovitvi jasna in popolnoma enaka za vse ustanovitelje, na točki izpolnjevanja pogojev za vpis v razvid pri nas zasebni vrtci delijo v dve različni kategoriji, in sicer:

- zasebni vrtci, ki jim lokalna skupnost podeli koncesijo, in
- zasebni vrtci, ki jim lokalna skupnost ne podeli koncesije.

V tujini te prakse delitve zasebnih vrtcev ne poznajo in so zasebni vrtci v vseh pogledih izenačeni z javnimi vrtci, če izpolnjujejo zakonske predpise.

Bela knjiga (Ministrstvo za šolstvo in šport, 2011) v poglavju Zasebne šole in vrtci pravi, da je zasebno šolstvo po letu 1996 formalno in pravno urejeno, čeprav so zasebne šole obstajale tudi pred tem obdobjem, a se v njih ni izvajal javno veljavni program in pridobljena izobrazba strokovnim delavcem ni bila priznana. Po letu 1996 so bili tako zasebne šole kot vrtci finančno podprti in ustanovljeni z namenom, da se izpolni 26. člen splošne deklaracije o človekovih pravicah, ki pravi, da imajo starši pravico do izbire vrste izobrazbe za svojega otroka. Podobno je zapisano tudi v 54. členu Ustave Republike Slovenije (1997), ki pravi, da imajo starši pravico in dolžnost vzdrževati, izobraževati in vzgajati svoje otroke.

Zasebni vrtci v Sloveniji se vpišejo v razvid pri pristojnem ministrstvu in s tem izkažejo izpolnjevanje vseh zakonskih zahtev za delovanje zasebnega vrtca (34. člen ZOFVI, Uradni list RS, št.12/96).

Po vpisu v razvid vrtec zaprosi pristojno ministrstvo za izdajo odločbe o pravici financiranja iz javnih sredstev. Ena od prilog vloge, ki je obvezna, je tudi izjava vrtca, da je dostopen vsem otrokom pod enakimi pogoji. Sicer so zasebni vrtci s koncesijo

ali brez nje pod enakimi pogoji dostopni vsem otrokom, vendar glede na ločevanje zasebnih vrtcev v dve skupini s strani lokalne skupnosti (odločanje o podelitvi koncesije) tega v realnosti ne morejo izvesti oziroma jim zakonodaja tega ne dopušča. Čeprav tudi Zakon o vrtcih (2005) v 9. členu predvideva, da imajo starši pravico izbrati programe predšolske vzgoje za svoje otroke v javnem ali zasebnem vrtcu, se na tej točki izpostavi težava staršev, ki imajo predšolskega otroka s PP, ki ga želijo vključiti v zasebni vrtec brez koncesije.

Položaj otrok s PP v zasebnih vrtcih brez koncesije po sprejetju Zakona o celostni zgodnji obravnavi predšolskih otrok s posebnimi potrebami

Z ZOPOPP (2017) se ureja celostna obravnava otrok s PP in otrok s tveganimi dejavniki v predšolskem obdobju. Celostna zgodnja obravnava obsega obravnavo tako otroka s PP kot njegove celotne družine (1. člen ZOPOPP, 2017). Zakon v 3. in 4. členu navaja, da so otroci s PP v predšolskem obdobju otroci z razvojnimi zaostanki, s primanjkljaji, z ovirami oziroma motnjami na telesnem, spoznavnem, zaznavnem, socialno-čustvenem, sporazumevalnem področju ter z dolgotrajnimi boleznimi. Otroci s tveganimi dejavniki v predšolskem obdobju so otroci, pri katerih obstajajo rizični dejavniki za razvojne primanjkljaje, zaostanke, ovire oziroma motnje in bi lahko vplivali na kasnejši otrokov razvoj.

Otroci s tveganimi dejavniki in otroci s PP so lahko v predšolskem obdobju prepoznani v okviru družine, v zdravstvenem sistemu v okviru izvajanja preventivnega zdravstvenega varstva na primarni ravni oziroma pregledov znotraj tega okvira in drugih obravnav v vrtcu, v vzgojno-izobraževalnem zavodu, socialnovarstvenem zavodu ali v okviru storitev centrov za socialno delo (5. člen ZOPOPP, 2017). Osební zdravnik, drugi zdravnik specialist, ki otroka obravnava, ali zdravnik specialist pediater v porodnišnici priporoči staršem obisk v centru za zgodnjo obravnavo (9. člen ZOPOPP, 2017). 6. in 7. člen ZOPOPP (2017) predvidevata, da timsko usklajene storitve zgodnje obravnave na predlog centra za zgodnjo obravnavo izvajajo centri za zgodnjo obravnavo, porodnišnice ali druge zdravstvene ustanove, v okviru javne mreže tudi javni vrtci in drugi vzgojno-izobraževalni zavodi, socialnovarstveni zavodi, centri za socialno delo, centri za duševno zdravje, svetovalni centri in drugi zavodi oziroma ustanove, lahko tudi na domu.

Iz ZOPOPP (2017) je razvidno (kakor tudi iz 11. člena ZOFVI), da se na področju zgodnje obravnave v Sloveniji še vedno ne upoštevajo načela Združenih narodov, temeljnih otrokovih pravic (KOP, 1989) in evropskih smernic inkluzije oseb s PP glede pravic staršev otrok s PP in pravic otrok s PP. Za opravljanje javne službe na področju vzgoje in izobraževanja je organizirana javna mreža, ki jo sestavljajo javni vrtci in šole, zasebni vrtci in šole ter zasebniki, ki imajo koncesijo. Iz navedenega sledi, da zasebni vrtci brez koncesije v primeru zgodnje obravnave predšolskih otrok s PP ne predstavljajo javne mreže, kar pomeni, da otroci s PP, ki so vključeni v zasebne vrtce brez koncesije, niso upravičeni do pravice do prilagojenega izvajanja in DSP v njihovem matičnem vrtcu. Izvajanje DSP v zasebnih vrtcih brez koncesije se ni sistemsko uredilo z ZOPOPP, ki se v praksi uporablja šele od leta 2019, zato otroci s PP v zasebnih vrtcih brez podeljene koncesije nimajo pravice do DSP.

3 Razprava

Delež otrok, vključenih v zasebno predšolsko vzgojo, je v Sloveniji med najnižjimi med državami EU-27. V Sloveniji je bil v letu 2009 delež otrok, starih tri leta in več, vključenih v zasebne oblike predšolske vzgoje, v skupnem številu otrok, vključenih v predšolsko vzgojo, 2,1 %, kar je precej nižje od povprečja EU-27 (27,7 %) (Čelebič, 2012).

Ad (1): Bela knjiga (1995) je bila povod za sprejetje dveh novih zakonov. Istega leta je bil sprejet Zakon o osnovni šoli (ZOsn, 1995), leto kasneje Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI, 1996), štiri leta kasneje pa je bil sprejet tudi Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP, 2000). Namen sprejetja vseh treh zakonov je bil zmanjševanje ločenih oblik šolanja in vpeljava inkluzivnih oblik šolanja. Ključne spremembe, ki so jih prinesli novi zakoni, so bile:

- ZUOPP je skupinam otrok s PP dodal dve novi, in sicer skupino otrok s primanjkljaji na posameznih področjih učenja in dolgotrajno bolne otroke, kasneje, leta 2011, še skupino otrok z avtističnimi motnjami;
- z uvedbo DSP v redne šole in vrtce je bila otrokom s PP priznana prilagoditev učnega okolja in pravica do DSP;
- možnost prehajanja med programi vrtca in programi šole.

Ne glede na to, da je država leta 2000 sprejela ZUOPP, pa ni poskrbela za možnost izvajanja vseh z zakonom predpisanih aktivnosti:

- pomanjkljivo je zagotavljanje vseh pogojev za izobraževanje otrok s PP zaradi nezadostne izobraženosti strokovnih delavcev,
- pomanjkljivo je spremljanje, analiziranje in evalviranje izvajanja vzgoje in izobraževanja otrok s PP,
- specializirane šole so ostale brez načrtnega posodabljanja in posledično brez otrok in zaposlenih (Rovšek, 2008).

ZVrt (1996) je eden temeljnih dokumentov za izvajanje vzgoje in izobraževanja predšolskih otrok, tudi tistih s PP. Opredelitev teh najdemo le v peščici členov zakona s pripadajočimi pravilniki.

“Otroci s posebnimi potrebami po tem zakonu so otroci, ki potrebujejo prilagojeno izvajanje programov za predšolske otroke z dodatno strokovno pomočjo ali prilagojene programe za predšolske otroke. Ti otroci so ne glede na vrsto in stopnjo primanjkljaja, ovire oziroma motnje opredeljeni v tem zakonu, ki ureja usmerjanje otrok s posebnimi potrebami.” (8. člen, ZVrt, 1996).

Skladno z 29. členom istega zakona je zagotovljeno pridobivanje finančnih sredstev iz državnega proračuna za oddelke predšolske vzgoje v zavodih za vzgojo in izobraževanje otrok s PP, katerih ustanovitelj je država. Slednje pomeni, da niti javnim niti zasebnim vrtcem niso zagotovljena finančna sredstva iz državnega proračuna za vzgojo in izobraževanje predšolskih otrok s PP. Zagotavljanje predšolske vzgoje je ena izmed temeljnih nalog občin, zato vrtce ustanavljajo in financirajo občine. Javnim vrtcem sredstva za izvajanje programov predšolske vzgoje za otroke s PP zagotavlja občina, kar pa ne velja za zasebne vrtce brez koncesije – ne glede na to, da imajo vključenega otroka s PP s stalnim prebivališčem v občini. Strošek zagotavljanja stalnega ali začasnega spremljevalca je bodisi strošek zasebnega vrtca brez koncesije bodisi starša.

Nadalje je vrtec dolžan, tako javni kot zasebni, da skladno s 7. členom Pravilnika o zbiranju in varstvu osebnih podatkov (2004) in 46. členom ZVrt (2017) vodi evidenco otrok, ki potrebujejo svetovanje oziroma pomoč. Nikjer ni navedeno, pod katerimi pogoji se otroke s PP sprejme v zasebni vrtec.

Ad (2): Čeprav Zakon o vrtcih (2005) v 9. členu predvideva, da imajo starši pravico izbrati programe predšolske vzgoje za svoje otroke v javnem in zasebnem vrtcu, se na tej točki izpostavi težavo staršev, ki imajo predšolskega otroka s PP, ki ga želijo vključiti v zasebni vrtec brez koncesije.

Bela knjiga (2011) kot temeljni dokument vzgoje in izobraževanja na državni ravni utemeljuje zasebne vrtece kot obogatitev prostora predšolske vzgoje. Zasebni vrtci so velikokrat bolj inkluzivno naravnani, v kar so primorani za svoj obstoj. Ob kakovostnem delu na področju vzgoje in izobraževanja predšolskih otrok zasebni vrtci brez koncesije iščejo možnosti, da v okviru obstoječe zakonodaje lahko zagotovijo tako staršem kot otrokom s PP varno in spodbudno učno okolje.

Družbeni trend je inkluzivnost in za zagotavljanje temeljnih pravic otrokom s PP bi bilo smotno vpeljati popravke oziroma nove smernice v slovensko zakonodajo s področja vzgoje in izobraževanja otrok s PP. Samo s tovrstnimi spremembami bomo resnično stremeli k bolj inkluzivno naravnani družbi in s tem zagotavljali, da otrokom s PP ne bodo kratene pravice, ki so jim dane s Konvencijo o otrokovih pravicah. Kot pravi Drobnič (2018), je inkluzija kultura življenja v določeni skupnosti, torej vnaša lastne osebne prvine. Prav tako je pojem inkluzija najtesneje povezan prav s populacijo oseb s PP ter njihovim vključevanjem v izobraževanje.

Starši otrok s PP se pogosto srečujejo z različnimi strokovnjaki. Evropska agencija za izobraževanje oseb s PP in inkluzivno izobraževanje je izdelala pregled evropske situacije na področju zgodnje obravnave, v katerem navaja timsko delo in interdisciplinarno sodelovanje članov tima, vključno z otrokovimi starši kot izjemno pomembnega dejavnika (Košiček idr., 2009).

Veliko stresa povzročajo staršem otrok s PP različne specifične situacije – zahtevnejša raven skrbi za otroka in njegove potrebe, težave s pridobivanjem pravice do storitev zgodnje obravnave, inkluzivni vzgojno-izobraževalni proces itd. (Pečnik idr., 2015, v Repalust, 2017). Pri tem pa ne gre zanemariti dejstva, da je uspešnost inkluzije v vzgoji in izobraževanju – med drugim – močno pogojena tudi s kompetencami strokovnih delavcev. V predšolskem obdobju je tako vzgojitelj tisti, ki pomembno vpliva na uresničevanje inkluzije v predšolskem obdobju (Kiswarday in Štemberger, 2017, str. 2).

Raziskava o izkušnjah staršev glede storitev zgodnje obravnave, narejena v Kanadi, temelji na modelu, kjer so starši v vlogi izvajalca zgodnje obravnave, strokovnjak pa je vir informacij (Pighnini idr., 2014). Rezultati raziskave so pokazali, da je staršem izjemno pomembno razumevanje s strani strokovnjakov, saj jih je to spodbudilo, da lažje govorijo o otrokovih razvojnih, izobraževalnih in zdravstvenih potrebah. Prav tako so izpostavili, da je zelo zaželeno in tudi učinkovito, da strokovnjak pride na dom in dela z otrokom ter ostalimi člani družine, saj tako spozna vsakodnevno rutino in jo lahko smiselno prilagodi in olajša, poveča se razumevanje otrokovih potreb in izboljša medsebojna interakcija v družini (prav tam).

V raziskavi o potrebah staršev iz ranljivih skupin (vanje sodijo tudi starši otrok s PP), narejene na Hrvaškem, se je pokazal problem slabe informiranosti staršev o njiho-

vih pravicah in virih pomoči, ki jim pripadajo. Posledično postanejo starši frustrirani ter informacije glede otrokovega napredovanja iščejo na spletu ali pri drugih starših s podobnimi izkušnjami (Pečnik idr., v Repalust, 2017). Nezadovoljstvo se pojavlja tudi na področju zdravstva in socialne skrbi, saj starši pravijo:

- da jim niso zagotovljene ustrezne informacije,
- da strokovnjaki ne reagirajo pravočasno,
- da so sistemi med seboj slabo povezani in
- da strokovnjaki v zdravstvu ne kažejo zadostne ravni empatije (prav tam).

Starši otroka s težavami v razvoju se v fazi odločanja o premestitvi otroka iz javnega v zasebni vrtec brez koncesije poglobljeno informirajo o prednostih in slabostih premestitve glede na otrokove potrebe. Najbolj relevantni kazalci kakovosti, ki bodisi neposredno bodisi posredno v medsebojni interakciji zagotavljajo pogoje za otrokov razvoj in učenje v kontekstu vrtca, so strukturni in procesni. Med strukturne kazalce štejemo število otrok v oddelku, razmerje med otroki in odraslimi, izobrazbo strokovnih delavcev ter njihovo usposobljenost. Ugotovili smo, da se starši o izbiri vrtca odločajo ne glede na predlog multidisciplinarnega tima in da se jih seznani s pristopi, možnostmi pomoči in načinom dela v zasebnem vrtcu brez koncesije. Izkazalo se je, da so med drugim pripravljeni prevzeti tudi stroške izvajanja DSP.

Ad (3): Zgodnja obravnava je področje, v katerem sta transdisciplinarnost in interdisciplinarnost zaželena modela timskega dela s ciljem družini in otroku čim hitreje zagotoviti ustrezne storitve in primerno podporo. Del sistema, ki je aktivno vključen v zgodnjo obravnavo, je tudi vrtec oz. so vzgojitelji, ki z otrokom preživijo veliko časa, zato morajo pridobiti ustrezne spretnosti in znanja za delo z otrokom s PP. Tega se še posebej zavedajo zasebni vrtci, ki v svojem delovanju poleg programov predšolske vzgoje staršem otrok s PP nudijo tudi dodatne storitve (npr. spremljanje otroka na terapije). Tovrstno povezovanje z zunanjimi institucijami je namenjeno dodatni edukaciji vzgojiteljev in odpiranju možnosti za vpeljavo segmentov terapevtskih dejavnosti v vrtčevsko rutino.

Ad (4): Menimo, da so obstoječi slovenski predpisi, ki opredeljujejo vzgojo in izobraževanje predšolskih otrok s PP, zastareli in neinkluzivno naravnani. Pravica do vzgoje in izobraževanja ter dodatnih potrebnih storitev za pomoč in podporo pri razvoju otrok, pri katerih se sumi na razvojne posebnosti, bi morala biti sistemsko urejena, podobno kot v Kanadi ali na Finskem, kjer odločitev staršev glede izbire vrtca ne vpliva na otrokove pravice do DSP. V Sloveniji imajo zasebni vrtci brez podeljene koncesije tudi vključene otroke s PP zaradi ustrezne organizacije in kakovosti dela, kar potrjujejo tudi odločitve staršev, ki svoje otroke raje pustijo v znanem okolju. Tudi na podlagi smernic Evropske agencije, kako naj ravnajo države, ki si prizadevajo vzpostavljati inkluzivno družbo, izhaja, da je treba zagotoviti vsem otrokom možnost smiselnega in visokokakovostnega izobraževanja v okviru svoje lokalne skupnosti, skupaj s prijatelji in vrstniki. Slednje pomeni, da mora biti zakonodaja, ki usmerja sisteme inkluzivnega izobraževanja, podprta s temeljno obvezo po zagotavljanju pravice vsakega učenca do priložnosti za inkluzivno in pravično izobraževanje. Zato bi morali v Sloveniji za omogočanje zagotavljanja pravice do enakosti in pravice do dostopnosti zgodnje obravnave in DSP spremeniti tudi zakonodajo in predpise.

V Kanadi lahko program podpore zgodnjemu otroštvu (ESC) izvajata javna ali zasebna institucija, tudi DSP izvajajo tako v javnih kot v zasebnih vrtcih v sodelovanju z drugimi institucijami, ne glede na vrsto in stopnjo otrokovih PP. Financiranje programov je zagotovljeno iz javnih sredstev.

Na Finskem so javni in zasebni vrtci izenačeni v vseh pogledih. Alternativni programi javnih in zasebnih vrtcev se financirajo iz javnih sredstev, enako velja tudi za izvajanje DSP, ki jo potrebujejo otroci s PP. Multidisciplinarni pristop poteka podobno kot pri nas.

4 Sklep

Možnost vključitve otroka s PP, ki ima pravico do DSP, v zasebne vrtce brez koncesije mora ostati avtonomna odločitev staršev. Pri organiziranju sistemov inkluzivnega izobraževanja bi država morala upoštevati operativna načela, ki jih je postavila Evropska agencija za izobraževanje oseb s posebnimi potrebami in inkluzivno izobraževanje (2017) ter zasebnim vrtcem brez koncesije enakopravno zagotoviti sredstva in strokovno pomoč in podporo za izvajanje DSP, če je v njihove programe vključen otrok, ki takšno pomoč potrebuje.

Mateja Perovšek, Vanja Riccarda Kiswarday, PhD

Situation of Children in Private Kindergartens in Terms of Their Right to Professional Assistance

Shortly after the child's birth, parents must make an important decision about where to place the child at the age of 11 months. It is a child's first integration into the system of upbringing and education, as well as the child's first form of socialisation outside of the family environment. This decision is made all the more difficult for parents of special-needs children because they want the best solution for their child and their child's development, and for the entire family; they want to find the safest environment and an environment that will be as encouraging as possible for the child's healthy development. Many important and sensitive processes occur during the transition from the family environment to the kindergarten environment, so it is critical to create a stable and safe multisensory learning environment that comprehensively promotes the child's development at both the individual and social levels during this early development period.

Children who have certain developmental risk factors and children with special needs can be identified within the family, within the health system through the implementation of preventive health care at the primary level or through examinations within this framework, or in a kindergarten or educational institution, a social welfare institution, or within the services of social work centres (Article 5 of the Act Regulating the Integrated Early Treatment of Preschool Children with Special Needs – ZOPOP, 2017). The child's personal physician, paediatrician, or specialist doctor recommends

that parents take their child to an early treatment centre (Article 9 of ZOPOPP, 2017). According to Articles 6 and 7 of ZOPOPP (2017), team-coordinated early treatment services are provided by early treatment centres, maternity hospitals or other health institutions within the public network, as well as by public kindergartens and other educational institutions, social welfare institutions, social work centres, mental health centres, counselling centres, and other institutes or institutions; such services can also be provided at home, upon the proposal of the early treatment centre.

A child with special needs requires a rich and stimulating environment that is appropriately adapted to the child's characteristics and needs, as well as specialised additional professional assistance for optimal development. Some children's special needs are visible and recognised even before birth or before entering kindergarten; others may appear or be recognised later, after the child has been enrolled in kindergarten.

Kindergarten teachers are professionally trained to create an optimal learning environment and stimulating conditions, and to use a variety of educational and learning methods and strategies that promote children's mental and physical activity from the age of 11 months until they enter school. They are also trained to consider the child's developmental characteristics and their individual differences and specificities when promoting successful learning, as well as to effectively implement individualised and differentiated educational work. They have the fundamental skills to detect deviations in a child's development at an early stage, and to identify the child's specific needs through the appropriate use of various methods of monitoring and checking the progress of children.

The kindergarten teacher can be an important source of support to parents in education and learning because they know the child well and are familiar with pedagogical strategies for promoting early learning. It is therefore critical that the parents do not lose trust in both the institution and the kindergarten teacher when the child is identified as a child with special needs and receives additional professional assistance.

It is critical for all children, particularly those with special needs, that they grow up in a positive environment. Learning requires a sense of security, acceptance, and continuity. Any change in the environment to which the child is attached and in which they have spent a significant amount of time is risky, as it can cause significant stress for both the child and the family and necessitates readjustment to new circumstances. The period of early development is very intense, and it is possible that unwanted responses in all developmental areas occur as a result of a change in the environment, such as a change in the kindergarten, kindergarten teachers, and peers to which the child is accustomed. However, where specific needs are identified in the case of a child enrolled in a private kindergarten without a concession, the existing legislation expects that such a change in the environment will be implemented by the parents, as these kindergartens do not allow for the systematic implementation of additional professional assistance.

In Slovenia, parents have the freedom to choose where to enrol their children, but they are constrained by legal provisions that limit the implementation of additional professional assistance to the network of public kindergartens, which excludes private kindergartens that have not been granted a concession by the local community. In the latter case, either the parents or the kindergarten should bear the costs of implementing additional professional assistance. We believe this is discriminatory and contradicts the

inclusive paradigm, as well as the fact that the state is required by the Act Regulating the Integrated Early Treatment of Preschool Children with Special Needs (2017) to care for children with special needs regardless of where they are enrolled.

In accordance with the first paragraph of Article 11 of the Organisation and Financing of Education Act (Official Gazette of the Republic of Slovenia, No. 23/96; hereinafter: ZOFVI), a public network of public kindergartens and schools, private kindergartens and schools, and private institutions with a concession is organised for the provision of public education services. The public network consists of public kindergartens and schools, private kindergartens and schools, and private institutions with a granted concession (Article 11 of ZOFVI). We can conclude that the state leaves it up to the local community to decide how and under what conditions the municipality's private kindergarten will operate. We believe that the state violates the fundamental rights of children (CRC, 1989) and European guidelines for the inclusion of children with special needs and their families, because many children are included in non-concessional kindergartens before they are identified as having special needs or because their siblings are also enrolled in this kindergarten. In this regard, we propose a conceptual reflection on the aforementioned legislation as well as a broader expert discussion.

We must emphasise that all kindergartens, whether public or private, with or without a concession, must adhere to the same legal requirements. All three groups of kindergartens are also on the list of providers of publicly valid education programmes of the Ministry of Education, Science and Sport. As a result, we believe that systematic provision (and financing) of additional professional assistance for children with special needs, even in the context of private non-concessional kindergartens, could make a significant contribution to increasing our society's inclusiveness, as it would entail collaboration among providers of additional professional assistance, kindergarten teachers, and parents. We also believe that this will improve the upbringing and education of children with special needs by providing them with educational continuity and a connection to the social and physical environment chosen by parents within the kindergartens in which they are already enrolled.

The paper presents arrangements in Canada and Finland as examples of good practice, where parents of children with special needs are truly able to choose a kindergarten freely and are not restricted by law to a network of public kindergartens. Canada also emphasises the importance of close collaboration between providers of additional professional assistance and parents in order to empower parents to actively engage in and implement certain forms of professional assistance. In this type of collaborative relationship with professionals, parents can relax, trust, and openly discuss the child's problems and needs, even those that are observed at home. Professionals also provide additional professional assistance at home in order to normalise the child's life and provide comprehensive treatment, where they can propose to parents how to make specific adjustments for their child based on the characteristics and dynamics of the family.

Slovenia has one of the lowest rates of children enrolled in private pre-school education among the EU-27 countries. In 2009, 2.1% of children aged three and up were enrolled in private pre-school education, which is significantly lower than the EU-27 average of 27.7% (Čelebič, 2012). According to data from the Statistical Office of the Republic of Slovenia (SURS) for the 2020/21 school year, this share is slightly higher, with 5.5% of children enrolled in private kindergartens, but it is still far below the European average.

Because the implementation of additional professional assistance is time-limited in the preschool period, it is the kindergarten teacher who has a significant influence on making the child feel included. Collaboration among kindergarten teachers, providers of additional professional assistance, and parents would allow for the improvement of conditions for the early development of children with special needs, as well as the continued consideration of adjustments in all child-relevant settings. Kiswarday and Štemberger (2017) emphasise the importance of promoting inclusive competencies among professionals for the success of inclusion in upbringing and education, while Rovšek (2008) emphasises the importance of continuous monitoring, analysis, and evaluation of the implementation of upbringing and education for children with special needs, as well as responding to the needs of children and families in order to provide them with a sufficiently accessible and quality assistance system.

LITERATURA

1. Čelebič, T. (2012). Predšolska raven izobraževanja v Sloveniji in mednarodna primerjava z državami EU. Dostopno na: https://www.umar.gov.si/fileadmin/user_upload/publikacije/dz/2012/dz04-12.pdf (pridobljeno 02.12.2020).
2. Čotar Kondar, S. (2018). Vloga vzgojiteljice pri opolnomočenju funkcionalnosti družine predšolskega otroka. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 33(1), 70–81.
3. Deklaracija o človekovih pravicah. (2018). Dostopno na: <https://www.varuh-rs.si/pravni-temelji-cp/ozn-organizacija-zdruzenih-narodov/splosna-deklaracija-clovekovih-pravic/> (pridobljeno 02.12.2020).
4. Drobnič, J. (2018). Inkluzija/integracija oseb s posebnimi potrebami v slovenski bibliografiji. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 33(3–4), 20–35.
5. Evropska agencija za razvoj izobraževanja na področju posebnih potreb. (2005). Zgodnja obravnava v otroštvu: analiza stanja v Evropi: ključni vidiki in priporočila. Dostopno na: https://www.european-agency.org/sites/default/files/early-childhood-intervention-analysis-of-situations-in-europe-key-aspects-and-recommendations_ECI-SL.pdf (pridobljeno 24.05.2020).
6. Hmelak, M. (2017). Nekateri vidiki starševskih pričakovanj glede vzgojiteljevega dela v vrtcih. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 32(3–4), 3–19.
7. Kiswarday, V. R. in Štemberger, T. (2017). Pomen inkluzivnih kompetenc z vidika bodočih vzgojiteljev predšolskih otrok. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 32(2), 3–17.
8. Kiswarday, V. R. in Rejc, M. (2019). Pripomočki za vzgojitelje za detekcijo otrok z avtizmom v prvem starostnem obdobju (1–3). V: Čotar Konrad, S. (ur.). *Vzgoja in izobraževanje predšolskih otrok prvega starostnega obdobja* (str. 189–210). Koper: Založba Univerze na Primorskem.
9. Konvencija o otrokovih pravicah (KOP). (1989). Dostopno na: <https://www.unicef.si/projekti-v-sloveniji/zagovornistvo/konvencija-o-otrokovih-pravicah> (pridobljeno 02.12.2020).
10. Košiček, T., Kobetić, D., Stanjčić, Z. idr. (2009). Istraživanje nekih aspektov rane intervencije u djetinstvu. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 45, 1–14.
11. Marjanovič Umek, L. (2004). *Razvojna psihologija*. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
12. Ministrstvo za šolstvo in šport. (2011). *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
13. OECD. (2000). *Early Childhood Education and Care Policy in Finland*. Dostopno na: <https://www.oecd.org/education/school/2476019.pdf> (pridobljeno 24.05.2020).
14. Pighnini, M. J., Goelman, H., Buchanan, M. idr. (2014). Learning from parents' stories about what works in early intervention. *International Journal of Psychology*, 49(4), 263–270.
15. Pravilnik o metodologiji za oblikovanje cen programov v vrtcih, ki izvajajo javno službo. (2003). Uradni list RS, št. 97/03, 77/05, 120/05, 93/15 in 59/19. Dostopno na: <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=PRAV5299> (pridobljeno 16.01.2019).

16. Pravilnik o normativih in kadrovskih pogojih za opravljanje dejavnosti predšolske vzgoje. (2005). Uradni list RS, št. 75/05, 82/05, 76/08, 77/09, 79/09 – popr., 102/09, 105/10, 92/12 in 27/14. Dostopno na: <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=PRAV7036> (pridobljeno 24.05.2020).
17. Pravilnik o normativih in minimalnih tehničnih pogojih za prostor in opremo vrtca. (2000). Uradni list RS, št. 73/00, 75/05, 33/08, 126/08, 47/10, 47/13, 74/16 in 20/17. Dostopno na: <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=PRAV3140> (pridobljeno 24.05.2020).
18. Pravilnik o normativih za opravljanje dejavnosti predšolske vzgoje. (2014). Uradni list RS, št. 27/14, 47/17 in 43/18. Dostopno na: <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=PRAV12026> (pridobljeno 24.05.2020).
19. Repalust, M. (2017). Iskustva roditelja djece s teškočama u razvoju te razvojnim in socijalnim rizicima vezana uz ranu intervenciju u Međimurskoj županiji. (Diplomsko delo). Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Sveučilište u Zagrebu.
20. Rovšek, M. (2008). Otroci s posebnimi potrebami: izobraževanje in vzgoja otrok z motnjami v duševnem razvoju. Nova Gorica: Edenca.
21. Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta. (2018). Kompetence diplomantov programa Predšolska vzgoja. Dostopno na: [https://www.pef.upr.si/izobrazevanje/dodiplomski_studij_1%20stopnje/predsolska_vzgoja_\(vs\)/od_2018-2019/](https://www.pef.upr.si/izobrazevanje/dodiplomski_studij_1%20stopnje/predsolska_vzgoja_(vs)/od_2018-2019/) (pridobljeno 24.05.2020).
22. Ustava Republike Slovenije (URS). (1991). Uradni list RS, št. 33/91-I, 42/97 – UZS68, 66/00 – UZ80, 24/03 – UZ3a, 47, 68, 69/04 – UZ14, 69/04 – UZ43, 69/04 – UZ50, 68/06 – UZ121, 140, 143, 47/13 – UZ148, 47/13 – UZ90, 97, 99 in 75/16 – UZ70a. Dostopno na: <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=USTA1> (pridobljeno 24.05.2020).
23. Zakon o celostni zgodnji obravnavi otrok s posebnimi potrebami (ZOPOPP). (2017). Uradni list RS, št. 41/17. Dostopno na: <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO7681> (pridobljeno 24.05.2020).
24. Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1). (2011). Uradni list RS, št. 003-02-7/2011-3. Dostopno na: <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO5896> (pridobljeno 24.05.2020).
25. Zakon o vrtcih (ZVrt). (1996). Uradni list RS, 100/2005. Dostopno na: <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO447> (pridobljeno 24.05.2020).

Mateja Perovšek (1979), vzgojiteljica v vrtcu Smrkolin, Reber pri Škofljici.
Naslov/Address: Reber pri Škofljici 7, 1291 Škofljica, Slovenija/Slovenia
Telefon/Telephone: (+386) 041 912 375
E-mail: perovsek@smrkolin.si

Dr. Vanja Riccarda Kiswarday (1969), docentka za specialno pedagogiko na Pedagoški fakulteti Univerze na Primorskem.
Naslov/Address: V Murglah 265, 1000 Ljubljana, Slovenija/Slovenia
Telefon/Telephone: (+386) 041 261 860
E-mail: vanjariccarda.kiswarday@pef.upr.si

The Role of Working Memory in Foreign Language Listening Comprehension Tasks

Prejeto 01.02.2022 / Sprejeto 15.05.2022

Znanstveni članek

UDK 81'243:159.953.2

KLJUČNE BESEDE: slušno razumevanje, delovni spomin, fonološko zavedanje, tipi nalog, ocenjevanje znanja, angleščina kot prvi tuji jezik

POVZETEK – V raziskavi smo se osredotočili na učinke, ki jih imajo na slušno razumevanje fonološko zavedanje (FZ), delovni spomin (DS) in izpostavljenost angleščini kot prvemu tujemu jeziku. Raziskava je bila izvedena na vzorcu 100 učencev 6. razreda, starih 11 let, katerih prvi tuji jezik je angleščina. Učinka izpostavljenosti angleščini in DS v slovenščini na dosežek pri nalogi dopolnjevanja je DS v angleščini delno posredoval, medtem ko je oba omenjena učinka na dosežek pri nalogi izbirnega tipa posredoval v celoti. Učenci z boljšim DS v slovenščini so si lažje zapomnili besede v angleščini, kar jim je pomagalo pri doseganju boljših rezultatov pri obeh tipih nalog slušnega razumevanja v angleščini. Glede na rezultate bi morali večjo pozornost nameniti zagotavljanju večje pravičnosti pri ocenjevanju slušnega razumevanja in znanja, neodvisno od zmoglosti kognitivnega procesiranja posameznika.

Received 01.02.2022 / Accepted 15.05.2022

Scientific paper

UDC 81'243:159.953.2

KEYWORDS: listening comprehension, working memory, phonological awareness, task type, language assessment, English as a foreign language

ABSTRACT – In the study, working memory (WM), phonological awareness (PA), and exposure to EFL (English as a foreign language), as some of the factors affecting pupils' achievements in listening comprehension tasks, were investigated. The sample included 100 Year 6 pupils aged 11, whose first foreign language was English. Results confirmed WM in EFL as a mediator between L1 WM, PA, EFL exposure, and two task types. The effect of exposure and of WM in L1 on the banked gap-fill tasks achievements was partly mediated by the EFL WM, while the same effects were fully mediated when predicting multiple-choice tasks achievements. The relevance of these findings for ensuring greater equality in knowledge testing is discussed.

1 Introduction

Listening as an interactional skill has played an important role in communication among people for thousands of years (Mendelsohn, 1998), while in the last decade, and especially during the COVID-19 epidemic, transactional listening skills have become essential to succeed in the workplace or in school/academic contexts due to the increasing number of listening texts produced in the form of videos, video clips, audio recordings, television shows, vlogs, and so on. Even in their free time, many people would rather watch a video showing how to make something special for lunch than read a long recipe online. When it comes to solving problems related to computer software, many would rather watch the steps they need to follow than read long and complex manuals. It is therefore no exaggeration to say that adults who cannot master listening comprehension in their first language (L1) and, for most of the world's population, in the most widely spread (second) language – EFL (often referred to as English as a lingua franca), are unable to participate actively in today's society. Moreover, listening comprehension

is not only part of comprehensive communicative skills, but also an important component of information intake and learning in the school context.

In the school context, the teaching of listening comprehension has long been somehow neglected and inadequately taught in many EFL (English as a Foreign Language) programmes (Mendelsohn, 1998). In that regard, “the information that 43.5% of (English) teachers (in lower levels of primary school) often or very often tell stories and only 3.2% of teachers never tell stories is encouraging” (Drašler Zorič, 2013, p. 62). Moreover, with the advent of the Internet and the accessibility of audio and video texts, listening comprehension has gained prominence both in EFL classrooms and in second language acquisition (SLA) research (Gilakjani and Ahmadi, 2011).

Listening comprehension is about understanding and making sense of spoken language. It is assumed to be a complex process and has been studied by several researchers (Jia and Hew, 2019). Vandergrift (2004) categorises listening into top-down and bottom-up processing, meaning that efficient listeners need to predict, infer, use contextual clues and their background knowledge, but also recognise speech sounds, blend phonemes into syllables, and these into words while at the same time move up to the lexical, syntactic, semantic, pragmatic, and interpretive levels. Anderson (2005) defines listening comprehension as a three-stage model. First, listeners encode in listening input; second, they transform words into mental representations of their meanings (parsing process); and finally, they give response by utilising the resulting mental representations. Another definition was compiled by Field (2013) who divided listening comprehension into lower-level and higher-level listening processes. Perception and parsing were categorised as lower-level processes while meaning and discourse constructions were understood as higher-level processes.

The listening process as defined by Field (2013) during the encoding process, as presented in the model by Anderson (2005), at the lower level relies heavily on the abilities of phonological awareness (PA) (Chard and Dickson, 1999; McBride-Chang, 1995) and working memory (WM), especially phonological working memory (Gathercole et al., 1994).

Working memory

WM facilitates a range of cognitive activities, including listening comprehension and the human thought process, by temporally maintaining information and enabling its manipulation. According to the widely used model of WM proposed by Baddeley and Hitch (1974), it consists of three components: a central executive system, which is associated with the frontal lobes, and two storage systems which have limited capacity, i.e., the phonological loop and the visuospatial sketchpad. The phonological loop, associated with the left temporoparietal region, stores verbal and audio material and is specialised for maintaining phonological information, while visuospatial WM, associated with analogous areas in the right hemisphere, stores visual information (Baddeley, 2003; Baddeley and Hitch, 1974; Gathercole et al., 1994).

Cognitive recourses of WM strongly predict both reading and listening comprehension in the early grades. However, they are broadly more predictive of listening than of reading comprehension (Jiang and Farquharson, 2018). The phonological loop is the

core of the phonological WM, which enables learning and comprehension of spoken and written language in L1 and all other foreign languages. Phonological information is kept in the phonological short-term store in a phonological code and is restored by a subvocal rehearsal process. Good phonological memory capacity enables the maintenance of a reliable representation of the phonological form of the sentence and further facilitates a higher-level analysis of its meaning (Gathercole et al., 1994). Therefore, the phonological loop capacity plays a significant role in foreign language acquisition (Andersson, 2010; Van den Noort et al., 2006) and is a good predictor of children's and adults' ability to learn EFL (Andersson, 2010; Baddeley, 2003). However, WM capacity is not the same in one's L1 as in EFL (Andersson, 2010) since it interacts with the language proficiency in the target language. WM is stronger in the language in which an individual is more proficient (Van den Noort et al., 2006). However, due to the strong association between L1 and EFL processing, the individual's general language aptitude also plays an important role (Andersson, 2010).

Phonological awareness

PA is an ability that enables the process of phonological analysis which occurs before the verbal information enters (phonological) WM (Baddeley, 2003; Gathercole et al., 1994). It includes an understanding of the diverse ways that oral language can be broken down into smaller components and manipulated. More specifically, PA refers to a capability to divide words into sequences of sounds, phonemes, or syllables, regardless of their meaning, focusing only on the structure of the word. It involves auditory and oral manipulation of sounds, and it enables us to process language phonologically. PA is a major source of quality of performance in non-word repetition tasks (Gathercole et al. 1994), essential to reading (Chard and Dickson, 1999; McBride-Chang, 1995), and inevitable in listening comprehension. Ropič (2016, p. 49), for example, established that: "impaired phonological awareness has negative consequences for pupils already in the first few years of primary school (i.e., the first triennium)". In this study, PA and (phonological) WM were studied separately due to a clear theoretical distinction between both, which in some studies is still not recognised (Gathercole et al., 1994), even though such a distinction has been demonstrated by studies in neuropsychological research and imaging (Kovelman, 2012; Wager and Smith, 2003).

Foreign language exposure

In addition to WM and PA, listening comprehension is strongly influenced by EFL exposure. Kabadayi (2014, p. 113) states: "English language teaching in early childhood is of great importance since it makes children aware of different languages and grow up with positive attitudes about the English language." Additionally, early EFL acquisition has an important impact on the cognitive development of children; it enhances basic auditory perceptual skills and improves auditory sustained attention (Marini, Eliseeva and Fabbro, 2019). In Slovenia, children are exposed to EFL in everyday activities through audio (e.g., examples of music, podcasts) and visual (e.g., TV, series, movies, video clips) content, video games, social media, and other activities provided by electronic

gadgets and in school as part of the regular curriculum. It may be assumed that everyday EFL exposure of young EFL Slovenian learners is quite high, since hardly any of the English language programmes are dubbed. Additionally, pupils are exposed to EFL in schools relatively early, since more than 90 % start learning EFL in Year 1 which coincides with age 6. They are first tested with the National English Test (NET) six years later, at the end of Year 6. Listening comprehension development is an important part of the national EFL syllabus in primary school; consequently, its weight is nearly one quarter (24 %) of the NET.

*Working memory, phonological awareness,
and specific learning difficulties (SpLDs)*

Topolovec and Schmidt (2015, p. 3) highlight that “more and more children with learning disabilities are included in regular primary schools in Slovenia”. Additionally, deficits in WM and PA are most typical cognitive deficits in specific learning difficulties (SpLDs). Pupils with SpLDs perform lower in the skills of PA and phonological WM compared to pupils without SpLDs (Barbosa et al., 2009). Further, PA and WM have been established as important predictors of reading accuracy, reading comprehension, and arithmetic (Juffs and Harrington, 2011; Leather and Henry, 1994; McDougall et al., 1994), whereas their influence on listening comprehension, especially EFL listening comprehension, is under-researched. Palladino and Cornoldi (2004) point out that EFL learning is correlated with L1 phonological WM problems, EFL phonological WM problems and L1 phonological problems. Based on their findings, we could draw a hypothesis that impairments from L1 WM are transferred to EFL WM and further influence young learners’ EFL listening comprehension.

Moreover, pupils with deficits in PA and WM are even further disadvantaged while tested (Banerjee, Lestari and Rossi, 2020; Kormos and Smith, 2012). Not only have they more difficulties acquiring knowledge and skills, but their deficits also influence their potential to demonstrate their true language proficiency, since most tasks heavily rely on different aspects of WM (Alloway, 2006). In the present study, we examined results in listening comprehension in two task types, which draw on WM in diverse ways. The banked gap-fill task requires the recall of information, which is a more arduous process, compared to the recognition process, used in multiple-choice tasks (Kilickaya, 2019; Speer and Flavell, 1979). That is why the banked gap-fill tasks are usually perceived as more difficult compared to the multiple-choice tasks. This is also reflected in lower pupils’ achievements in the former tasks.

The results of the NET show that pupils were less successful at banked gap-fill listening comprehension tasks compared to multiple-choice tasks in two consecutive years (RIC, 2019). We hypothesise that the performance on the two types of listening comprehension tasks is correlated with the learners’ ability to retain and retrieve information from their WM. Namely, many studies have shown that WM has an important role in reading comprehension, writing, and speaking (Juffs and Harrington, 2011; Leather and Henry, 1994), whereas the role of WM in listening comprehension and its relation to task types has not yet been fully explored. In early foreign language learning, such studies are practically non-existent.

2 Problem and hypothesis

To disentangle the complex issue of the effect of innate predispositions (i.e., WM and PA) on the one hand and the actual effect of language proficiency on an individual's test results on the other, we measured three types of effects (PA, WM and EFL exposure) in two task types (banked gap-fill and multiple-choice). The assumption was that PA, L1 WM and EFL exposure impact language proficiency success in different listening comprehension task types (banked gap-fill and multiple-choice) directly/indirectly via EFL WM. Based on the literature review, the following hypotheses are proposed:

- H1: PA and L1 WM impact (directly and/or indirectly via EFL WM) language proficiency achievements in both task types.
- H2: EFL exposure impacts (directly and/or indirectly via EFL WM) language proficiency achievements in both task types.
- H3: The hypothesised mediation models differ due to the difference in the complexity of the listening comprehension task types.

3 Method

Participants

Our sample included 100 Year 6 pupils from one of the mainstream primary schools; 56% of participants were female. Their first foreign language was English. Most of them started to learn English in Year 4 (45%), less than a third started learning English in Year 1 (27%) and approximately a fifth of them learned it in preschool (16%); a minority of them have been learning English since Year 2 (5%) or Year 3 (7%). They reported to have been exposed to the English language by listening to music in English, watching series, movies or video clips, and/or playing videogames for approximately 3.18 hours per week ($SD = 1.76$; $Min = 1.5$, $Max = 9$).

The average final grade in English in Year 5 was very good ($M = 4.11$, $SD = 0.90$, $Min = 2$, $Max = 5$). 37% of the participants were awarded grade 5 (excellent), 41% grade 4 (very good), 18% grade 3 (good) and 4% grade 2 (sufficient). Contrary to the teachers, the pupils gave lower self-assessments of their English language proficiency ($M = 2.65$, $SD = 0.90$, $Min = 1$, $Max = 4$). However, the pupils' self-assessment of their English language proficiency moderately correlated with the teacher's assessment ($\rho = 0.401$, $p < 0.001$). Furthermore, pupils reported they like learning English most of the time ($M = 2.79$, $SD = 0.91$, $Min = 1$, $Max = 4$).

Instruments

We used established measures to assess the pupils' short-term L1 memory (ACADIA; Atkinson et al., 1972, as cited in Košak Babuder, 2012), PA and L1 WM and EFL WM (SNAP; Weedon and Reid, 2018), and their proficiency in listening compre-

hension tasks in the EFL. In addition, a questionnaire was designed, consisting of 13 questions, to collect specific demographic information (gender, EFL starting age, final Year 5 grade in EFL), and the data on the pupils' EFL exposure, their EFL attitudes, and their self-assessment of EFL language proficiency. Pupils self-assessed their EFL proficiency on a 4-point Likert scale (1 – Very poor to 4 – Very good), indicated their attitudes towards EFL learning on a 4-point Likert scale (1 – I never like learning English to 4 – I always like learning English). The pupils assessed their EFL exposure according to three items – listening to content in English, watching content in English, and playing video games in English – on a 4-point Likert scale (1 – less than 1 hour; 2 – 1 to 2 hours; 3 – 2 to 3 hours; 4 – 3 or more hours).

Later, the cumulative perceived time of pupils' EFL exposure was calculated using all three responses. The sampled pupils also reported their use of L1 and/or English subtitles, to which they answered yes, occasionally or no. Finally, the pupils expressed their views on how EFL exposure supports their language proficiency on a 4-point Likert scale (1 – Yes, a lot to 4 – No).

Short-term memory was assessed by a subtest included in the validated ACADIA test (Atkinson et al., 1972, as cited in Košak Babuder, 2012). The ACADIA test measures the development of 13 skills that are critical to a pupil's learning success (as cited in Košak Babuder, 2012). We used subtest 8 – Auditory Memory, which measures the ability to remember numbers and words after they are presented acoustically. The subtest consists of 15 tasks with the maximum score of 20 points.

The pupils' L1 PA and their EFL WM were examined separately by applying two subtests from the Slovenian validated version of the Special Needs Assessment Profile Test – SNAP (Weedon and Reid, 2018). SNAP was originally developed in the UK and is widely used (Reid, 2017). It provides a systematic and comprehensive overview of SpLDs in pupils aged 5 to 14 (Weedon and Reid, 2018). Test 2 (Phonological Awareness) and Test 8 (Backward Recall of Words) were administered. Test 2 was a phoneme deletion task, in which pupils had to delete specific phonemes in 10 spoken non-words in their L1. Test 8, administered in the pupils' L1 and EFL, comprised 18 questions consisting of different words told to the participants who had to memorise and repeat them to the examiner in reverse order.

To investigate the pupils' listening comprehension level, four tasks from the previous years (2017 and 2018) of the Slovenian National English Tests (NET) for Year 6 pupils were administered. The NET is a standardised assessment tool designed to obtain information about the English language proficiency of young Slovenian learners. Each participant was tested in two banked gap-fill tasks and two multiple-choice tasks. In the two banked gap-fill tasks, the pupils completed the gaps with an appropriate word or phrase from a set of given words while listening to a text. The first text was about the people of Hawaii, while the second one was a story about a prince. The first listening text had a Flesh-Kincaid Reading Ease value (Kincaid et al., 1975) of 3.3, while the second one had 2.1. The texts were delivered at the speed of 136 and 132 words per minute. In the multiple-choice tasks, the pupils selected one of three choices to answer questions about two listening input texts. The topics were the story of Chameleon Larry and a letter to Santa Claus. The first text had a Flesh-Kincaid Reading Ease value (Kincaid et al., 1975) of 2.1, while the second had 2.2. The listening texts were delivered at

the speed of 125 and 132 words per minute. All four tasks consisted of six items and had acceptable reliability indices in the respective years in which they were administered.

Procedure

Parents and participating pupils provided informed consent. The listening comprehension tasks of the Slovenian NET, the subtest of the ACADIA test, and demographic questions were group administered during class time. One of the researchers and a teacher supervised the testing and the administration. Pupils were also individually assessed using the three subtests of SNAP, which were administered by a trained research assistant in the school. Quantitative statistical analyses were conducted using SPSS and Mplus.

4 Results

First, we calculated the descriptive statistics, checked the normality of distribution by calculating the Kolmogorov-Smirnov statistics, and calculated the correlation between the constructs using Spearman's ρ correlation coefficient (see Table 1). Based on the descriptive statistics presented and previous research, we attempted to determine the predictors of the young learners' achievements in both types of tasks, i.e., blanked gap-fill tasks and multiple-choice tasks. Moreover, we later formed mediation models that confirmed WM in L1 as a mediator of PA, and WM in EFL as a mediator of exposure to English and WM in L1.

Our results show that Year 6 pupils were exposed to English for approximately 3.2 hours per day by listening to music, watching series, movies, or video clips, and/or playing video games. In addition, daily exposure to English was weakly to moderately correlated with the pupils' performance in listening comprehension and their WM in EFL. The participants performed significantly better on multiple-choice tasks compared to blanked gap-fill tasks ($Z = -5.48$, $p < 0.001$, $\eta^2 = 0.30$), confirming that gap-fill tasks ($FV = 49.2\%$) were more difficult than multiple-choice tasks ($FV = 61.7\%$). However, performance on gap-fill tasks and multiple-choice tasks showed the strongest correlation, probably because both measure proficiency in listening comprehension in English.

The pupils achieved significantly higher results in L1 WM compared to their EFL WM ($Z = -7.08$, $p < 0.001$, $\eta^2 = 0.50$). Furthermore, L1 WM and EFL WM were only moderately correlated ($\rho = 0.40$, $p < 0.001$), implying that L1 WM and EFL WM are two distinct but correlated abilities.

Gender was not correlated with any of the included constructs. Short-term memory was weakly positively correlated with the pupils' PA and L1 WM and EFL WM. L1 PA was moderately correlated with WM measured in the same language. Similarly, only EFL WM, but not L1 WM, correlated moderately with their performance on the selected gap-fill and multiple-choice tasks.

Table 1

Descriptive statistics, including Kolmogorov-Smirnov test, and correlations between measured constructs

	Descriptive statistics					Kolm.-Smir.						
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>Stat.</i>	<i>Gender</i>	<i>STM in L1</i>	<i>PA</i>	<i>WM in L1</i>	<i>WM in EFL</i>	<i>Ach. in banked-gap-fill task</i>	<i>Ach. in multiple-choice task</i>
<i>STM in L1</i>	11.8	2.3	5	17	0.11*	0.19						
<i>PA</i>	8.6	1.5	4	10	0.23**	−0.05	0.27*					
<i>WM in L1</i>	6.9	1.8	3	11	0.18**	0.10	0.31**	0.40**				
<i>WM in EFL</i>	5.2	1.4	1	9	0.16**	0.07	0.29*	0.23	0.40**			
<i>Ach. in banked-gap fill task</i>	5.9	3.5	0	12	0.10*	−0.11	0.16	0.23	0.17	0.54**		
<i>Ach. in multiple-choice task</i>	7.4	3.0	1	12	0.13**	−0.03	0.22	0.18	0.14	0.55**	0.69**	
<i>Exposure to EFL (time in h/day)</i>	3.2	1.8	1,5	9	0.23**	−0.15	0.06	0.07	−0.06	0.29*	0.42**	0.30*

Note. Kolm.-Smir.: Kolmogorov-Smirnov test of normal distribution; STM in L1: Short-term memory in L1 (measured with the ACADIA subtest); PA: Phonological awareness; WM in L1: Working memory in L1; WM in EFL: Working memory in EFL; Ach. in banked-gap fill tasks: Achievement in banked gap-fill tasks; Ach. in multiple-choice task: Achievement in multiple-choice tasks; Exposure to EFL (time in hours per day); Gender: 1 – female, 0 – male; * – $p < 0.01$; ** – $p < 0.001$.

To respect the law of parsimony and justify the formation of a mediation model, we first conducted a regression analysis (see Table 2), in which we included exposure to the EFL, WM in the L1 and EFL, and PA in the L1 as predictors of listening comprehension proficiency in two task types. Since there was no significant correlation between achievement in different tasks, gender, and short-term memory in L1, we excluded these variables from the regression predicting achievements in different listening comprehension tasks. Using the regression analysis, we were unable to confirm PA and WM in the L1 as important individual predictors of listening comprehension, even though these are important cognitive abilities that significantly affect learning. The results suggested the need for a mediation model, as unexpectedly only WM in EFL was a significant individual predictor of listening comprehension proficiency measured by

banked gap-fill and multiple-choice tasks. Additionally, EFL exposure predicted the pupils' achievements in the banked gap-fill task.

Table 2

Summary of regressions predicting achievements in banked gap-fill and multiple-choice tasks

	β (CI)	SE	p	VIF
<i>Multiple-choice task $F(4,95) = 12.09, p < 0.001$; Adjusted $R^2 = 0.31$</i>				
Constant	1.43 (−1.71; 4.56)	1.58	0.369	
Exposure to EFL	0.16 (−0.13; 0.46)	0.15	0.278	1.13
PA (in L1)	0.05 (−0.32; 0.42)	0.19	0.807	1.23
WM in L1	−0.15 (−0.47; 0.18)	0.16	0.365	1.51
WM in EFL	1.18 (0.77; 1.59)	0.21	< 0.001	1.45
<i>Banked gap-fill task $F(4,95) = 14.48, p < 0.001$; Adjusted $R^2 = 0.35$</i>				
Constant	−2.74 (−6.35; 0.87)	1.82	0.135	
Exposure to EFL	0.57 (0.23; 0.91)	0.17	0.001	1.13
PA (in L1)	0.22 (−0.21; 0.64)	0.22	0.312	1.22
WM in L1	−0.14 (−0.52; 0.23)	0.19	0.458	1.51
WM in EFL	1.14 (0.67; 1.61)	0.24	< 0.001	1.45

Note. PA: Phonological awareness; WM in L1: Working memory in L1; WM in EFL: Working memory in EFL

Based on previous inconclusive research, our hypothesis and the presented descriptive statistics, an input mediation model with two possible variations was formed. The variations of the model depended on the type of task used to evaluate the proficiency in listening comprehension (see Figure 1). L1 WM was predicted to mediate the effect of L1 PA on EFL WM, while EFL WM was predicted to mediate the effects of L1 PA, L1 WM and EFL exposure on the listening comprehension achievements. Furthermore, we included L1 PA, L1 WM and EFL exposure as direct predictors of EFL WM, and EFL exposure as a direct predictor of proficiency in listening comprehension. We tested the described model in Mplus (Version 7.4). As evident from the goodness of fit indices presented in Table 3, the proposed model fitted the data well and explained 31% of variance in WM in the EFL, 37% of variance in listening comprehension proficiency measured with banked gap-fill tasks, and 34% of variance in listening comprehension proficiency measured with multiple-choice tasks.

Figure 1

Input mediation model predicting achievement in banked gap-fill tasks (version a) and multiple-choice tasks (version b), with EFL working memory and L1 working memory as mediators

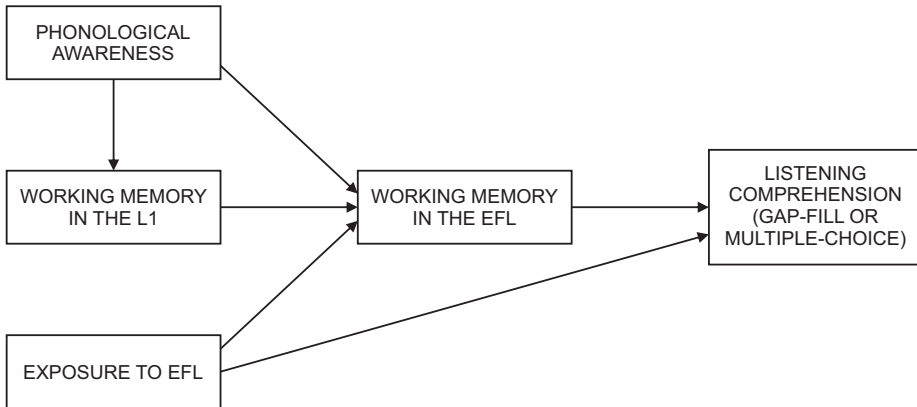


Table 3

Goodness of fit statistics for two mediation models: predicting achievement in banked gap-fill tasks (Model A) and multiple-choice tasks (Model B)

Model	χ^2 (df)	p	RMSEA (CI)	p	CFI	TLI	SRMR	WRMR	R^2		
									WM L1	WM EFL	Task
Model A (banked gap- -fill tasks)	2.50 (4)	0.64	0.00 (0.00; 0.12)	0.74	1.00	1.03	0.03	0.42	0.17	0.31	0.37
Model B (multiple- -choice tasks)	2.03 (4)	0.73	0.00 (0.00; 0.11)	0.81	1.00	1.05	0.03	0.37	0.17	0.31	0.34

Note. WM in L1: Working memory in L1; WM in EFL: Working memory in EFL

As is evident from Figure 2, a composite of direct paths existed from L1 PA, via L1 WM and EFL WM, to listening comprehension proficiency measured by the banked gap-fill tasks and the multiple-choice tasks. Moreover, EFL exposure directly predicted EFL WM. EFL WM was the only direct predictor of the achievements in the multiple-choice tasks, while the achievements in the banked gap-fill tasks were additionally directly predicted by EFL exposure. There was no direct path between L1 WM, PA and the participants' listening comprehension results; moreover, PA did not even directly predict EFL WM.

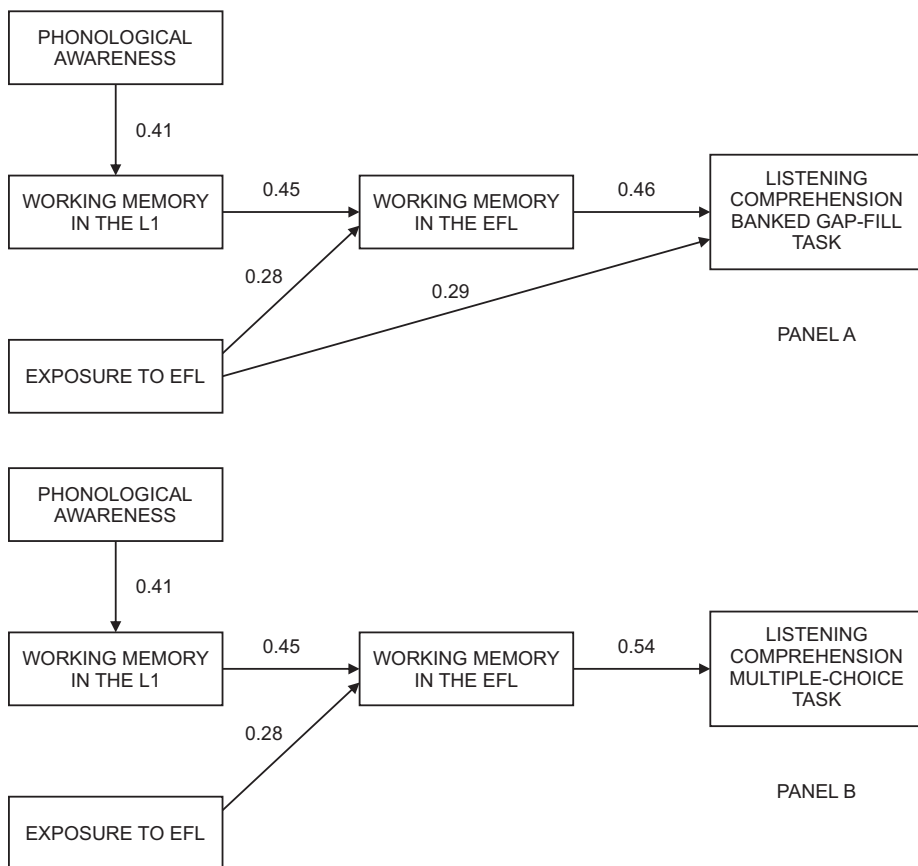
However, PA predicted EFL WM ($\lambda = 0.18$, $p < 0.001$) indirectly via L1 WM and it even influenced the achievements in both task types, i.e., banked gap-fill tasks

($\lambda = 0.09$, $p = 0.004$) and multiple-choice tasks ($\lambda = 0.10$, $p = 0.001$). Furthermore, the achievements in the banked gap-fill tasks and the multiple-choice tasks were indirectly predicted via EFL WM by EFL exposure (the effect on gap-fill tasks was: $\lambda = 0.13$, $p = 0.002$, and on the multiple-choice tasks: $\lambda = 0.15$, $p = 0.001$) and by L1 WM (the effect on gap-fill tasks was: $\lambda = 0.21$, $p < 0.001$, and on multiple-choice tasks: $\lambda = 0.24$, $p < 0.001$). The total effect of EFL exposure on the multiple-choice task results was equal to the indirect effect, while its effect on the banked gap-fill task was a sum of the direct and indirect effect ($\Sigma\lambda = 0.42$).

We almost entirely confirmed all three of our hypotheses, since PA, L1 WM and EFL exposure affected achievements in both types of listening comprehension tasks. Moreover, as shown in Figure 1, the mediation model differed due to the difference in the complexity of the listening comprehension tasks.

Figure 2

Mediation models predicting achievement in banked gap-fill tasks (Panel A) and multiple-choice tasks (Panel B), with EFL WM and L1 WM as mediators



5 Discussion

The aim of the present study was to offer an additional insight into the complex question of differential effects of predispositions and proficiency on individuals' achievements measured with two types of tasks. More specifically, we focused on a narrow field, namely how L1 PA, L1 WM, EFL WM and EFL exposure affect listening comprehension measured with multiple-choice tasks, which demand recognition and are easier, while the banked gap-fill tasks demand more recall, i.e., information retention, and are more difficult (Speer and Flavell, 1979). We hypothesised that chosen predictors have differential direct and indirect effects on listening comprehension depending on the task type selected for a testing instrument.

Banked gap-fill and multiple-choice tasks were selected since they differ significantly in terms of difficulty (Kilickaya, 2019). The results of this study show that the pupils made significantly fewer mistakes when choosing the right answer from the set of given answers in the multiple-choice tasks than when filling the gap with the right word in banked gap-fill tasks. It is likely that the difference in identified difficulty is at least partly the consequence of a diverse utilisation of WM (Speer and Flavell, 1979); however, we cannot draw unambiguous conclusions based on the presented mediation models. Nevertheless, if we want to be equitable and provide all pupils with equal opportunity to show their listening comprehension skills, it is imperative to be sensitive to the fact that test tasks differ in terms of their demand on WM capacity.

The research results encourage a more intense inspection of how different task types draw on WM (Speer and Flavell, 1979), since the effect of WM on the achievements in the banked gap-fill tasks and the multiple-choice tasks in the presented mediation models are highly similar. On the one hand, pupils must recall a correct answer from their long-term memory while completing a banked gap-fill task. This is a rather arduous memory process and relies heavily on WM. On the other hand, the selected multiple-choice tasks demanded only recognition and retention of three short answers beneath the question, which is considered an easier memory task. However, if young learners must compare the right answer to other offered answers (distractors), which are more or less ambiguous, the process of comparison also becomes an arduous process which again relies heavily on WM. As such, the unexpected similarity between the models sparks an interest in a distinct perspective on the involvement of WM in both types of tasks, moving away from bare differentiation between the recall and recognition process (Speer and Flavell, 1979).

Based on previous research (Andersson, 2010; Palladino and Cornoldi, 2004; Van den Noort et al., 2006) which set the basis for differentiation between L1 WM and EFL WM, we investigated the differences between them and included L1 WM and EFL WM in the models as separate constructs. Similarly to Van den Noort et al. (2006), the pupils in our research had significantly better WM in L1 (the language in which they were more proficient) compared to their WM in EFL. This offers additional evidence that WM in L1 and WM in EFL have different capacities and are not the same (Andersson, 2010), even though they have some similarities. Our results, comparing WM in L1 and in EFL and their effect on listening comprehension, offer additional support to the hy-

pothesis of language proficiency interacting with the WM capacity (Andersson, 2010; Van den Noort et al., 2006).

As predicted in our first hypothesis, WM in L1 and PA in L1 predicted achievements in both types of listening comprehension tasks indirectly through WM in EFL. A sequence of direct paths from PA in L1, WM in L1 and WM in EFL to listening comprehension assessed by gap-fill and multiple-choice tasks was established. Effects of PA and WM in L1 were mediated in full through WM in EFL and could be interpreted as a part of individuals' general language aptitude (Andersson, 2010). The effects of PA and WM in L1 on listening comprehension in EFL would have been overlooked, had we used only a robust statistical analysis. However, with a more complex approach in the form of mediation analysis, a more covert influence of PA and WM in L1 on listening comprehension in EFL was detected. Our results are in line with the findings of Palladino and Cornoldi (2004) that foreign language learning is related to L1 phonological WM problems, EFL phonological WM problems and L1 phonological problems. This offers additional support to the hypothesis that impairments from L1 WM generalise to EFL WM and further influence pupils' listening comprehension proficiency.

Furthermore, achievements in gap-fill and multiple-choice tasks were indirectly predicted by exposure to EFL, which includes listening to music in English, watching series, movies or video clips, and/or playing videogames. Our results show that Year 6 pupils were exposed to the English language for more than 3 hours per day, which represents a relatively big part of their leisure time. The young learners who were more exposed to EFL in their leisure time had better achievements in both task types compared to those who were less exposed. Greater EFL exposure probably influenced the pupils' passive knowledge and awareness of language (Laufer and Paribakht, 1998), which indirectly affected their WM, EFL proficiency and, consequently, their achievement in both types of tasks. Additionally, exposure directly predicted the pupils' achievements in the banked gap-fill tasks, but not the results in the multiple-choice tasks. When confronted with the banked gap-fill tasks, the pupils with higher EFL exposure had a significant advantage during the listening comprehension assessment compared to the less exposed pupils. It may be assumed that while doing banked gap-fill tasks, due to the difficulty of this type of task (Kilickaya, 2019), young learners rely on diverse sources of information, including knowledge passively acquired through EFL exposure (Laufer and Paribakht, 1998). However, during multiple-choice tasks pupils rely more on verbal support, and do not draw from pre-existing knowledge. Nevertheless, as predicted in our third hypothesis, mediation models differ due to the difference in the complexity of the listening comprehension tasks. However, the main difference between the models predicting different types of tasks is not the contribution of WM to achievement in a specific task type, but the effect exposure to EFL has on achievements in gap-fill tasks (but not on multiple-choice tasks).

We almost entirely confirmed all three of our hypotheses, since PA, WM in L1 and in EFL, and exposure to EFL mostly indirectly, but also directly, predicted listening comprehension independently of the chosen task type. Moreover, mediation models differed in relation to the complexity of the task chosen for measuring listening comprehension. However, due to some limitations, further and more regular research is needed to shed additional light on the relations presented in the present study.

We would like to emphasise that caution is needed when generalising these findings, since our study had some, not so negligible, limitations. Firstly, the current data, due to the relatively small sample size, did not allow a more complex statistical analysis which could help us to explain in greater detail the differences between the processes involved in solving different listening comprehension tasks. For example, with a bigger sample we could simultaneously (in one model) compare the involvement of WM in gap-fill and multiple-choice tasks, which we could not do in the present research due to the small sample size. Moreover, further research is needed to search for measurement invariance between groups. We are especially interested in whether the processes are the same for pupils diagnosed with SpLD and pupils without the diagnosis (measurement invariance).

Additionally, another aspect of our research could be the accumulated exposure to EFL, since children in Slovenian society are relatively often exposed to English even before they enrol in school. In accordance with previous studies (Andersson, 2010; Palladino and Cornoldi, 2004; Van den Noort et al., 2006), the models could differ due to the proficiency of children in an individual foreign language. We could inspect this hypothesis by testing our models on the different languages to which pupils have been more exposed (e.g., bilingual children, children living abroad) or less exposed (e.g., choosing a language which is less common in the everyday life of children).

Furthermore, it would be interesting to further inspect the influence PA has on listening comprehension. It would be especially interesting to check if PA is the same for L1 and EFL or if these two are separate constructs, as can be seen in the case of WM. The model presented in this study should then be appropriately adapted to such findings.

6 Conclusion

Even though listening comprehension is one of the key processes of gaining knowledge and language proficiency, only scarce research focuses on this process. To truly understand listening comprehension, we must gain an insight not only into task performance (Kilickaya, 2019), but also into the effect deficits have on this performance. The chosen cognitive processes (PA and WM) in L1 and EFL and exposure to EFL, mostly indirectly, but also directly, predicted pupils' achievements in gap-fill and multiple-choice tasks. Furthermore, the models predicting achievements in each type of task differed significantly. Better achievement in gap-fill tasks was predicted by greater exposure to EFL, while greater exposure did not improve individuals' results in multiple-choice tasks.

Firstly, it is important to develop cognitive processes in L1. Any improvement in pupils' WM in L1 will probably also impact their achievement in EFL (and likely in all other languages). The effect will be indirect, through a generalisation of improvements and techniques in WM in the foreign language.

Secondly, in accordance with the proficiency hypothesis (Andersson, 2010; Van den Noort et al., 2006) and the results of our study, it would be very reasonable to increase exposure to EFL (or another targeted language) as much as possible. Exposure to

language could be increased by including specific EFL content in other school activities or subjects, since you can learn any content through any language you choose. There are many possibilities for an interdisciplinary approach.

Thirdly, we believe special consideration should be given to overcoming the differences in demonstrating knowledge in listening comprehension tasks between pupils with different cognitive process capacity and ensure greater equality in knowledge testing. The question of equity is especially important when assessing the knowledge of pupils with SpLD, who have important deficits especially in the above-mentioned cognitive processes and represent roughly 5–15 % of school-age children across different languages and cultures (APA, 2013). Teachers usually do not think much about how pupils with SpLD will react to a specific type of task, which makes this line of research that much more important. Fair assessment is an inclusive competence and “inclusive competencies are important competencies which teachers should already build during their educational process” (Drljić and Kiswarday, 2021, p. 19). Thus, special consideration should be given to overcoming the differences in listening comprehension tasks between pupils with diverse cognitive processing capacity (especially WM) and ensuring greater equality in knowledge testing.

Dr. Mojca Poredoš, dr. Karmen Pižorn, dr. Milena Košak Babuder

Vloga delovnega spomina pri nalogah slušnega razumevanja v tujem jeziku

Poslušanje je že tisočletja pomembna komunikacijska sposobnost (Mendelsohn, 1998), ki je v zadnjem desetletju, še posebej pa v času pandemije covida-19, postala ključnega pomena za uspeh na delovnem mestu in v učnem oz. izobraževalnem okolju. V učnem okolju je slušno razumevanje še toliko pomembnejše, saj je eden ključnih načinov sprejemanja informacij. Pri učenju tujih jezikov je bil pomen slušnega razumevanja dolgo časa zanemarjen (Mendelsohn, 1998). Raziskovalci so namenili večjo pozornost procesu slušnega razumevanja pri poučevanju tujega jezika šele s pojavom spleta in z večjo dostopnostjo različnih avdio vsebin v tujem jeziku. Anderson (2005) ugotavlja, da kompleksen proces slušnega razumevanja poteka v treh zaporednih fazah. V prvi fazi poslušalec sprejme slušni vnos, v drugi fazi ga pretvori v mentalne reprezentacije pomena, ki jih v tretji fazi uporabi pri podajanju odgovora. Zaznavanje in razčlenjevanje slušnega vnosa sta procesa, ki potekata na nižji ravni, medtem kot sta oblikovanje pomena in diskurza procesa višje ravni (Field, 2013). Slušno razumevanje se predvsem v začetni fazi (Anderson, 2005) in pri procesih nižje ravni (Field, 2013) v veliki meri zanaša na zmožnost fonološkega zavedanja (FZ) (Chard in Dickson, 1999; McBride-Chang, 1995) in na delovni spomin (DS), še posebno fonološki delovni spomin (Gathercole idr., 1994).

DS omogoča z ohranjanjem informacij in omogočanjem njihove manipulacije številne kognitivne dejavnosti, med njimi tudi slušno razumevanje in proces mišljenja. Sebstoji iz treh komponent: centralnega izvršitelja, fonološke zanke in vidno-prostorske skicirke (Baddeley, 2003). Pri tem je fonološka zanka ključni del fonološkega DS, ki

omogoča učenje in razumevanje govornega in zapisanega jezika. Fonološke informacije, shranjene v fonološki shrambi v govorni obliki, se obnavljajo s pomočjo artikulacijskega kontrolnega procesa. Dober fonološki DS omogoča ohranjanje kakovostne informacije v fonološki obliki in olajšuje razumevanja pomena (Gathercole idr., 1994). DS, predvsem zmogljivost fonološke zanke, poleg slušnega razumevanja pomembno napoveduje tudi učinkovito učenje tujih jezikov (Andersson, 2010). Zmogljivost DS v prvem in tujem jeziku ni enaka ter se povezuje z obvladovanjem jezika. DS posameznika je boljši v jeziku, ki ga slednji bolje obvlada (Van den Noort, Bosch in Hugdahl, 2006).

Na proces slušnega razumevanja pomembno vpliva tudi fonološko zavedanje (FZ), ki omogoča proces fonološke analize pred vstopom besedne informacije v DS (Baddeley, 2003; Gathercole idr., 1994). FZ vključuje razumevanje različnih načinov možne delitve govorne informacije v manjše komponente in njihove manipulacije. Bolj natančno se FZ nanaša na zmožnost razdelitve besede v zaporedje fonemov in zlogov, neodvisno od njihovega pomena in z osredotočenostjo zgolj na strukturo besede. Vključuje slušno in govorno manipulacijo glasov in omogoča fonološko procesiranje jezika (Gathercole idr., 1994).

Poleg DS in FZ prispeva k slušnemu razumevanju tudi izpostavljenost jeziku oz. jezikom. Še posebno zgodnje učenje angleščine (ang.) kot prvega tujega jezika ima pomemben vpliv na kognitivni razvoj otrok, spodbuja spretnost slušnega zaznavanja in prispeva k vzdrževanju slušne pozornosti (Marini, Eliseeva in Fabbro, 2016). V Sloveniji so otroci izpostavljeni ang. pri vsakodnevnih dejavnostih, npr. v obliki avdio in video vsebin, video iger in družbenih medijev, ter v šoli kot delu rednega predmetnika. Pri vsakodnevnih aktivnostih je izpostavljenost angleškemu jeziku med slovenskimi učenci razmeroma visoka, saj imamo zelo malo vsebin sinhroniziranih v ang. V šoli pa se začnejo učiti ang. kot prvega tujega jezika že v 2. razredu, pri starosti 7–8 let. V 6. razredu se lahko prvič prostovoljno vključijo v nacionalno preverjanje znanja (NPZ) iz ang.

Primanjkljaji DS in FZ so najbolj tipični kognitivni primanjkljaji pri specifičnih učnih težavah (SUT; Barbosa idr., 2009). Hkrati pa DS in FZ pomembno napovedujeta pravilnost branja, bralno razumevanje in uspešnost pri aritmetiki (Juffs in Harrington, 2011; Leather in Henry, 1994), medtem ko je njun vpliv na slušno razumevanje slabše raziskan. Palladino in Cornoldi (2004) ugotavljata, da je učenje ang. kot tujega jezika povezano s slabšim DS v prvem in tujem jeziku ter drugimi fonološkimi težavami v prvem jeziku. Poleg tega pa so učenci s primanjkljaji DS in FZ dodatno prikrajšani pri ocenjevanju znanja (Kormos in Smith, 2012), saj se večina nalog v veliki meri opira na različne vidike DS (Alloway, 2006). V pričujoči raziskavi smo primerjali dve nalogi slušnega razumevanja, nalogo dopolnjevanja in nalogo izbirnega tipa. Naloge dopolnjevanja v večji meri temeljijo na priklicu, ki je bolj zahteven spominski proces, in so zato pogostejše zaznane kot težje, medtem ko naloge izbirnega tipa temeljijo na nekoliko manj zahtevnem procesu prepoznavne, kar vpliva na zaznavanje tega tipa nalog kot lažjega.

V raziskavi smo se osredotočili na vpliv, ki ga imajo predispozicije (tj. DS in FZ) in izpostavljenost jeziku na posameznikov dosežek pri različnih tipih nalog slušnega razumevanja, nalogah dopolnjevanja in nalogah izbirnega tipa. Predpostavili smo, da (H1) bosta FZ in DS v prvem jeziku (neposredno ali posredno preko DS v ang.) vplivala na dosežek pri obeh tipih nalog slušnega razumevanja. V nadaljevanju smo predvideli, da (H2) bo izpostavljenost jeziku (neposredno ali posredno preko DS v ang.) prav tako vplivala na dosežek pri obeh tipih nalog slušnega razumevanja. Naša zadnja hipoteza

(H3) pa je bila, da se bosta modela poti razlikovala zaradi različne zahtevnosti nalog slušnega razumevanja.

V raziskavi je sodelovalo 100 učencev 6. razreda ene izmed osnovnih šol iz osrednjega dela Slovenije (56% učenek), katerih prvi tuji jezik je ang. V povprečju so poročali, da so ang. preko različnih vsebin izpostavljeni 3,18 ure na teden ($SD = 1.76$). V povprečju so bili s strani učiteljev ocenjeni z oceno prav dobro ($M = 4.11$, $SD = 0.90$).

Z uveljavljenimi pripomočki smo izmerili kratkotrajni spomin učencev v slovenščini (slov.) (ACADIA; Atkinson, Johnston in Lindsay, 1972, v Košak Babuder, 2012), FZ v slov. ter DS v slov. in ang. (SNAP, Weedon in Reid, 2018). Kratkotrajni spomin smo ocenili z uporabo podtesta 8 – Slušni spomin, pripomočka ACADIA, ki ga sestavlja 13 veččin, kritičnih za učenčevo učno uspešnost (v Košak Babuder, 2012). FZ v slov. ter DS v slov. in ang. smo ocenili z dvema podtestoma, Test 2 – Fonološko zavedanje in Test 8 – Ponovitev besed v obratnem vrstnem redu, v Sloveniji validiranega pripomočka SNAP (Weedon in Reid, 2018). Test 8 smo izvedli tudi v angleškem jeziku. Za ocenjevanje slušnega razumevanja smo uporabili štiri naloge iz NPZ za 6. razred iz preteklega šolskega leta. Znanje vsakega učenca smo preverili z dvema nalogama dopolnjevanja in dvema nalogama izbirnega tipa. Pri nalogah dopolnjevanja so na osnovi dveh besedil (Havaji in Zgodba o princu) z besedami iz podanega nabora dopolnjevali prazna mesta v stavkih. Pri nalogah izbirnega tipa pa so učenci na osnovi besedila (Zgodba o kameleonu Larryju in Pisanje pisma Božičku) izbrali pravičen odgovor med tremi podanimi možnimi odgovori. Vsa uporabljena besedila so bila primerne zahtevnosti za začetnike in podana s primerno hitrostjo. Učenci so odgovorili tudi na 13 demografskih vprašanj, ki so zajemala: ime, priimek, razred, spol, čas začetka učenja ang., samooceno znanja ang., končno oceno pri ang. v preteklem šolskem letu, naklonjenost do učenja ang. in tri vprašanja, povezana z izpostavljenostjo vsebinam v ang.

Starši in udeleženci so podali soglasje k sodelovanju v raziskavi. Naloge slušnega razumevanja NPZ, podtest pripomočka ACADIA in vprašalnik z demografskimi vprašanji smo izvedli v času pouka, s tremi podtesti preizkusa SNAP pa so bili preizkušeni individualno.

Izračunali smo opisne statistike in Spearmanov ρ koeficient korelacije med uporabljenimi konstrukti ter s pomočjo regresijske analize in modela poti ugotavljali pomembne napovednike za uspešnost pri posameznem tipu naloge. Učenci so bili bolj uspešni pri nalogah izbirnega tipa v primerjavi z nalogami dopolnjevanja ($Z = -5.48$, $p < 0.001$, $\eta^2 = 0.30$), kar nudi dodatno podporo ugotovitvi, da so naloge dopolnjevanja težje ($It = 49,2\%$) kot naloge izbirnega tipa ($It = 61,7\%$). Prav tako smo ugotovili pomembno razliko v DS v slovenskem in angleškem jeziku ($Z = -7.08$, $p < 0.001$, $\eta^2 = 0.50$), ki sta dalje izkazovala zgolj zmerno povezanost ($\rho = 0.40$, $p < 0.001$), kar podpira trditev, da sta DS v slov. in DS v ang. dve ločeni, vendar med seboj povezani sposobnosti. FZ v slov. se je zmerno povezoval zgolj z DS v slov., medtem ko se je DS v ang. zgolj zmerno povezoval z uspešnostjo pri nalogah slušnega razumevanja.

Z regresijsko analizo, v katero smo kot napovednike slušnega razumevanja vključili izpostavljenost ang., DS v slov. in ang. ter FZ, smo ugotovili, da zgolj DS v ang. pomembno individualno prispeva k pojasnjevanju dosežkov pri obeh tipih nalog. Izpostavljenost angleškemu jeziku je pomembno napovedovala zgolj slušno razumevanje, ocenjeno z nalogami dopolnjevanja. Na osnovi regresijske analize, naših hipotez in

dvoumnosti ugotovitev predhodnih raziskav smo se odločili oblikovati model poti, s katerim smo želeli preveriti mediacijsko vlogo DS v ang. Oblikovali smo dve različici modela poti, kjer smo z različico A napovedovali naloge izbiranja, z različico B pa naloge dopolnjevanja. Predvidevali smo, da bo FZ napovedoval DS v slov., ta pa bo dalje napovedoval DS v ang., ki bo posredoval učinke na dosežek pri posamezni nalogi slušnega razumevanja. Izpostavljenost ang. naj bi neposredno napovedovala DS v ang. in slušno razumevanje. Model se je dobro prilegal podatkom. Pojasnili smo 31 % variance DS v ang. in 37 % variance slušnega razumevanja, ocenjenega z nalogami dopolnjevanja, ter 34 % variance slušnega razumevanja, ocenjenega z nalogami izbirnega tipa. DS v ang. je bil edini napovednik slušnega razumevanja pri nalogah izbirnega tipa, medtem ko je dosežek pri nalogah dopolnjevanja napovedovala tudi izpostavljenost ang. DS v ang. je na naloge slušnega razumevanja posredoval vpliv FZ, DS v slov. in izpostavljenosti ang.

Skoraj v celoti smo podprli vse tri hipoteze, saj so FZ, DS v slov. in izpostavljenost ang. posredno vplivali na dosežke pri obeh tipih nalog. Kljub vsemu pa se je med modeloma pokazala pomembna razlika glede na kompleksnost uporabljenih nalog slušnega razumevanja. Kot smo predvidevali v prvi hipotezi (H1), sta FZ in DS, izmerjena v slov., posredno preko DS v ang. napovedovala slušno razumevanje, ocenjeno z obema tipoma nalog. FZ in DS tako zelo verjetno predstavljata del posameznikove splošne zmožnosti za učenje jezikov (Andersson, 2010). Naši rezultati so skladni tudi z ugotovitvami Palladina in Cornoldija (2004), ki sta podprla povezanost zmožnosti za učenje jezikov s težavami v DS v prvem in tujem jeziku ter fonološkimi težavami. Podprli pa smo tudi ugotovitev, da DS v prvem jeziku in DS v tujem jeziku kljub nekaterim podobnostim nista enovit konstrukt (Van den Noort idr., 2006; Andersson, 2010). Boljše slušno razumevanje je posredno, pri nalogah dopolnjevanja pa tudi neposredno napovedovala večja izpostavljenost jeziku (H2). Sklepali smo, da se učenci pri težjih nalogah (naloge dopolnjevanja) bolj zanašajo na raznolike vire, ki jim omogočajo tudi večjo uspešnost pri takih nalogah. Raznolika raba virov glede na težavnost posamezne naloge je skladna z našo tretjo hipotezo (H3), da se bodo modeli poti razlikovali glede na težavnost nalog.

Ugotovili smo, da učenci naredijo manj napak pri nalogah izbirnega tipa v primerjavi z nalogami dopolnjevanja, iz česar smo sklepali, da so naloge izbirnega tipa za učence lažje kot naloge dopolnjevanja. Kljub vsemu pa velika podobnost modelov poti pri napovedovanju dosežkov pri različnih tipih nalog in nedokončnost naših rezultatov kaže na potrebo po bolj poglobljenem raziskovanju, kako se različne naloge opirajo na spoznavne sposobnosti, kot je DS (Speer in Flavell, 1979), ter nakazujejo odklon od zgolj ločevanja med priklicem in prepoznavanjem.

V članku izpostavljamo pomen razvijanja kognitivnih procesov v prvem jeziku, saj imajo ti preko generalizacije in transfera pomemben vpliv na kognitivne procese v tujih jezikih. Poudarjamo tudi pomembnost izpostavljenosti tujemu jeziku, saj slednja pomembno prispeva k boljšemu slušnemu razumevanju, predvsem pri bolj zahtevnih nalogah. Posebno pozornost pa bi morali posvetiti tudi preseganju neposrednega vpliva kognitivnih omejitev na izkazovanje znanja in s tem zagotavljati večjo pravičnost ocenjevanja tudi za osebe s primanjkljaji pri posameznih kognitivnih procesih, npr. učence s specifičnimi učnimi težavami.

REFERENCES

1. Alloway, T. P. (2006). How does working memory work in the classroom? *Educational Research and Reviews*, 1(4), 134–139.
2. American Psychiatric Association and American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5*. Arlington, VA.
3. Anderson, J. R. (2005). *Cognitive psychology and its implications*. New York: Macmillan.
4. Andersson, U. (2010). The contribution of working memory capacity to foreign language comprehension in children. *Memory*, 18(4), 458–472.
5. Baddeley, A. (2003). Working memory: looking back and looking forward. *Nature Reviews Neuroscience*, 4(10), 829–839.
6. Baddeley, A. D. and Hitch, G. (1974). Working memory. *Psychology of learning and motivation*, 8, 47–89.
7. Banerjee, J., Lestari, S. B. and Rossi, O. (2020). Choosing Test Formats and Task Types. In: *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition and Language Testing* (pp. 78–89). New York: Routledge.
8. Barbosa, T., Miranda, M. C., Santos, R. F. et al. (2009). Phonological working memory, phonological awareness and language in literacy difficulties in Brazilian children. *Reading and Writing*, 22, 201–218.
9. Chard, D. J. and Dickson, S. V. (1999). Phonological awareness: Instructional and assessment guidelines. *Intervention in school and clinic*, 34(5), 261–270.
10. Drašler Zorič, A. (2013). Pogostost pripovedovanja zgodb pri pouku angleščine na zgodnji stopnji. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 28(1), 3–25.
11. Drljič, K. and Kiswarday, V. R. (2021). Prepletenost rezilientnosti in inkluzivnih kompetenc bodočih učiteljev. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 36(3–4), 57–70.
12. Field, J. (2013). Cognitive validity. In: Geranpayeh, A. and Taylor, L. (Eds.). *Examining listening: Research and practice in assessing second language* (pp. 77–151). Cambridge: Cambridge University Press.
13. Gathercole, S. E., Willis, C. S., Baddeley, A. D. et al. (1994). The children's test of nonword repetition: a test of phonological working memory. *Memory*, 2(2), 103–127.
14. Gilakjani, A. P. and Ahmadi, M. R. (2011). A study of factors affecting EFL learners' English listening comprehension and the strategies for improvement. *Journal of Language Teaching and Research*, 2(5), 977–988.
15. Jia, C. and Hew, K. F. T. (2019). Supporting lower-level processes in EFL listening: the effect on learners' listening proficiency of a dictation program supported by a mobile instant messaging app. *Computer Assisted Language Learning*, 1–28. Available at: <https://doi.org/10.1080/09588221.2019.1671462> (retrieved 01.12.2021).
16. Jiang, H. and Farquharson, K. (2018). Are working memory and behavioral attention equally important for both reading and listening comprehension? A developmental comparison. *Reading and writing*, 31(7), 1449–1477.
17. Kabadayi, A. (2014). A comparative study on teaching english to preschoolers. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 29(3–4), 113–124.
18. Kilickaya, F. (2019). Assessing L2 Vocabulary through Multiple-Choice, Matching, Gap-Fill, and Word Formation Items. *Online Submission*, 43(3), 155–166.
19. Kormos, J. and Smith, A. M. (2012). *Teaching Languages to Students with Specific Learning Differences*. Bristol: Blue Ridge Summit: Multilingual Matters.
20. Kovelman, I. (2011). Neuroimaging methods. In: *Research methods in child language: a practical guide* (pp. 43–59). Oxford, UK: Wiley-Blackwell.
21. Laufer, B. and Paribakht, T. S. (2008). The relationship between passive and active vocabularies: Effects of language learning context. *Language learning*, 48(3), 365–391.
22. Marini, A., Eliseeva, N. and Fabbro, F. (2019). Impact of early second-language acquisition on the development of first language and verbal short-term and working memory. *International journal of bilingual education and bilingualism*, 22(2), 165–176.

23. McBride-Chang, C. (1995). What is phonological awareness? *Journal of Educational Psychology*, 87(2), 179–192.
24. McDougall, S., Hulme, C., Ellis, A. et al. (1994). Learning to read: The role of short-term memory and phonological skills. *Journal of experimental child psychology*, 58(1), 112–133.
25. Mendelsohn, D. J. (1998). Teaching listening. *Annual review of applied linguistics*, 18, 81–101.
26. Palladino, P. and Cornoldi, C. (2004). Working memory performance of Italian students with foreign language learning difficulties. *Learning and individual differences*, 14(3), 137–151.
27. RIC (2019). Nacionalno preverjanje znanja. Letno poročilo o izvedbi v šolskem letu 2018/2019. Državni izpitni center. Available at: <https://www.ric.si/mma/Letno%20poro%20%20ilo%20NPZ%202019/2019120913232271/> (retrieved 05.12.2021).
28. Ropič, M. (2016). Zmožnost zaznavanja začetnih in končnih glasov v nezložnih in večzložnih besedah. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 31(1), 44–54.
29. Speer, J. R. and Flavell, J. H. (1979). Young children's knowledge of the relative difficulty of recognition and recall memory tasks. *Developmental Psychology*, 15(2), 214–217.
30. Topolovec, U. and Schmidt, M. (2015). Šolanje osnovnošolcev s posebnimi potrebami. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 30(3–4), 3–18.
31. Van den Noort, M. W., Bosch, P. and Hugdahl, K. (2006). Foreign language proficiency and working memory capacity. *European Psychologist*, 11(4), 289–296.
32. Vandergrift, L. (2004). 1. Listening to learn or learning to listen? *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 3–25.
33. Wager, T. D. and Smith, E. E. (2003). Neuroimaging studies of working memory. *Cognitive, Affective, & Behavioral Neuroscience*, 3(4), 255–274.

Dr. Mojca Poredoš (1991), asistentka za psihologijo na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani.
Naslov/Address: Golo 127, 1292 Ig, Slovenija/Slovenia
Telefon/Telephone: (+386) 041 841 978
E-mail: mojca.poredos@pef.uni-lj.si

Dr. Karmen Pižorn (1964), redna profesorica za angleščino v izobraževanju na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani.
Naslov/Address: Parižlje 51/D, 3314 Braslovče, Slovenija/Slovenia
Telefon/Telephone: (+386) 01 589 22 99
E-mail: karmen.pizorn@pef.uni-lj.si

Dr. Milena Košak Babuder (1969), docentka za specialno in rehabilitacijsko pedagogiko na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani.
Naslov/Address: Kvedrova 19, 1000 Ljubljana, Slovenija/Slovenia
Telefon/Telephone: (+386) 01 589 23 29
E-mail: milena.kosak@pef.uni-lj.si

Prepoznavna vloge gibanja in športa v času študija na daljavo

Prejeto 13.11.2021 / Sprejeto 15.05.2022

Znanstveni članek

UDK 37.018.43:796-057.875

KLJUČNE BESEDE: gibanje, šport, rekreacija, študenti, študij na daljavo

POVZETEK – Preteklo študijsko leto je za mnoge študente potekalo na daljavo zaradi epidemije covid-19. Z raziskavo smo želeli ugotoviti, kakšno mnenje imajo študenti specialne in rehabilitacijske pedagogike (SRP) o vlogi gibanja in športa med epidemijo. V vzorec je bilo zajetih 192 študentov SRP, rednega in izrednega študija. Podatke smo pridobili preko spletne ankete v mesecu februarju in marcu 2021. Uporabili smo kvalitativno metodo, računani so bili odstotni deleži. Delovno hipotezo smo preverili s Hi-kvadrat testom, ki je potrdil, da ne obstaja statistična povezava med spolom študentov, letnikom študija in načinom (redni, izredni) študija, krajem bivanja študentov ter njihovim ukvarjanjem z gibalno-športno dejavnostjo v času študija na daljavo. Raziskava potrjuje pomen gibanja in športa v času epidemije ter študija na daljavo pri študentih SRP. Zavedajo se vpliva gibanja na dobro psihofizično počutje. Z izbrano gibalno-športno dejavnostjo, kot so npr. hoja, tek, kombinacija hoje in teka, elementi fitnes programa ter pohodništvo, so se redno ukvarjali več kot 2 uri na teden. V času študija na daljavo je večina študentov pogrešala socialne stike.

Received 13.11.2021 / Accepted 15.05.2022

Scientific paper

UDC 37.018.43:796-057.875

KEYWORDS: movement, sport, recreation, students, distance learning

ABSTRACT – Many students spent the past academic year learning at a distance due to the COVID-19 epidemic. This study aimed to determine the views of Special and Rehabilitation Pedagogy (SRP) students on the prominent role of exercise and sport during the epidemic. The sample included 192 full-time and part-time SRP students. Data were obtained through an online survey in February and March 2021. A qualitative method was used and the percentages were calculated. The working hypothesis was tested with a chi-square test which confirmed that there is no statistical association between students' gender, year and type of study (full-time, part-time), place of residence and their engagement in sport and physical activities while studying at a distance. The study confirms the students' recognition of the importance of exercise and sport during the epidemic and distance learning, and their awareness of the impact of exercise on psycho-physical well-being. They practised physical activities such as: walking, jogging, a combination of walking and jogging, elements of a fitness programme, and hiking. They were regularly engaged in these activities, i.e., more than 2 hours per week. Most students missed social contacts and socialising with other students while studying at a distance.

1 Uvod

Študijsko leto 2020/21 je mnoge države in tudi študente postavilo pred številne nove izzive zaradi načina dela ter izobraževanja kot posledice epidemije ter ukrepov za zaježitev širitve virusa Sars CoV-2. Skorajda čez noč so bile številne vzgojno-izobraževalne ustanove (vrtci, osnovne in srednje šole, tudi univerze) prisiljene, da spremenijo ustaljeni način dela in preidejo na izobraževanje na daljavo. Tudi v Sloveniji so ustanove "zaprle" svoja vrata, njihovi učenci, dijaki in tudi študenti pa so ostali doma. V naši državi so bile vzgojno-izobraževalne ustanove zaprte od 12. marca do 25. maja 2020 in od 26. oktobra do 4. januarja 2021 (Odlok o začasni prepovedi zbiranja ljudi v zavodih

s področja vzgoje in izobraževanja ter univerzah in samostojnih visokošolskih zavodih, 2020). Tudi Svetovna zdravstvena organizacija (2020) je širjenje virusa razglasila za izredno nevarnost javnemu zdravju, zaradi česar se je življenje ljudi na vseh področjih dobesedno ustavilo.

2 Izobraževanje na daljavo ter vloga gibanja

Zaradi omejitev posledic epidemije je za številne udeležence izobraževanje potekalo na daljavo. Takšen način dela je postal nujen tudi v visokošolskih ustanovah, s čimer smo se spopadali tako profesorji kot tudi študenti. Čeprav je za mnogo ljudi takšen način dela nov ter neobičajen, pa ni povsem neznan. Zavod RS za šolstvo (2020) navaja, da so se v preteklosti države na različne načine spoprijele s potekom izobraževanja na daljavo. Avtorji Bregar, Zgajmajster in Radovan (2020) in Keegan (1996) menijo, da je za izobraževanje na daljavo najbolj značilno to, da so glavni akterji med poučevanjem fizično ločeni. V takih pogojih potekata izobraževalni proces in medsebojna komunikacija z uporabo različnih medijev in tehnologij. Zato ima dobro poznavanje sodobnih elektronskih medijev pomembno vlogo in lahko v marsičem določa uspeh tudi vzgojno-izobraževalnega procesa. Temu se pridružujejo tudi Rupnik Vec idr. (2020), ki izobraževanje na daljavo definirajo z dvema pglavitnima značilnostma, in sicer da sta učitelj in učenec med poučevanjem prostorsko ločena, komunikacijo med učiteljem in učencem ter komunikacijo med učenci pa zagotavljajo različne vrste tehnologij. Izobraževanje na daljavo je tako sestavljeno iz poučevanja na daljavo, ki se nanaša na učitelja (v našem primeru visokošolskega predavatelja) oziroma izobraževalno institucijo (fakulteto), in iz učenja na daljavo, ki se nanaša na učence ali dijake oziroma študente.

Za uspešno sodelovalno delo na daljavo morajo biti izpolnjeni sledeči pogoji: prisotno mora biti dobro in strukturirano načrtovanje vzgojno-izobraževalnega procesa, učne enote morajo biti strukturirane ter uporabniki morajo biti vešči uporabe specialno-didaktičnih strategij. Da je poučevanje na daljavo uspešno, je potrebna predvsem dobra, večsmerna komunikacija, ki večinoma poteka preko različnih elektronskih tehnologij. Takšne razmere študente in pedagoške delavce prisilijo v nujno povezovalno delo, ki mora biti dobro načrtovano, nujno mora upoštevati spremenjene okoliščine, biti mora primerno hitro odzivno ter zelo fleksibilno (Motik in Veljić, 2006). Pri izobraževanju na daljavo igra pomembno vlogo tudi termin e-izobraževanje. E-izobraževanje je učenje, ki je podprto s strani informacijske in komunikacijske tehnologije. Lahko ga uporabljamo tudi kot način študija na daljavo, prav tako pa tudi kot podporo kombiniranemu izobraževanju, kjer se del procesa izvaja na daljavo, del pa v ustanovi (Terminology of European Education and Training Policy, 2014). Dandanes se vsakodnevno srečujemo z novimi in novimi tehnološkimi inovacijami, z novo tehnologijo prihajajo tudi izobraževanja različnih vrst. Laznik (2020, str. 127) meni, da sem spada digitalizacija in virtualizacija, ki sta bili za odrasle še do nedavnega nedosegljivi. Posledice izobraževanja na daljavo se bodo v družbi odražale še dolgo časa, na to temo bodo narejene številne raziskave. Tudi kaj nas kot posameznike ter družbo čaka v naslednjih jesenskih mesecih, v tem trenutku težko napovedujemo. Pomembno vlogo pa bodo imele v preteklem študijskem letu pridobljene izkušnje v zvezi s poučevanjem na daljavo.

Hitre ter nujne spremembe, ki jih je prinesla epidemija covida-19, so posledično preoblikovale tudi običajne razmere življenja in dela celotne svetovne populacije. Postale so del našega vsakdana, vplivale so na potek številnih dejavnosti, ki so vezane na vzgojo in izobraževanje, potek dela ter na življenje tako posameznika kot skupnosti kot celote. Tako spremenjene okoliščine, četudi so bile podprte z različnimi podpornimi mehanizmi pomoči s strani države ter vzgojno-izobraževalnega sistema, so posredno vplivale na številne deležnike, vstopajoče v proces izobraževanja. Takšno delo pa zahteva več povezovanja ljudi, več priprav in dobro, povezovalno organizacijo tudi na področju edukacije. Slednje je mogoče le ob dobri komunikaciji. Perić Prkosovački idr. (2020, str. 54) menijo, da je komunikacija bistvenega pomena za učinkovit proces. V tem obdobju se je še zlasti pokazala potreba po kooperativnem sodelovanju vseh deležnikov. Nujno je bilo sodelovanje med javnimi vzgojno-izobraževalnimi zavodi in učenci, dijaki, študenti ter njihovimi učitelji oziroma strokovnimi delavci. Posledica dobre medsebojne povezanosti in uspešne organizacije izobraževalnega dela so lahko tudi učni in študijski rezultati. Na sam proces lahko vplivajo tudi osebne izkušnje, lastno doživljanje učenca, dijaka ali študenta ter tudi to, kako je povezan z drugimi ter kakšne stike (kako kakovostne) ima z njimi. Na tem mestu je potrebno izpostaviti tudi vidik odgovornosti do dela oziroma študija na daljavo. Batič (2021, str. 8) izpostavlja tudi vidik odgovornosti učencev v času študija na daljavo, saj navaja, da se učenci držijo rokov zelo različno (po navedbah anketiranih učiteljev).

Tako kot drugi študenti v državi so se z nujnimi ukrepi v povezavi z epidemijo srečali tudi študentje Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani, Oddelka specialne in rehabilitacijske pedagogike (SRP), prvič z zaprtjem univerze. Njihovo izobraževanje je postalo vse bolj virtualno, potekalo je na daljavo. Prej kontaktne aktivnosti na kliničnih vajah, hospitacijah ... so postale virtualne. Izobraževalci smo se pogosto vprašali, kako spodbuditi, motivirati študente za delo, saj virtualno poučevanje prinaša nove izzive. Vidik motiviranosti študentov za delo z uporabo novih tehnologij izpostavlja tudi Harl (2021, str. 81).

Unesco navaja podatke, da so se v prvi polovici leta 2020 vzgojno-izobraževalne ustanove zaprle v 186 državah po vsem svetu, zaradi česar se je na daljavo izobraževalo 74 % vseh učencev (Di Pietro idr., 2020). Naloga pedagoških delavcev se je v času študija na daljavo spremenila, saj so morali večjo pozornost nameniti dobremu načrtovanju ter izvedbi virtualnega sodelovanja s študenti. Več avtorjev (Cleveland-Innes in Garrison, 2010; Moore, 2011; Valentine, 2002) izpostavlja tako prednosti kot tudi pomanjkljivosti izobraževanja na daljavo. Kadar se slušatelji izobraževanja srečujejo z določenimi ovirami, npr. pomanjkanjem časa, veliko geografsko oddaljenostjo, posebnimi potrebami, osebnimi družinskimi razlogi ipd., takrat se težje udeležijo običajnega izobraževanja. V takšnem primeru jim izobraževanje na daljavo olajša študij, saj dopušča učenje kadarkoli in kjerkoli. Prednost izobraževanja na daljavo je tudi v večji samostojnosti načrtovanja urnika, tempa dela ter prihranku časa. Takšna oblika izobraževanja je lahko tudi podporna oblika klasičnemu izobraževanju, zaradi svoje drugačnosti, večje avtonomije pri izbiri načina ter časa učenja lahko predstavlja zanimiv način izobraževanja v primerjavi s klasičnim izobraževanjem. Bregar (2013, v Rupnik Vec idr., 2020) izpostavlja vidik izobraževanja na daljavo, ki prinaša nekaj prednosti, zlasti priložnost bolj prožne ter raznolike komunikacije vseh sodelujočih. Di Pietro idr. (2020) omenjajo redno komunikacijo med šolo in učenci kot temeljni element uspešne strategije spletnega učenja, kar prav lahko velja tudi za delo študentov.

Avtorji seveda izpostavijo tudi vidik pomanjkljivosti izobraževanja na daljavo. Moore (2011) meni, da je ključna pomanjkljivost izobraževanja na daljavo predvsem pomanjkanje neposrednega stika z učiteljem in tudi učitelj ne dobi neposredne povratne informacije, zaradi česar je možen tudi manjši nadzor nad udeleženci, pomanjkljivi so socialni vplivi, manj je tudi izpostavljena vzgojna komponenta izobraževanja, kar je pomembno zlasti pri slušateljih. Valentine (2002) izpostavlja nezadostno ali neustrezno znanje pri uporabi določene tehnologije, kar lahko predstavlja večji problem. Težave so lahko tudi ekonomske narave, saj je cena uporabljene tehnologije dokaj visoka (Cleveland-Innes in Garrison, 2010). Bratina (2008) meni, da je za učenje na daljavo potrebna tudi določena zrelost in disciplina udeležencev, ki jo je pri mlajših težko pričakovati, zato je zanje omenjena oblika izobraževanja manj primerna. Avtorica Barbour (2019) kot pglavito pomanjkljivost izobraževanja na daljavo izpostavlja odsotnost neposrednega stika, omenja pa tudi stroškovni vidik, saj so zlasti visoki začetni stroški (zaradi postavitve virtualnih učilnic), nadalje pa tudi problem same dostopnosti in pripravljenosti učencev. Neposredno delovno-učno okolje je vezano na tehnologijo in od nje odvisno, zaradi česar je potrebno vsem udeležencem zagotoviti dostopnost vsebin (kot posledica pojava neenakih pogojev za delo od doma) (Kustec idr., 2020). Poleg ustrezne vzpostavljenosti tehnološke infrastrukture, kar predstavlja pglavito oviro vsaj na začetku dela na daljavo, je morda pglavita težava v pomanjkljivi usposobljenosti strokovnega osebja za tovrstno obliko izobraževanja ter nepoznavanju takšnega načina poučevanja nasploh (Bregar, Zagmajster in Radovan, 2020).

Pomanjkanje gibanja, s katerim je povezan "sedeči življenjski slog", ne vpliva samo na pojav nekaterih bolezni sodobnega časa, temveč posledično vodi tudi v prezgodnjo smrt. Gibalna nedejavnost otrok in mladine lahko predstavlja resen dejavnik za razvoj nekaterih kroničnih nenalezljivih bolezni, kot so npr. debelost, diabetes tipa 2 in različne oblike srčno-žilnih obolenj (Campling in Sharpe, 2013; Costello, 2009). Podatki NIJZ-ja (2018) o obsegu gibalne dejavnosti med otroki in mladostniki kažejo, da se je v obdobju med letoma 2002 in 2014 delež mladostnikov, ki se redno gibljejo vsak dan vsaj eno uro, znižal. Tudi gibalna dejavnost s starostjo pomembno upada. Izpostavljeno je, da približno vsak peti mladostnik v prostem času več kot štiri ure na dan preživi v sedečem položaju, dekleta v pomembno višjem deležu kot fantje. Tudi prekomerna sedeča vedenja s starostjo naraščajo ne glede na spol. Podatki kažejo tudi vpliv slabšega socialno-ekonomskega položaja na zmanjšanje telesne dejavnosti, zato je potrebno gibalni dejavnosti ranljivih skupin posvetiti posebno pozornost.

Da že krajše obdobje gibalne nedejavnosti povzroči velike spremembe v gibalni učinkovitosti, kažejo tudi podatki športnovzgojnega kartona po razglasitvi epidemije v Sloveniji. Poleg zaprtja šol so bile med ukrepi za zaježitev epidemije tudi prepoved organizirane športne vadbe, prepoved uporabe igrišč in prepoved združevanja na javnih prostorih. Po izvedbi spremljanja športnovzgojnega kartona osnovnošolskih otrok je država dobila vpogled v nekatere posledice zaradi omejevanja telesne dejavnosti med razglasitvijo epidemije. Analiza rezultatov je pokazala največji upad gibalne učinkovitosti otrok v zgodovini spremljanja, največje zmanjšanje deleža visoko gibalno učinkovitih otrok, največji upad gibalne učinkovitosti med predhodno najbolj gibalno učinkovitimi otroki, porast podkožnega maščevja pri več kot polovici osnovnošolske populacije ter največji porast deleža otrok z debelostjo v zgodovini spremljanja (Slofit, 2020). Škof (2016) meni, da so mladi danes premalo telesno dejavni. Izpostavlja, da so potrošniški način življenja,

zabavno-komunikacijske in druge tehnološke pridobitve, socialne, urbane in druge okoliščine sodobnega sveta "strup" za gibalno dejavnost mladih. Otroci vedno več časa preživijo pred računalnikom, poleg tega so preobremenjeni s šolskim delom. Avtor meni (prav tam), da je danes mladina v primerjavi z mladino pred desetletji gibalno manj sposobna ter je v slabši telesni kondiciji. Tako v svetu kot v Sloveniji gibalna učinkovitost vztrajno pada zlasti na področjih, ki so tesno povezana z zdravjem in zdravim razvojem mladih ljudi. Priporočene vrednosti obsega telesne dejavnosti (60 minut zmerne in intenzivnejše telesne dejavnosti dnevno) ne dosega niti polovica mladih.

Čeprav predstavljene raziskave govorijo predvsem o mlajši populaciji, v pričujoči raziskavi pa so bile zajete odrasle osebe, študenti, menimo, da je vloga gibanja ter športa pomembna tudi zanje oz. za vse ljudi. Njegova pozitivna vloga blagodejno deluje na človekovo počutje. Kdo ne pozna zadovoljstva, ko prehodiš določeno razdaljo, pritečeš do cilja, "osvojiš" gorski cilj, prekolesariš izbrano razdaljo ...? Kako posamezna oseba doživlja svoje življenje in zadovoljstvo z njim, zavisi od interakcije med notranjimi in zunanjimi dejavniki, kamor umeščamo tudi vplive okolja. Čas epidemije je bil pomemben za vse ljudi, ne samo učence, dijake ter študente. To, kako so doživljali omejitve zaradi epidemije, kako so postopali, da bi se bolje počutili, je odvisno tudi od njihove percepcije kakovosti lastnega življenja in zadovoljstva z njim. Zato lahko tudi izbrane gibalno-športne dejavnosti predstavljajo dober način spopadanja z omejitvami zaradi epidemije, saj dobro delujejo na izboljšanje telesnega ter duševnega zdravja (Berčič in Ažman, 1996). Prav tako Filipčič in Jerman (2018) ugotavljata, da posamezniki z različnimi težavami višje ocenjujejo kakovost življenja, če so redno gibalno-športno aktivni. Tudi Goltnik Urnaut (2007) izpostavlja, da imajo gibalne aktivnosti pomembno vlogo pri zagotavljanju dobrega telesnega počutja. Na zadovoljstvo pa vplivajo tudi drugi dejavniki. Dolenc in Virag (2019, str. 74) menita, da je zadovoljstvo posameznikovo čustveno odzivanje na doživljanje dela in delovnih pogojev, kar je odvisno od njegovih potreb in pričakovanj.

Z izvedeno raziskavo med študenti Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani, smeri SRP, smo želeli vsaj malo osvetliti morebitno problematiko izobraževanja na daljavo ter ugotoviti, kakšen pomen imajo zanje gibanje in športne dejavnosti med epidemijo covid-19. Dobljeni rezultati so nam omogočili podrobnejši vpogled v razmišljanje študentov izbrane smeri SRP o vlogi gibanja ter športa v času študija na daljavo ter vpogled v njihovo neposredno preživljanje prostega časa med epidemijo.

3 Metodologija

Za potrebe raziskave smo uporabili spletno anketiranje (1KA), povezava je bila poslana vsem študentom od 1. do 5. letnika (oz. 1. letnika 2. stopnje) smeri SRP Pedagoške fakultete v Ljubljani. Vseh študentov rednega in izrednega študija SRP je bilo v študijskem letu 2020/2021 289, v anketi jih je sodelovalo 192, na vsa vprašanja pa je odgovorilo 173 študentov, kar predstavlja 59,9% (zadošča za statistično zanesljiv vzorec). Anketa je bila sestavljena iz 10 splošnih vprašanj (spol, starost, letnik in oblika študija, kraj bivanja) ter vprašanj, povezanih z gibanjem ter športom med epidemijo covid-19 (udeleževanje z gibanjem ter športom, motivacijski dejavnik, pogostost in

vrsta gibanja ter športa, kaj so v času epidemije najbolj pogrešali). Anketa je vsebovala vprašanja zaprtega tipa, kjer je bil možen le 1 odgovor.

V raziskavo smo vključili preverjanje delovne hipoteze, da spol, vrsta in oblika študija ter kraj bivanja študentov ne vplivajo na njihovo športno-rekreativno dejavnost v času študija na daljavo.

4 Rezultati in diskusija

Sledijo rezultati raziskave s frekvenčno delitvijo odgovorov na zastavljena vprašanja. V tabeli 1 prikazujemo frekvenčne vrednosti odgovorov na vsa zastavljena vprašanja študentov smeri SRP.

Tabela 1

Število (f) in strukturni odstotki (f%) odgovorov študentov glede pomena gibanja in športa v času študija na daljavo

Spremenljivka		f	f%
Spol	moški	6	3,5
	ženski	167	96,5
	Skupaj	173	100
Letnik študija	1. letnik	65	37,6
	2. letnik	33	19,1
	3. letnik	29	16,8
	4. letnik	16	9,2
	5. letnik	30	17,3
	Skupaj	173	100
Oblika študija	redni študij	143	82,7
	izredni študij	30	17,3
	Skupaj	173	100
Kraj bivanja	mestni okoliš	65	37,6
	podeželski okoliš	108	62,4
	Skupaj	173	100
Ukvarjanje študentov z gibanjem in športom	da	155	89,6
	ne	18	10,4
	Skupaj	173	100
Pogostost gibanja in športa študentov na teden	1–2 uri na teden	45	26,0
	več kot 2 uri na teden	128	74,0
	Skupaj	173	100

<i>Spremenljivka</i>		<i>f</i>	<i>f%</i>
<i>Frekvenca gibanja in športa</i>	redno	95	54,9
	brez	20	11,6
	občasno	58	33,5
	Skupaj	173	100
<i>Vrste gibanja in športa</i>	hoja	79	45,7
	tek	7	4,0
	kombinacija hoje in teka	34	19,7
	kolesarstvo	4	2,3
	pohodništvo	13	7,5
	fitnes program	27	15,6
	igre z žogo	1	0,6
	drugo	8	4,6
	Skupaj	173	100
<i>Motivacijski vidik za gibanje in šport</i>	več prostega časa	31	17,9
	preventivno delovanje na telo in počutje	113	65,3
	drugo	29	16,8
	Skupaj	173	100
<i>Kaj so študenti pogrešali</i>	različne oblike športa	16	9,2
	ekipne športe	11	6,4
	druženje z drugimi	114	65,9
	nič niso pogrešali	32	18,5
	Skupaj	173	100

Rezultati kažejo, da večinoma na smeri SRP študirajo študentke (96,5%), študentov je le 3,5%. V anketi je sodelovalo največ študentov 1. (37,6%) in 2. letnika (19,1%), sledi 1. letnik 2. bolonjske stopnje (17,3%), nato 3. letnik (16,8%), najmanj pa je študentov iz 4. letnika (9,2%). Glede na vrsto študija je v anketi sodelovalo največ študentov rednega študija (82,7%), le-teh je tudi sicer največ, študentov izrednega študija pa 17,3%. Večina študentov prihaja iz podeželskega okolja (62,4%), ostali iz mestnega okolja (37,6%). Glede udejstvovanja v gibalno-športnih dejavnostih med študijem na daljavo je večina anketiranih študentov (89,6%) odgovorila, da so bili gibalno aktivni, le manjši del (10,4%) je bil gibalno neaktiven. V povezavi s pogostostjo aktivne udeležbe v gibalno-športnih dejavnostih so odgovorili, da so se ukvarjali z gibanjem in športom od 1 do 2 uri na teden, tako jih je menilo 26%, bistveno več (74,0%) pa je bilo tistih, ki so se z gibanjem in športom ukvarjali več kot 2 uri na teden. Dobra polovica študentov (54,9%) je odgovorila, da so se z gibanjem in športom ukvarjali redno, občasno se jih je ukvarjalo 33,5%, da se z gibanjem in športom niso ukvarjali, je odgovorilo le 11,6% študentov. V času študija na daljavo so se študenti največ posluževali hoje (45,7%), kombinacije hoje in teka (19,7%), sledi ponudba fitnes programa (15,6%) ter

pohodništvo s 7,5%. Le malo (2,3%) študentov se je ukvarjalo s kolesarjenjem, kar je presenetljivo, saj kolesarstvo velja za enega izmed tradicionalnih ter pogostih slovenskih športov. V povezavi z motivacijskimi dejavniki za aktivno preživljanje prostega časa v času študija na daljavo je večina študentov (65,3%) odgovorila, da so se za gibalno-športno dejavnost odločili zaradi preventivnega učinka, ki ga ima na delovanje telesa ter s tem na izboljšanje dobrega psihofizičnega počutja. Sledi odgovor, da so se za gibanje ter šport (17,9%) odločili zaradi več prostega časa, ki so ga imeli v času študija na daljavo; nekoliko manj študentov (16,8%) je navedlo druge (osebne) razloge za udejstvovanje v gibalno-športnih dejavnostih. Na vprašanje, kaj so v času študija na daljavo najbolj pogrešali, je večina študentov (65,9%) odgovorila, da so pogrešali socialne stike, torej druženje z drugimi osebami, prijatelji, znanci, drugimi študenti, 18,5% jih ni pogrešalo ničesar (sklepamo, da so imeli dovolj razvito socialno mrežo v domačem okolju). 6,4% študentov je odgovorilo, da so v tem času najbolj pogrešali ekipne športe (s čimer bi lahko nadoknadili manj stikov z drugimi osebami), 9,2% študentov pa je najbolj pogrešalo različne oblike športa (sklepamo, da tiste, s katerimi so se ukvarjali v času pred uvedbo ukrepov zaradi epidemije).

Pri preverjanju delovne hipoteze so rezultati Hi-kvadrat testa (χ^2) pokazali, da spol, letnik študija, oblika študija (redni in izredni študij) ter kraj bivanja študentov ne vplivajo na njihovo gibalno-športno dejavnost v času študija na daljavo. Študenti so se v času študija na daljavo redno in več kot 2 uri na teden ukvarjali z izbrano gibalno-športno dejavnostjo ne glede na spol ter letnik študija. Na rezultat ni vplival niti način njihovega študija (redni, izredni) niti geografski dejavnik (mestno ali podeželsko okolje) v času epidemije. Vse vrednosti Hi-kvadrat testa so se gibale nad stopnjo tveganja, pri zaupanju $p > 0,05$.

5 Sklep

Raziskava na reprezentativnem vzorcu študentov Pedagoške fakultete v Ljubljani, smeri SRP, kaže, da se študentje zavedajo pomena in vloge gibanja ter različnih športno-rekreativnih dejavnosti na njihovo zdravje ter psihofizično komponento. Tudi raziskave avtorjev (Mišigoj Duraković, 2003; Winnick, 2005; Goltnik Urnaut, 2007) poudarjajo vpliv gibalne aktivnosti na zagotavljanje dobrega telesnega počutja, saj avtorji menijo, da lahko z njimi pomembno izboljšamo telesno počutje. Tudi študenti smeri SRP se zavedajo pomena gibanja ter aktivnega preživljanja prostega časa v času študija na daljavo, ko so bili brez možnosti organizirane športne vadbe, saj je bila zaprta tudi večina organizacij, ki ponujajo organizirano ter vodenno vadbo (npr. bazeni, fitnessi, igrišča, športna društva). Na zavedanje pomena gibanja ter športno-rekreativnih dejavnosti kažejo njihovi odgovori v raziskavi, saj navajajo, da so se tudi med študijem na daljavo v svojem prostem času ukvarjali z raznimi telesnimi aktivnostmi. Vsi, ne glede na spol, starost, leto izobraževanja ter kraj bivanja, prepoznavajo gibanje ter šport kot pomembno dejavnost. Velika večina je bila med epidemijo redno gibalno aktivna več kot 2 uri na teden. Največ študentov se je posluževalo hoje ter kombinacije hoje in teka, sledita fitness program ter pohodništvo. Izsledki raziskave so v skladu tudi z raziskavami iz preteklih let, saj Kristan (1993) ugotavlja, da na priljubljenost hoje vpliva dejstvo, da gre za zelo varno športno dejavnost, Ulaga (prav tam) pa izpostavlja, da stopnjo

razvitosti športne kulture ne ocenjujemo le po številu vrhunskih športnikov, temveč tudi po razvitosti športnih navad. Pričakovali smo nekoliko višji odstotek odgovorov pri pohodništvu in kolesarstvu, saj obe dejavnosti veljata v naši državi za zelo priljubljeni ter pogosti. Kristan (1993) celo navaja, da je gornišтво in pohodnišтво del slovenske identitete. Čujež in Ogorevc (2018) omenjata visoko število državljanov (17,5%), ki obiščejo slovenske gore. Črnigoj, Bartolj in Srakar (2018) menijo, da so mnogi Slovenci sprejeli pohodnišтво kot temeljno dejavnost preživljanja prostega časa med vikendom. Prav tako predstavlja hoja enega od bolj priljubljenih športov v Sloveniji, kar velja tako za hojo po ravnem kot strmem terenu. Avtorja Berčič in Sila (2007) izpostavljata, da kar 62,7% Slovencev navaja hojo kot najpogostejšo gibalno dejavnost. Z raziskavo smo želeli izpostaviti tudi prisotnost motivacijskega dejavnika za udejstvovanje v raznih gibalno-športnih dejavnostih v času študija na daljavo pri študentih smeri SRP. Prepoznali so vpliv gibanja na dobro telesno delovanje in počutje ter delovanje na krvno-žilni sistem. Jacobs in Nash (2004) ter Žgur in Filipčič (2020) navajajo, da ljudje dosegajo večjo stopnjo samostojnosti z vidika medicinsko-rehabilitacijskega področja, če imajo manj zdravstvenih težav ali zapletov. Da imajo razne gibalno-športne dejavnosti pomemben vpliv na razvoj in obnovo izgubljene mišične moči, koordinacije, gibljivosti in vzdržljivosti, menita Bhambhani (2002) in Mišigoj Duraković (2003). Potrebno je omeniti, da smer študija SRP študentom omogoča srečanje z različnimi predmeti, ki izpostavljajo vlogo gibanja, motorike ter športa (če izpostavimo le nekaj predmetov: Gibalno ovirani in dolgotrajno bolni: značilnosti in ocenjevanje, Psihomotorični razvoj in učenje, Zagotavljanje kakovosti življenja gibalno oviranih in dolgotrajno bolnih). Na dobro prepoznavanje vloge gibanja in športa na optimalno delovanje telesa morda vpliva tudi način študija na smeri SRP, saj se med študijem študentje seznanijo z različnimi dejavnostmi, nekateri pa se vanje tudi aktivno vključijo, kot npr. pohodnišтво za osebe s posebnimi potrebami (Novak, Čič in Bobnar, 2018), sodelujejo v programih Specialne olimpijade Slovenije, prostovoljnem socialnem delu, kar lahko dodatno vpliva na vrednotenje gibanja in športa. Mnogi študentje so dejavni tudi v številnih taborniških in skavtskih organizacijah. Dobljeni odgovori študentov kažejo na njihovo potrebo po druženju ter prijateljevanju, navezovanju ter vzdrževanju osebnih in prijateljskih stikov, ki jih omogočajo razne gibalno-športne dejavnosti. Omeniti pa moramo, da slaba tretjina študentov ni ničesar pogrešala v času študija na daljavo. Zaprtje določenih javnih športnih zavodov nanje ni vplivalo, iz zaradi česar sklepamo, da so bili njihovi pogoji v domačem okolju takšni, da so imeli dovolj materialnih in drugih možnosti in priložnosti za gibanje ter športno dejavnost.

Zavedamo se omejitve raziskave, saj ta zajema le del populacije študentov izbrane smeri. Raziskava bi bila zanesljivejša, če bi v njej sodelovalo več študentov ter študentk različnih študijskih smeri. Kljub temu menimo, da prinaša aktualen vpogled v življenje študentov SRP v času študija na daljavo in njihovo razmišljanje o študiju na daljavo ter potrjuje njihovo zavedanje o pomenu gibanja ter športa, kar gotovo vpliva tudi na osebno doživljanje kakovosti življenja. Iz rezultatov lahko povzamemo, da imajo študentje SRP že izoblikovana stališča, primerno usvojene in ponotranjene veščine gibanja ter športa. Sklepamo, da je pri njih pozitivno vrednotenje gibalno-športnih dejavnosti po vsej verjetnosti odraz dobre in sistematične športno-vzgojne dejavnosti v nižjih, tudi v že elementarnih oblikah študija.

Erna Žgur, PhD, Janez Jerman, PhD

Recognising the Importance of Physical Activity and Sport during Distance Learning

During the 2020/21 academic year, students in many countries had to face several new challenges due to the changes introduced in education as a result of the COVID-19 epidemic. The World Health Organisation (2020) has declared the spread of the virus to be a public health emergency, bringing people's lives to a virtual standstill in all areas. Almost overnight, many educational institutions (kindergartens, primary and secondary schools, universities) were forced to change the established methods of work and switch to distance learning. In our country, educational institutions were closed from 12 March to 25 May 2020 and from 26 October to 4 January 2021. Distance learning was introduced in universities as well. This type of studying is not unknown, as it was already used in many countries in the past (UISC, 2020). According to Bregar et al. (2020) and Keegan (1996), the main characteristic of distance education is that the participants are physically separated during the teaching process. In such conditions, the educational process and communication are carried out using various electronic media and technologies. Therefore, a good knowledge of modern electronic media plays an important role and can, in many respects, determine the success of the educational process. Such circumstances force students and educators to engage in collaborative work, which must be well planned, appropriate, responsive and highly flexible (Motik and Veljić, 2006). Nowadays, we are confronted with ever-new technological innovations (e.g., digitisation and virtualisation) that helped to introduce new forms of education which, until recently, were considered out of reach for adults, according to Laznik (2020, p. 127). Distance education brings certain advantages and disadvantages. The advantages are greater autonomy in planning the work schedule and work pace, as well as saving time. This form of education can be a form of support to traditional education. Rupnik Vec et al. (2020) highlight the opportunity for more flexible and varied communication of all participants. Di Pietro et al. (2020) also mention the positive interaction between school and pupils as a fundamental element of a successful online learning strategy, which is also true for university students. Moore (2011) considers the key disadvantages to be mainly the lack of direct contact with the teacher; the teacher does not get direct feedback; there is less supervision of the participants; lack of social contacts and less emphasis on the educative component of learning, which is especially important for younger learners. Valentine (2002) points out that insufficient or inadequate knowledge in the use of a particular technology can be a major problem. Problems can also be economic, as the cost of the necessary ICT is quite high (Cleveland-Innes and Garrison, 2010). It is also necessary to highlight the role of maturity and self-discipline of distance learners. Rapid and urgent changes brought about by the COVID-19 epidemic have transformed the usual living and working conditions of the entire world population. These new conditions have become part of our daily lives; they have affected the course of many activities related to education, the course of work and life of every individual and community. Students of Special and Rehabilitation Pedagogy (SRP), like other students, met with urgent measures related to the epidemic, forcing them to participate in distance learning. Study in lecture halls, clinical training, classroom observations, etc. have become virtual. The

aspect of students' motivation to work using new technologies is also highlighted by Harl (2021, p. 81). The results and implications of distance education will continue to be reflected in society for a long time to come, and much research will be done on this topic. It is difficult to predict what the near future will hold for us as individuals and as a society. However, the experience gained in the past academic year in distance education will certainly play an important role.

Lack of exercise and a "sedentary lifestyle" have a major impact on the onset of some modern-day diseases. Physical inactivity in children and young people can be a serious factor in the development of certain chronic non-communicable diseases. Škof (2016) argues that young people nowadays are not active enough, pointing out the consumer lifestyle, entertainment, communication, and other technological advances; social, urban and other circumstances of the modern world contribute decisively to young people's physical inactivity. Data obtained by the Slovenian National Institute of Public Health (NIJZ) in 2018 on physical activity among children and adolescents show that the proportion of adolescents who exercise regularly for at least one hour a day decreased between 2002 and 2014. Physical activity decreases significantly with age. About one in five adolescents spends more than four hours a day in sedentary activities during their leisure time, with a significantly higher proportion of girls than boys. Sedentary behaviours increase with age, regardless of gender. Evidence shows the impact of lower socio-economic status on the reduction of physical activity, which is why special attention should be paid to physical activity in vulnerable groups. The survey among students of the SRP course was conducted in order to indicate the potential problems of distance learning and to determine the importance of exercise and sport activities for young people, even during the COVID-19 epidemic, when they spent more time in their home environment.

The survey included 192 (out of a total of 289) SRP students from the 1st to the 5th year (or the 1st year of the 2nd cycle), with 173 students answering all questions, representing 59.9% (ensuring statistical reliability). The survey included demographic questions (gender, age, year and type of study, place of residence) and questions related to exercise during the epidemic (participation in exercise; motivating factor for exercise; frequency and type of exercise and sport; what students missed most during the epidemic). The questions were closed-ended, with only 1 answer possible. The working hypothesis was that gender, type and form of study and place of residence do not influence students' sport and physical activity during distance learning.

The majority of SRP students are female (96.5%) and only 3.5% are male. The survey involved mostly first-year students (37.6%), followed by second-year students (19.1%), then the first-year students of the 2nd Bologna cycle (17.3%), third-year students (16.8%), and fourth-year students (9.2%). Most participants were full-time students (82.7%), while the rest were part-time students (17.3%). The majority of students come from rural areas (62.4%), while others come from urban areas (37.6%). The vast majority of students were physically active during their distance learning (89.6%), with only a minority (10.4%) not being physically active. 74.0% were physically active for more than 2 hours per week and 26.0% for up to 2 hours per week. 54.9% of students exercised regularly, 33.5% occasionally, and only 11.6% of students did not exercise. During distance learning, walking was the most common activity (45.7%), followed by a combination of walking and running (19.7%), a fitness programme (15.6%), and hiking (7.5%). 2.3% of students cycled. The findings are in line with previous research,

with Kristan (1993) noting that walking is popular due to the fact that it is a very safe physical activity. We expected a higher participation of students in hiking and cycling, both of which are very popular and common activities in Slovenia. Kristan (1993) even states that mountaineering and hiking are part of Slovenian identity. Čujež and Ogorevc (2018) mention a high percentage of people (17.5%) who visit Slovenian mountains. Additionally, Črnigoj, Bartolj and Srakar (2018) believe that many Slovenians have adopted hiking as a core leisure activity. Walking is a very popular physical activity in Slovenia, both on flat and steep terrain. Berčič and Sila (2007) point out that 62.7% of Slovenians indicate walking as the most frequent physical activity. Students chose to exercise while studying at a distance for its preventive effects (65.3%) on the body and well-being; 17.9% due to having more free time; 16.8% for other (personal) reasons. Research studies (Mišigoj Duraković, 2003; Winnick, 2005; Goltnik Urnaut, 2007) additionally highlight the importance of physical activity in ensuring physical well-being. The authors believe that it can significantly improve one's physical well-being. SRP students also recognise the effect of exercise on physical well-being as well as on the cardiovascular system. Jacobs and Nash (2004) and Žgur and Filipčič (2020) state that people achieve a greater degree of independence in terms of rehabilitation when having fewer health problems or complications. Students mostly missed social contacts (65.9%); 18.5% of them did not miss anything (we assume they had a sufficiently developed social network in their home environment); 6.4% missed team sports (to make up for the reduced direct contacts with other people); and 9.2% of them missed different forms of sport (presumably the same as they practised before the introduction of distance learning). Various sport activities may have replaced direct social contacts. It should be pointed out that less than a third of students did not miss anything during their distance learning experience. They were not affected by the closure of public sport institutions. We can therefore conclude that they had sufficient material possibilities or other opportunities for exercise and sport activities in their home environment. The students' answers, however, showed their need for socialising and making friends; for establishing and maintaining personal and friendly contacts, which are normally facilitated by various physical and sport activities.

The result of the chi-square test showed that students' gender, year of study, form of study and place of residence did not influence their physical activity during the period of distance learning. Students engaged in their chosen physical activity regularly and for more than 2 hours per week, regardless of gender and year of study. The type of study (full-time, part-time) did not affect their results, nor did the environment they come from (urban/rural). All the values of the chi-square test were above the risk level, i.e., at the confidence level ($p > 0.05$). We can conclude that their positive evaluation of physical and sport activities is most likely a reflection of positive and systematic physical education from the lower levels of schooling. The study has certain limitations, in particular, the smaller sample of students selected for the study. More reliable results would be obtained if more students took part in the survey and if the responses between students from different study programmes were compared. Nevertheless, we believe that the survey provides a timely insight into the lives and mindsets of SRP students during distance learning, and confirms their positive awareness of exercise and sport, which certainly influences their personal quality of life.

The students' positive evaluation of physical and sport activities may also be influenced by the fact that during their studies they are actively involved in activities such as hiking for people with disabilities, they participate in the programmes of Special Olympics of Slovenia, they do voluntary social work and implement the Halliwick concept in swimming teaching. Many students are also active in a wide range of scouting organisations, NGOs for people with disabilities and disabled persons organisations. We believe that SRP students have strongly formed attitudes towards physical activity. We can conclude that their positive evaluation of physical and sport activities is most likely a reflection of a good and systematic physical and sport education in lower, even elementary forms of schooling (primary education, various preventive health programmes, healthy lifestyle, etc.). The results and implications of distance education will continue to be reflected in society for a long time to come, and much research will be done on this topic. It is difficult to predict what the near future will hold for us as individuals and as a society. However, the experience gained in the past academic year in distance education will certainly play an important role.

LITERATURA

1. Barbour, M. K. (2019). The Landscape of K-12 Online Learning: Examining What is Known. Dostopno na: https://www.researchgate.net/publication/330275960_The_Landscape_of_K-2_OnlineLearning_Examining_What_Is_Known (pridobljeno 12.05.2021).
2. Batič, J. (2021). Poučevanje likovne umetnosti na daljavo. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 36(2), 3–15.
3. Berčič, H. in Ažman, D. (1996). Socialno – ekonomski položaj, zdravstveno stanje in športno-rekreativna dejavnost paraplegikov Slovenije. Ljubljana: Fakulteta za šport, Inštitut za kineziologijo.
4. Berčič, H. in Sila, B. (2007). Ukvarjanje prebivalstva Slovenije s posameznimi športnimi vrstami. *Šport*, 55(3), 17–26.
5. Bhambhani, Y. (2002). Physiology of Wheelchair Racing in Athletes with Spinal Cord Injury. *Sports Medicine*, 32(1), 23–51.
6. Bratina, T. (2008). Učinkovitost uporabe multimedijskih e-gradiv v sistemu izobraževanj na daljavo. Magistrsko delo. Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta. Dostopno na: <https://dk.um.si/IzpisGradiva.php?lang=slv&id=10665> (pridobljeno 22.05.2021).
7. Bregar, L., Zagmajster M. in Radovan M. (2020). E-izobraževanje za digitalno družbo. Andragoški center Slovenije. Dostopno na: <https://www.asc.si/digitalna-bralnica> (pridobljeno 01.06.2021).
8. Campling, F. in Sharpe, M. (2013). *Living with a Long-term Illness*. Oxford University Press, Oxford.
9. Cleveland-Innes, M. F. in Garrison D. R. (ur.). (2010). *An introduction to distance education: Understanding Teaching and Learning in a New Era*. Routledge. Dostopno na: <https://books.google.si/books?hl=sl&lr=&id=TrKLAGAAQBAJ> (pridobljeno 29.05.2021).
10. Costello, J. (2009). *Caring for someone with a long-term illness*. Manchester University Press, Manchester.
11. Črnigoj, M., Bartolj, T. in Srakar, A. (2018). Študija ekonomskih in družbenih učinkov planinskih poti in planinskih koč ter planinstva. Inštitut za ekonomsko raziskovanje.
12. Čujež, M. in Ogorevc, M. (ur.). (2018). *Letopis Slovenske Planinske zveze Slovenije*. Planinska zveza Slovenije. Dostopno na: <https://www.pzs.si> (pridobljeno 23.04.2021).
13. Di Pietro, G., Biagi, F., Costa, P. idr. (2020). The likely impact of COVID-19 on education: Reflections based on the existing literature and recent international datasets. Urad za publikacije Evropske unije.

14. Dolenc, P. in Virag, Š. (2019). Stres, soočanje s stresom in poklicno zadovoljstvo pedagoških delavcev. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 34(1), 73–85.
15. Filipčič, T. in Jerman, J. (2018). Pomen gibanja za kakovost življenja oseb s posebnimi potrebami. Ljubljana: Fakulteta za šport.
16. Goltnik Urnaut, A. (2007). Šolske športne dejavnosti in samopodoba mladostnikov z ovirami v gibanju. Doktorska disertacija. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
17. Harl, B. (2021). Povezanost računalniško podprtih domačih nalog študentov z znanjem in ocenami. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 36(1), 79–92.
18. Jacobs, J. P. in Nash, M. S. (2004). Exercise Recommendations for Individuals with SCI. *Sport Medicine*, 34, 727–751.
19. Keegan, D. (1996). *Foundations of distance education*. Routledge.
20. Kristan, S. (1993). V gore. Izletništvo, pohodništvo, gornišтво. Didakta.
21. Kustec, S., Logaj, V., Krek, M. idr. (2020). Vzgoja in izobraževanje v Republiki Sloveniji v razmerah, povezanih s covid-19: modeli in priporočila. Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Dostopno na: https://www.zrss.si/pdf/modeli_in_priporocila.pdf (pridobljeno 13.06.2021).
22. Laznik, G. (2020). Motivacijski faktorji odraslih za izobraževanje na področju zdravstvene nege. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 35(2), 126–142.
23. Mišigoj Durakovič, M. (2003). Telesna vadba in zdravje: znanstveni dokazi stališča in priporočila. Zveza društev športnih pedagogov, Fakulteta za šport, Zavod za šport Slovenije: Ljubljana.
24. Motik, D. in Veljič, I. (2020). Spoznavam sebe, tebe, nas: priročnik za učitelje za delo z učenci in starši. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
25. Moore, J. L., Dickson-Deane, C. in Galyen, K. (2011). E-Learning, online learning, and distance learning environments: Are they the same? *The Internet and Higher Education*, 14(2), 129–135. Dostopno na: <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2010.10.001> (pridobljeno 22.05.2021).
26. NIJZ. Mednarodni dan gibanja – 10. maj. Dostopno na: <https://www.nijz.si/sl/mednarodni-dan-gibanja-10-maj> (pridobljeno 28.05.2021).
27. Novak, J., Čič, M. in Bobnar, M. (2018). Delovanje planinstva za invalide v letu 2018. *Športnik*, 52, 65–69.
28. Odlok o začasnih prepovedi zbiranja ljudi v zavodih s področja vzgoje in izobraževanja ter univerzah in samostojnih visokošolskih zavodih. (2020). Uradni list RS, št 25/2020. Dostopno na: <https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina/2020-01-0568/odlok-o-zacasni-prepovedi-zbiranja-ljudi-v-zavodih-s-podrocja-vzgoje-in-izobrazevanja-ter-univerzah-in-samostojnih-visokosolskih-zavodih>? (pridobljeno dne 05.05.2021).
29. Perić Prkosovački, B., Popović Stijačić, M. in Brkić Jovanović, N. (2020). Educational Workshops: Positive Impact on Teaching and Learning. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 35(1), 42–55.
30. Rupnik Vec, T., Slivar, B., Zupanc Grom, R. idr. (2020). Analiza izobraževanja na daljavo v času prvega vala epidemije covid-19 v Sloveniji. Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Dostopno na: https://www.zrss.si/pdf/izobrazevanje_na_daljavo_covid19.pdf (pridobljeno 20.05.2021).
31. SLOfit 2020. (2020). Upad gibalne učinkovitosti in naraščanje debelosti slovenskih otrok po razglasitvi epidemije Covid-19. Novinarska konferenca: 22.09.2020. Dostopno na: https://www.slofit.org/Portals/0/Clanki/COVID-19_razvoj_otrok.pdf?ver=2020-09-24-5108-370 (pridobljeno dne 11.03.2021).
32. Škof, B. (2016). Mladim več športa!. V: Škof, B. in Bratina, N. (ur.). Šport po meri otrok in mladostnikov: pedagoški, didaktični, psiho-socialni, biološki in zdravstveni vidiki športne vadbe mladih (str. 32–59). Fakulteta za šport, Inštitut za kineziologijo.
33. Valentine, D. (2002). Distance Learning: Promises, Problems, and Possibilities. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 5(3). Dostopno na: <http://www.westga.edu/~distance/oj-dla/fall53/valentine53.html> (pridobljeno 15.06.2021).
34. Winnick, J. P. (2005). *Adapted Physical Education and Sport*. 4. ponatis. ZDA, Illinois: Human Kinetics
35. World Health Organization. (2020). WHO Director-General's opening remarks at the media briefing on COVID-19–11 March 2020. Dostopno na: <https://www.who.int/director-general/>

- speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19-11-may-2020 (pridobljeno 12.04.2021).
36. ZRSS Izobraževanje na daljavo. (2020). Dostopno na: <https://www.zrss.si/%2Fdigitalnknjiznica/%2FIzobrazevanjeNaDaljavo> (pridobljeno 12.05.2021).
37. Žgur, E. in Filipčič, T. (2020). Aktivnosti v naravi za razvoj gibalnih in funkcionalnih sposobnosti otrok z avtizmom: aktivnosti in avtizem/AA. 1. izd. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Dr. Erna Žgur (1963), docentka na oddelku za specialno in rehabilitacijsko pedagogiko Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani.

Naslov/Address: Poreče 2A, 5272 Podnanos, Slovenija/Slovenia

Telefon/Telephone: (+386) 01 589 22 74

E-mail: erna.zgur@pef.uni-lj.si

Dr. Janez Jerman (1962), izredni profesor na oddelku za specialno in rehabilitacijsko pedagogiko Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani.

Naslov/Address: Celovška cesta 177, 1000 Ljubljana, Slovenija/Slovenia

Telefon/Telephone: (+386) 01 589 22 49

E-mail: janez.jerman@pef.uni-lj.si

Razbremenjevanje medosebne razdalje učencev v času covida-19 – študija primera

Prejeto 24.03.2022 / Sprejeto 03.06.2022

Znanstveni članek

UDK 373.3:616-036.21

KLJUČNE BESEDE: covid-19, medosebna razdalja, avtonomija, teorija samodoločanja, osnovna šola

POVZETEK – Kot del strategije za preprečevanje zvišanja obolevnosti zaradi covida-19 so morali vsi udeleženci vzgojno-izobraževalnega procesa vzdrževati zadostno medosebno razdaljo. Na slovenski osnovni šoli so bili prvošolci zaradi nevdzdrževanja priporočene razdalje kaznovani s pisanjem kazenskih povedi. Pripravili smo motivacijsko zgodbo z intervencijo, s katero smo spodbujali avtonomijo učencev in posredno vplivali na motivacijo za vzdrževanje medosebne razdalje. Raziskava temelji na kvalitativnih metodah raziskovanja. S pomočjo ocenjevalne lestvice, nestrukturiranega intervjuja in anketnih vprašalnikov smo preverili učinek zastavljene intervencije. Zanimalo nas je, ali lahko s spodbujanjem avtonomne motivacije pri mlajših učencih razbremenimo vzdrževanje medosebne razdalje v šoli. Rezultati kažejo učinek predvsem pri učencih, ki sta zaradi ukrepa vzdrževanja medosebne razdalje imela največ težav, učiteljica pa nasploh ni bilo več potrebno posegati po za posameznikov razvoj škodljivih posegih. Za končne zaključke bi bilo treba področje raziskati še bolj natančno, predvsem bi bilo v proučevanje tega pojava smiselno vključiti večje število respondentov.

Received 24.03.2022 / Accepted 03.06.2022

Scientific paper

UDC 373.3:616-036.21

KEYWORDS: COVID-19, interpersonal distance, autonomy, self-determination theory, elementary school

ABSTRACT – After returning to educational institutions following the outbreak of COVID-19, all the participants in the educational process had to maintain sufficient interpersonal distance. The first graders of one Slovenian elementary school were punished by “writing lines”, due to disobeying the rules. We prepared a motivational story with an intervention, aiming to influence students’ autonomy, indirectly influencing their motivation to maintain interpersonal distance. The research is based on qualitative research methods such as a rating scale, an unstructured interview, and questionnaires. We were interested in whether influencing student autonomy and motivation could reduce the burden of maintaining interpersonal distance in school. The results show that the students who had the most problems with maintaining interpersonal distance were affected the most, and that teachers no longer used harmful interventions for students. For definitive conclusions, the subject should be studied in greater detail on a larger sample, and the results should be compared with a control group.

1 Uvod

Po zaprtju vzgojno-izobraževalnih ustanov zaradi pandemije SARS-CoV-2 so se učenci vrnili v novo, drugačno okolje. Izobraževanje je bilo podrejeno higienskim priporočilom pri izvajanju pouka, še posebej je bilo poudarjeno: “/.../ vzdrževanje zadostne medosebne razdalje in s tem preprečevanje kapljičnega prenosa /.../” (NIJZ, 2020, str. 4). Ukrep po besedah Jacobsona idr. (2020) predstavlja pomembno strategijo za preprečevanje zvišanja obolelih in smrti zaradi covida-19, saj, kot pravijo Qualls idr. (2017), s socialnim distanciranjem zmanjšujemo število in trajanje kontaktov ter povečujemo fizično distanco med posamezniki. Priporočila NIJZ (2020) so dopolnila priporočila ZRSŠ, ki medosebne razdalje sicer ne omenjajo, se pa sklicujejo na priporo-

čila NIJZ in dajejo poudarek individualnemu delu z diferenciacijo in individualizacijo (ZRŠŠ, 2020).

A socialno distanciranje je težko (Palmer, 2020), omejevanje medčloveškega kontakta pa v nasprotju s človeško naravo (Sieck, 2020) in bi ga bilo z vidika duševnega zdravja smiselno dodatno raziskati (Carvalho Aguiar Melo in de Sousa Soares, 2020). Kot prva je Zbornica kliničnih psihologov Slovenije (Dobnik Renko idr., 2020) poudarila, da ukrepi posegajo v najpomembnejše dele življenja otrok in mladostnikov, vključno z vključevanjem v vrstniške skupine, učenje in igro, šola pa nudi tudi prostor socialne aktivnosti in interakcije, vzpostavljanja in vzdrževanja medsebojnih odnosov, razvijanja socialne identitete, občutka pripadnosti, opazovanja in posnemanja vedenja drugih, oblikovanja vseh vidikov samopodobe ter učenja veščin spopadanja z različnimi življenjskimi okoliščinami in težavami. Tudi Društvo psihologov Slovenije je poudarilo, da šola poleg izobraževalnih uresničuje tudi cilje s področja socialnega in čustvenega življenja otrok, ki vključuje zadovoljevanje potrebe po stikih z vrstniki in čustveni varnosti (Društvo psihologov Slovenije, 2020).

Učitelji so poročali, da imajo otroci težave z upoštevanjem medosebne razdalje, saj ne zmorejo v celoti razumeti situacije, v kateri so se znašli, da sicer sodelujejo pri oblikovanju dogovorov glede novih razmer, a se jih najpogosteje ne držijo, saj je socialno distanciranje v nasprotju z njihovimi potrebami. Da so učitelji zapovedano razdaljo kljub vsemu delno zagotovili, so uporabljali različne prakse, od kaznovanih (npr. 20 kazenskih počepov, prepisovanje pravil v zvezek), do takšnih, ki otroka spodbujajo k upoštevanju pravil (npr. igrajo se žabe in skačejo, potujejo po vesolju), nekateri spodbujajo k medosebne razdalje niso zahtevali. V enem od prvih razredov slovenskih osnovnih šol so bili učenci zaradi neupoštevanja medosebne razdalje kaznovani z večkratnim prepisovanjem iste povedi v zvezek: "V koloni zaradi covida-19 vzdržujemo varnostno razdaljo 1,5 metra." Raziskava Kuhar in Jezernik (2017) kaže, da se dve tretjini učiteljev ne počutita zadostno usposobljeni za vzgojno ukrepanje, kar se je kot poglavitna težava pokazalo tudi v izrednih razmerah. Učitelji bi se morali zavedati, da obstajajo številni različni pristopi k preprečevanju in reševanju izzivov, saj bi lahko na ta način izbrali tisto strategijo svojega delovanja, ki bi ustrezala tako situaciji kot tudi njim samim (Kozmus, 2016, str. 103), kot ključni člen izobraževanja pa bi morali biti zmožni prepoznati, ali je njihovo delo in s tem šola kakovostna, učinkovita in uspešna, v skladu s tem pa tudi ustrezno ukrepati (Čilić in Kovačević, 2021, str. 74).

Ko govorimo o vzgojni vlogi razrednega učitelja, pogosto zasledimo raziskave, ki se navezujejo na avtoritarni, permissivni in avtoritativni tip avtoritete učitelja. Krek in Klopčič sta v raziskavi iz leta 2019 (str. 133) ugotovila, da je najbolj zaželen avtoritativni tip ravnanj, ki pa je bil v šoli, v kateri sta izvedla raziskavo, najmanj prevladujoč tip ravnanja učiteljev. Ker Jančič in Hus (2017, str. 101) izpostavljata, da učitelj danes ni več zgolj podajalec znanja, temveč pri svojem delu spodbuja, da učenci v procesu učenja sodelujejo pri sprejemanju in oblikovanju znanja ter razvijajo tudi sposobnosti in osebnostne lastnosti, pri čemer je temeljna naloga učiteljevega vodenja pomagati učencem pri samostojnem pridobivanju znanj, smo za ukrepanje v raziskovani situaciji izbrali enega od sodobnejših pristopov k vplivanju na ravnanje otrok, ki se nanaša na razvijanje samodiscipline, ki pri učencih razvija kognicijo, čustva in vedenja, povezana s samokontrolo, samoregulacijo, značajem, avtonomijo ter družbeno in moralno odgovornostjo (Bear, 2010). Motivacijo, ki v posamezniku zbujajo, usmerja in vzdržuje

vedenje (Woolfolk, 2002), teorija samodoločanja opredeljuje glede na kontinuum relativne avtonomije, učiteljem pa bi lahko pomagala bolje razumeti stopnje in možnost nudenja pomoči pri motivaciji učencev, ki vključuje od nemotiviranega do intrinzično motiviranega učenca (Ryan in Deci, 2009). Teorija samodoločanja (Ryan in Deci, 2000a) posameznikovo motivacijo pojasnjuje s poudarkom na pomembnosti njegovih notranjih razlogov za razvoj in regulacijo vedenja. Nanjo vpliva zadovoljenost potrebe po občutku kompetentnosti, avtonomije in povezanosti z drugimi (Deci in Ryan, 2002). Če so te tri potrebe zadovoljene, je posameznik sam po sebi motiviran in duševno zdrav (Ryan in Deci, 2000b).

Pričujoča študija

Namen raziskave je bil na podlagi teoretičnih izhodišč pripraviti intervencijo, ki bi učiteljem in učencem s preventivno disciplino (Pšunder Horvat, 2002; Pšunder, 2004) olajšala izvrševanje zahteve po vzdrževanju medosebne razdalje vsaj 1,5 m za preprečevanje prenosa morebitne okužbe, kar bi jim dopuščalo ustrezno stopnjo avtonomije (Pšunder Horvat, 2003). Naš cilj je bil preučiti, ali lahko s pomočjo intervencije spodbudimo avtonomno motivacijo učencev, s katero bi ti pridobili kontrolo nad lastnim okoljem in v okviru katere bi začeli sami sebe dojemati kot vir ter pobudnika obnašanja, s čimer bi integrirali lastno izkušnjo v koherenten občutek sebstva. Temeljno raziskovalno vprašanje, ki smo si ga zastavili, je:

- Ali in kako z intervencijo, ki temelji na teoriji samodoločanja, spodbujamo avtonomno motivacijo mlajših učencev v času covida-19 za razbremenjevanje medosebne razdalje?

2 Metodologija

Vključeni v raziskavo

Neslučajnostni namenski vzorec zajema učiteljici in učence 1. razreda, 4 dečke in 3 deklice, katerih starši so dovolili sodelovanje v raziskavi, izbrane slovenske osnovne šole v šolskem letu 2019/2020, ki so bili kaznovani zaradi nevezdrževanja medosebne razdalje. Učiteljici sta obe ženskega spola, zaključili sta študijski program Razredni pouk in sta profesorici razrednega pouka. Razredničarka je učiteljica s petnajstimi leti delovnih izkušenj, druga strokovna delavka v 1. razredu pa je bila v času intervencije sicer redno zaposlena, a v fazi pridobivanja pogojev za opravljanje strokovnega izpita. To je bilo njeno prvo leto poučevanja.

Instrumenti

S pomočjo ocenjevalne lestvice sta učiteljici ocenjevali motivacijo učencev, kjer so si stopnje motivacije glede na stil regulacije sledile od najnižje do najvišje po teoriji samodoločanja (Ryan in Deci, 2000b):

- amotivacija – odsotnost motivacije: *otrok ne drži medosebne razdalje*;
- zunanja regulacija – motivacija je uravnana s pogoji, ki so zunanji v odnosu do posameznika: *otrok se medosebne razdalje drži, ker se želi izogniti kazni*;
- ponotranjena motivacija – motivacija s strani notranjih pritiskov, vedenje na način, za katerega je posameznik prepričan, da je pravilno: *otrok se medosebne razdalje drži, ker se drugače ne počuti prav*;
- identificirana regulacija – osebno pomembno, saj se z vrednoto ali dejavnostjo posameznik identificira: *otrok se medosebne razdalje drži, ker meni, da je tako prav*;
- integrirana regulacija – integracija identifikacij z vedenjem v občutku sebstva: *otrok se medosebne razdalje drži, ker tako skrbi za svoje zdravje*;
- intrinzična motivacija – veselje ob opravljanju dejavnosti: *medosebne razdalje se otrok drži, ker je zabavno*.

Nestrukturirani intervju

Opažanja učiteljic smo preverili z nestrukturiranim intervjujem, ki nudi večjo odprtost vprašanj in pri katerem je manj usmerjanja s strani izvajalca intervjuja (Wilkinson in Birmingham, 2003). Intervju smo opravili pred intervencijo, takoj po intervenciji in po treh tednih oz. tik pred koncem šolskega leta.

Vprašalnik za učence

Vprašalnik za učence je bil zasnovan posebej za najmlajše učence, pri reševanju in branju sta jim pomagali učiteljici. Zastavljena so bila vprašanja (*pred intervencijo/po intervenciji*) ter dana trditev:

- *Kako se počutijo/so se počutili ob tem, ko morajo/so morali s sošolci upoštevati medosebno razdaljo, ko so se igrali magnetke (5-stopenjska lestvica od 1 – zelo slabo do 5 – odlično)?*
- *Kako zabavno jim je/bilo držati medosebno razdaljo, ko so se je držali kot magnetki (5-stopenjska lestvica od 1 – sploh ni zabavno do 5 – zelo zabavno)?*
- *Kako močno bi si želeli držati medosebno razdaljo do sošolcev, ko se igrajo magnetke, če bi bili oni glavni (4-stopenjska lestvica od 1 – ne bi si želel do 4 – močno)?*
- *Kako lahko ali težko je držati medosebno razdaljo do svojih sošolcev, ko se igrajo magnetke (3-stopenjska lestvica od 1 – lahko do 3 – težko)?*
- *Trditev, ki drži zanje: ne držim medosebne razdalje; medosebne razdalje se držim, ker ne želim biti kaznovan; medosebne razdalje se držim, ker se drugače ne počutim v redu; medosebne razdalje se držim, ker menim, da je tako prav; medosebne razdalje se držim, ker s tem skrbim za svoje zdravje; medosebne razdalje se držim, ker je zabavno.*

Zasnova raziskave

Singularna eksploratorna študija primera (Yin, 2001) temelji na kvalitativni metodologiji (Denzin in Lincoln, 2015). Na podlagi teoretičnih izhodišč smo pripravili krajsko intervencijo, ki bi lahko spodbujala avtonomno motivacijo učencev za vzdrževanje zadostne medosebne razdalje.

V prvem koraku so bile učencem na njihovem razumevanju primeren način razložene in predstavljene fizikalne lastnosti magnetov – sila privlačanja in sila odbijanja. Magnete so postopoma, sistematično in nevodeno preizkušali v bližnji okolici.

V drugem koraku jim je učiteljica pripovedovala pravljico z elementi terapevtske pravljice (Dwivedi, 2017) o magnetkih prvošolcih, ki se jim je zgodila covidu-19 podobna situacija. Zgodba je bila starosti primerna, jasna, subtilna in objektivna, vključevala je elemente treh temeljnih potreb po teoriji samodoločanja (Ryan in Deci, 2000b): v okviru potrebe po kompetentnosti smo omogočili uvid v vzroke in posledice ravnanja, v okviru potrebe po avtonomiji smo zagotavljali varnost, zagotovili izbiro med vedenji ter spodbujali odgovornost, v okviru povezanosti pa smo oblikovali toplo, prijateljsko okolje.

V tretjem koraku so se učenci igrali, da so oni magnetki. V intervencijo smo s tem vključili elemente socialne igre, ki lahko pomaga pri vzpostavljanju discipline v razredu (Lončarič, 2006). Učenci so v dvojicah preizkusili svoje magnetno polje, ki so ga aktivirali tako, da so z vso silo stisnili mišice v svojem telesu. Potem so se približevali z iztegnjenimi rokami in tik preden bi se njihovi roki začeli dotikati, so se odbili tako, da so na mestu poskočili. To so preizkusili še v trojicah. Kombinacija terapevtske pravljice in socialne igre je učencem ponudila alternativni način reagiranja na zahtevana higienska priporočila, učiteljicama pa možnost alternativnega urejanja discipline med učenci.

Merske karakteristike raziskave

Veljavnost in zanesljivost raziskave smo sproti preverjali in po potrebi korigirali. Osebnostno pristranskost, ki bi lahko vplivala na ugotovitve, smo upoštevali pri razmišljanju o metodah, s čimer smo zagotovili zadostno ustreznost zbranih podatkov in analiz. Natančne evidence dokazujejo jasno sled odločanja in zagotavljajo doslednost in preglednost interpretacije. Raziskovalni proces je pregledno in jasno opisan od začetne ideje do razvoja metod in poročanja o ugotovitvah. Navodila so bila podana jasno, natančno in enopomensko. Upoštevali smo osnovna vprašanja v zvezi s participativnim raziskovanjem otrok, pri čemer smo poseben poudarek dali etičnosti in iskanju načinov aktivnega vključevanja otrok v proces zbiranja podatkov, o katerem piše Štemberger (2019, str. 13).

Zavedali smo se in upoštevali smo problematičnost samoocenjevanja mlajših otrok, ki imajo v obdobju od 5. do 8. leta zelo pozitivno mnenje o sebi, njihova pričakovanja do samih sebe pa so nerealno optimistična (Cugmas, 1999; Wigfield v Cole idr., 2001). Zaradi tega smo vprašalnik za učence interpretirali hkrati z merskimi instrumenti za učitelje.

Postopki obdelave podatkov

Podatke smo obdelali s pomočjo analize in interpretacije. Intervencija je bila izvedena konec maja 2020, v drugem tednu vrnitve v šole po 6-tedenskem šolanju na daljavo. Končne sklepe smo oblikovali na temelju celotnega gradiva, pri čemer smo rezultate večkrat in temeljito preučili. Sklepe smo podprli s podatki, zbranimi med raziskovalnim procesom.

3 Rezultati

Dobljene podatke obravnavamo v treh sklopih. V prvem sklopu predstavljamo samooceno učencev pred in po intervenciji, v drugem sklopu je prikazana učiteljeva ocena motivacije učencev pred in po intervenciji po teoriji samodoločanja, v tretjem sklopu rezultate obeh tabel obravnavamo celostno na podlagi intervjuja z učiteljicama.

Samoocena učencev pred in po intervenciji

Tabela 1

Odgovori učencev pred in po intervenciji ter razlika med odgovori glede na ocenjevane postavke

	Počutje ob upoštevanju medosebne razdalje			Zabavnost držanja medosebne razdalje			Želja po držanju medosebne razdalje, če bi bili glavni oni			Težavnost držanja medosebne razdalje		
	<i>Pred</i>	<i>Po</i>	Δ	<i>Pred</i>	<i>Po</i>	Δ	<i>Pred</i>	<i>Po</i>	Δ	<i>Pred</i>	<i>Po</i>	Δ
Učenec 1	1	1	0	2	2	0	4	4	0	–	–	–
Učenka 2	5	1	–4	5	1	–4	4	2	–2	1	1	0
Učenec 3	1	5	+4	3	4	+1	4	4	0	4	4	0
Učenka 4	5	5	0	5	5	0	4	4	0	5	5	0
Učenec 5	3	1	–2	2	5	+3	4	2	–2	3	1	–2
Učenka 6	4	4	0	3	1	+2	1	2	+1	1	3	+2
Učenec 7	2	3	+1	2	1	–1	3	3	0	–	–	–

Tabela 1 kaže veliko raznolikost odgovorov učencev. Pri treh učencih do razlike pri počutju ob upoštevanju medosebne razdalje ni prišlo, pri dveh učencih se je počutje izboljšalo, pri dveh pa poslabšalo. Dva učenca ne poročata o razliki v zabavnosti držanja medosebne razdalje, dvema učencema je po intervenciji manj zabavno držati medosebno razdaljo, trem učencem pa je vzdrževanje medosebne razdalje postalo bolj zabavno. Štirje učenci so tako pred kot po intervenciji poročali o zmerni do močni želji po držanju medosebne razdalje tudi, če bi bili glavni oni, pri dveh učencih je želja po

držanju medosebne razdalje manjša, le pri enem učencu pa se je ta želja minimalno povečala. Težavnost držanja medosebne razdalje pri treh učencih ostaja enaka, dva učenca poročata o spremembi, ki je v enem primeru pozitivna, v drugem pa negativna.

Ocena motivacije učencev pred in po intervenciji

Tabela 2

Učiteljeva ocena motivacije učencev pred in po intervenciji ter razlika med odgovori glede na stil regulacije

	<i>Amotivacija</i>	<i>Zunanja regulacija</i>	<i>Ponotranjena motivacija</i>	<i>Identificirana regulacija</i>	<i>Integrirana regulacija</i>	<i>Intrinzična motivacija</i>	Δ
Učenec 1			pred		po		+2
Učenka 2				pred	po		+1
Učenec 3	pred					po	+5
Učenka 4			pred		po		+2
Učenec 5		pred, po					0
Učenka 6			pred, po				0
Učenec 7					pred, po		0

Iz tabele 2 je razvidno, da je po intervenciji pri štirih sodelujočih prišlo do zvišanja avtonomnosti motivacije glede na stil regulacije. Pri enem učencu je sprememba maksimalna, saj je napredoval iz amotiviranega stanja v stanje intrinzične motivacije, dva učenca sta prešla iz stanja ponotranjene motivacije v stanje integrirane regulacije, en učenec pa je iz identificirane prešel v integrirano regulacijo. V treh primerih učiteljici nista poročali o spremembi avtonomne motivacije.

Celostna obravnava podatkov na podlagi intervjuja učiteljic

Večjih sprememb pri učencu 1 ni bilo zaznati. V obeh merjenjih se je ob upoštevanju medosebne razdalje počutil slabo, medosebne razdalje mu ni bilo zabavno držati, bi pa se je, tudi če bi on odločal, držal. Samoocena regulacije v okviru motivacije za držanje medosebne razdalje je napredovala za eno stopnjo. Pred intervencijo se je ocenil kot amotiviranega, po intervenciji pa se je medosebne razdalje držal, ker ni želel biti kaznovan. Učiteljici sta opazili napredek v učenčevi notranji motivaciji, ki je bila pred intervencijo ponotranjena motivacija, po intervenciji pa integrirana regulacija.

Učenka 2 je bila na dan drugega anketiranja slabo razpoložena in je rešila vprašalnik, še preden so bila zastavljena vprašanja, zaradi česar njenih odgovorov ne interpretiramo. Učiteljici sta opazili spremembo v stilu regulacije, ki je bila ob prvem merjenju na ravni identificirane regulacije, ob drugem pa na ravni integrirane regulacije.

Učenec 3 kljub pogostim prošnjam zapovedane razdalje ni upošteval. Po intervenciji mu je bilo navodilo učiteljic nekoliko bolj zabavno upoštevati. Obstaja sicer želja, da bi držal medosebno razdaljo, a mu je to težko. Ob prvem merjenju je dejal, da zanj veljajo vse trditve, razen ta, da ne drži medosebne razdalje. Medosebno razdaljo je pred intervencijo držal, ker ni želel biti kaznovan, ker se drugače ni počutil v redu (kar bi lahko bilo posledica kazni), ker ve, da je tako prav, ker s tem skrbi za svoje zdravje in ker naj bi mu bilo zabavno. Gre za učenca, ki se običajno težko drži pravil in dogovorov. Po intervenciji je bil za vzdrževanje medosebne razdalje najbolj motiviran. Iz amotiviranega stanja je prišel v intrinzično motiviranega.

Odgovori učenke 4 so v vseh delih, razen pri zadnjem, enaki. Izvedeli smo, da so učenkini starši pred uvedbo intervencije poročali o izraziti stiski deklice. Ko je prihajala domov, je bila izjemno apatična in nemotivirana. Pojavljati so se začela neželena vedenja, kot je agresivnost, eksplozivna jeza, zavračanje bližnjih. Jasnó je izrazila željo, da ne želi v šolo, ker "ji zaradi tega, ker je vse narobe in drugače, ni več fajn". Po uvedbi intervencije so starši poročali o velikih spremembah v njenem vedenju, saj so težave, ki so se začele z ukrepi zaradi covida-19, v veliki meri izzvenele. Učiteljici sta začetno motivacijo prepoznali kot ponotranjeno motivacijo, po intervenciji pa kot integrirano regulacijo.

Učenec 5 prav tako spada med učence, ki težje sledijo navodilom. Učiteljici sta njegovo motivacijo na obeh merjenjih ocenili kot zunanjo regulacijo. Ob upoštevanju medosebne razdalje se je po intervenciji počutil zelo slabo, pred tem pa dobro. Pred intervencijo mu razdalje sploh ni bilo zabavno vzdrževati, po intervenciji pa zelo zabavno. Če si je pred intervencijo medosebno razdaljo želel močno držati, si je po intervenciji to želel le malo, kljub temu pa mu je bilo lažje. Tako pred kot po intervenciji je učenec medosebno razdaljo vzdrževal, ker tako skrbi za svoje zdravje.

Učenki 6 je bilo po intervenciji razdaljo zabavno vzdrževati (prej ji sploh ni bilo zabavno), če bi odločala ona, bi si v odmorih medosebno razdaljo želela nekoliko manj močno upoštevati, čeprav ji je držati razdaljo, ko se igrajo magnetke, težje vzdrževati. Pred intervencijo se je medosebne razdalje držala, ker se drugače ni počutila v redu, po intervenciji tudi zato, ker ni želela biti kaznovana, ker je menila, da je tako prav, in zato, ker s tem skrbi za svoje zdravje. Učiteljici sta njeno motivacijo ocenili kot ponotranjeno na obeh merjenjih.

Učenec 7 je učenec, katerega motivacija je bila po oceni učiteljic na najvišji stopnji (na obeh merjenjih integrirana regulacija), mu pa je po koncu intervencije upoštevanje razdalje postalo popolnoma nezabavno. Želja po vzdrževanju medosebne razdalje ostaja enaka. Če mu je pred intervencijo bilo držanje medosebne razdalje zabavno, se je po intervenciji razdalje držal, ker s tem skrbi za svoje zdravje.

4 Diskusija

Individualno delo z diferenciacijo in individualizacijo, ki ga je priporočil ZRSS (2020), je v praksi učiteljem povzročilo kar nekaj težav, saj se je še posebej za otroke potrdilo, da je omejevanje medčloveškega kontakta v nasprotju s človekovimi potre-

bami, kot je ugotovil že Sieck (2020). Pridobljeni podatki kažejo, da so učenci kljub intervenciji medosebno razdaljo večinoma upoštevali takrat, ko sta jih na le-to spomnili oz. opozorili učiteljici, ni pa jima bilo treba posegati po disciplinskih postopkih, ki temeljijo na kaznovanju otrok. Z zasnovano intervencijo smo učiteljicama dali možnost smiselnega in vzgojnega ukrepanja (Kuhar in Jezernik, 2017). Kot še posebej učinkovita se je intervencija pokazala pri učencih, ki sta imela zaradi vzdrževanja medosebne razdalje največ težav, kar povezujemo s trditvijo Woolfolka (2020), da motivacija v posamezniku zbuja, usmerja in vzdržuje vedenje. Gre za učenca, ki sta ga učiteljici označili kot "problematičnega" in je iz amotiviranega stanja prešel v intrinzično motivirano, in za učenko 4, ki drugače sicer nima ne vzgojnih in ne učnih težav, ji pa je odsotnost socialnega in fizičnega kontakta s sošolci povzročala veliko stisko, ki se je kazala predvsem v varnem okolju doma. Na podlagi izhodišč teorije samodoločanja smo zadovoljili njuno potrebo po občutku kompetentnosti, avtonomije in povezanosti z drugimi (Deci in Ryan, 2002), dobila sta način za kontrolo nad lastnim okoljem, v katerem sta začela sama sebe dojemati kot vir pobude obnašanja, kar je posredno vplivalo tudi na njuno duševno zdravje (Ryan in Deci, 2020). V igro magnetkov so se vključili tudi učenci, za katere starši niso podpisali soglasja o sodelovanju, a je prišlo do domino efekta, saj so se učenci med seboj podpirali in vključevali, dobili so občutek, da so vključeni v odločanje. Na ta način je bilo zagotavljanje ukrepov za otroke vsaj nekoliko smiselno in življenjsko, kar so kot pomembno izpostavili tudi v Društvu psihologov Slovenije (2020). S socialno igro, ki je temeljila na teoriji samodoločanja, so bili otroci kljub medosebnemu distanciranju vključeni v svojo skupino s pomočjo igre, navkljub zapovedani higijenski razdalji pa so imeli možnost socialne aktivnosti in interakcije, kar je v svojem odzivu na ukrepe izpostavila Zbornica kliničnih psihologov Slovenije (Dobnik Renko idr., 2020). V zaključnem intervjuju, izvedenem po treh tednih od uvedbe intervencije, sta učiteljici povedali, da učinki intervencije ostajajo takšni kot po vpeljavi intervencije. Učenci so medosebno razdaljo še vedno večinoma komaj upoštevali, ko sta jih na to opozorili učiteljici, so pa se občasno spomnili tudi sami. Nagon jih je še vedno vodil k fizični interakciji, kar dokazuje, da je socialno distanciranje za človeka težko (Palmer, 2020), jih pa je bilo na medosebno razdaljo treba le nežno opozoriti, lahko tudi z namigom, kot je magnetki ali na kaj moramo biti pozorni. Ugotovitev, ki odgovarja na naše raziskovalno vprašanje, je, da bi z intervencijo, ki temelji na teoriji samodoločanja, lahko spodbujali avtonomno motivacijo za razbremenjevanje medosebne razdalje predvsem tistih učencev, ki imajo s tem največ težav oz. na katere situacija najbolj vpliva.

5 Zaključek

S preiskovalno študijo novega pojava smo želeli zagotoviti izhodišča za morebitne potrebne nadaljnje raziskave na področju spodbujanja avtonomne motivacije pri mlajših učencih za razbremenjevanje medsebojne razdalje med učenci v času pojavljanja covida-19. Rezultati nakazujejo, da bi z ravnanji po načelih teorije samodoločanja lahko spodbujali razvoj avtonomne motivacije pri mlajših učencih za vzdrževanje zadostne medosebne razdalje, predvsem pri učencih z večjimi vzgojnimi težavami oz. drugimi težavami, ki jih delo v okolju, ki je v nasprotju z otrokovimi osnovnimi potrebami,

prinaša. Največjo omejitev raziskave predstavlja situacija v času covida-19 sama, saj niso bili možni individualni intervjuji z učenci, intervju z učiteljicama je bil opravljen preko video klica. Ker je bila raziskava izvedena kot takojšnji odziv na novi pojav, nismo imeli dovolj časa, da bi zagotovili večji vzorec in kontrolno skupino, izvedba intervencije s časovno zakasnitvijo pa ne bi imela primerljivega učinka. Ko smo želeli razširiti vključene v raziskavo, je bilo nemogoče najti učitelje, ki bi bili za raziskavo pripravljeni odkrito priznati, da so za neupoštevanje socialnega distanciranja svoje učence kaznovali. V prihodnjih raziskavah bi bilo potrebno podobno intervencijo preučiti na večjem vzorcu, in sicer ob spremljanju kontrolne skupine. Učitelji niso seznanjeni s teorijo samodoločanja. Večinoma poznajo le tradicionalni koncept zunanje in notranje motivacije, kar bi bilo smiselno spremeniti in podpreti s kakovostnimi izobraževanji za učitelje. S tem bi tudi naš problem učitelji lažje razumeli in intervencijo bolje izvedli.

Maja Kerneža, PhD, Jurka Lepičnik Vodopivec, PhD

Facilitating Interpersonal Distance among Students during COVID-19 – a Case Study

During the period of return to educational institutions after the improvement of the epidemiological picture related to COVID-19, the participants in the educational process had to maintain sufficient interpersonal distance (NIJZ, 2020, p. 4; ZRSŠ, 2020) as an important strategy to prevent the increase in morbidity (Jacobson et al., 2020). Both the Chamber of Clinical Psychologists of Slovenia (Dobnik Renko et al., 2020) and the Association of Psychologists of Slovenia (2020) reacted with concern as the measures affect the social and emotional life of children, whose basic needs are involvement in peer groups, learning, playing, social activities and interactions, building and maintaining interpersonal relationships, and developing a social identity. For them, social distancing has proven particularly difficult because limiting interpersonal contact is contrary to human nature (Sieck, 2020). During the first week the children were back in school, teachers and parents reported that numerous problems arose for the children because human touch is an important and natural event in their lives. Teachers reported that students were not able to fully understand the situation. The children participated in making agreements about the new situation, but mostly did not adhere to the guidelines presented nor to the agreed guidelines. In a Slovenian elementary school, children were punished with "writing lines" if they did not keep the recommended distance. The teacher can influence children's behavior in several ways. One of the more modern approaches refers to the development of self-discipline, which develops students' cognition, emotions, and behaviors related to self-control, self-regulation, character, autonomy, and social and moral responsibility (Bear, 2010). There is a connection with an individual's sense of competence, connectedness with others, and autonomy that is also emphasized by self-determination theory (Ryan and Deci, 2009). This could help teachers better understand and recognize how to motivate students by influencing the satisfaction of these needs. When these three needs are met, people are motivated and mentally healthy (Ryan and Deci, 2000b). The theoretical starting points

formed the basis for the idea of an intervention based on self-determination theory that could potentially influence students' autonomous motivation to maintain interpersonal distance during emergencies. The goal of the research was to prepare an intervention that would help teachers and students through preventive discipline (Pšunder Horvat, 2002; Pšunder, 2004) to comply with the requirement of maintaining an interpersonal distance of at least 1.5 meters to prevent transmission (Pšunder Hrovat, 2003). Our goal was to investigate the effects of activities that enable students to control their own environment and perceive themselves as the source and initiator of behavior, thus integrating their own experiences into a coherent sense of self. The main research question was: can an intervention based on self-determination theory influence students' sense of autonomy and thus autonomous motivation?

The nonrandomized sample included first grade students from a Slovenian elementary school in the 2019/2020 school year, namely, 4 boys and 3 girls, who, along with their classmates, were punished for not maintaining interpersonal distance and whose parents allowed them to participate in the study. Using a rating scale, teachers assessed students' motivation, with motivation levels ranging from lowest (amotivation) to highest (intrinsic motivation) according to self-determination theory (Ryan and Deci, 2000b), depending on the regulation style. Teacher observations were also verified through an unstructured interview (Wilkinson and Birmingham, 2003). We conducted the interview before the intervention, immediately after the intervention, and after three weeks (toward the end of the school year). In the questionnaire for the students, we collected data before and after the intervention. We asked them: How do you feel about keeping interpersonal distance with classmates? (5-point scale); How much do you enjoy keeping interpersonal distance? (5-point scale); How much would you want to keep interpersonal distance with classmates if you were given a choice? (4-point scale); How easy or difficult it is to keep interpersonal distance from your classmates? (3-point scale). They also had to decide which statement was true for them (in relation to self-determination theory): I do not keep interpersonal distance (amotivation); I keep interpersonal distance because I do not want to be punished; I keep interpersonal distance because I do not feel right otherwise; I keep interpersonal distance because I think it is right; I keep interpersonal distance because I care about my health; I keep interpersonal distance because it is fun (intrinsic motivation).

The singular exploratory case study (Yin, 2001) was based on a qualitative methodology (Denzin and Lincoln, 2015). We prepared an intervention that could affect students' motivation to maintain sufficient interpersonal distance. As a first step, teachers explained to students the physical properties of magnets – the forces of attraction and repulsion. Students played with magnets in their immediate environment. In the second step, the teacher told them a story containing elements of a therapeutic story (Dwivedi, 2017) about magnets as first graders who had a similar situation to COVID-19. The story was age-appropriate, clear, subtle, and objective; it contained elements of the three basic needs explained by self-determination theory (Ryan and Deci, 2000b). In the third step, students played as if they were magnets. In this way, we incorporated elements of social play into the intervention that can help establish discipline in the classroom (Lončarič, 2006). In pairs, students tested their magnetic field, which they activated by tensing the muscles in their bodies. Then they approached with their arms outstretched and just before their hands touched, they jumped off by hopping on the spot. They also

tested this in groups of three. The combination of a therapeutic story and a social game provided students with an alternative way to respond to the prescribed hygiene recommendations, and teachers with an alternative regime for disciplining students. The validity and reliability of the research was continually reviewed and corrected. Personal bias was considered in the selection of methods to ensure appropriateness of data and analysis. Accurate records show a clear trail of decision making, and ensure consistency and transparency of interpretation. The research process is transparent and clearly described, from the initial idea through the development of methods and reporting. Instructions were clear and unambiguous. We also took into account the problematic nature of younger children, who often have very positive opinions of themselves and whose expectations of themselves are unrealistically optimistic (Cugmas, 1999; Wigfield and Cole, 2000). Data was processed through analysis and interpretation. Final conclusions were drawn based on all the material, and the results were checked repeatedly and reviewed thoroughly. We supported the conclusions with data collected during the research process.

The recommended individual work with differentiation and individualization has caused many problems for teachers. It has been confirmed that limiting human contact is contrary to human needs. The obtained data showed that even after the intervention, the students mostly considered the interpersonal distance only after a gentle stimulus. They still most often expressed a desire for physical interaction and closeness. However, when distance was not maintained, it was easier for teachers to prepare students for adjustment. The intervention proved particularly effective with students who had the most difficulty maintaining interpersonal distance, which is related to Woolfolk's (2002) assertion that an individual's motivation elicits and maintains direct behavior. One student who was described by teachers as "problematic" changed from amotivated to intrinsically motivated. Another student, who otherwise had no academic or emotional problems, had great difficulty maintaining interpersonal distance, which manifested in emotional outbursts. After the intervention, the emotional outbursts disappeared. Based on the principles of self-determination theory, we met the above-mentioned students' needs for a sense of competence, autonomy, and connectedness with others (Deci and Ryan, 2002). They were given an opportunity to control their own environment, which allowed them to begin to perceive themselves as the source of their behavior, which indirectly affected their psychological well-being (Ryan and Deci, 2020). In this way, providing measures for children was at least somewhat meaningful and important, which was also emphasized by the Association of Psychologists of Slovenia (2020). Using social play based on the theory of self-determination, children were included in their group despite the interpersonal distance. The prescribed hygienic distance gave them the opportunity for social activity and interaction, which the Chamber of Clinical Psychologists of Slovenia (Dobnik Renko et al., 2020) pointed out as necessary in their response to the COVID measures. An intervention based on self-determination theory could influence the sense of autonomy and thus autonomous motivation, especially among students who have the most problems with it or whom the situation affects the most.

The major limitation of the study is the COVID situation itself, as face-to-face interviews with students were not possible and the interview with teachers was conducted via a video call. Since the study was conducted as an immediate response to the phe-

nomenon, we did not have enough time to create a larger sample and a control group. In future studies, the intervention should be conducted on a larger sample, accompanied by a control group.

LITERATURA

1. Bear, G. G. (2010). *School Discipline and Self-Discipline. A Practical Guide to Promoting Pro-social Student Behavior*. New York: The Guilford Press.
2. Carvalho Aguiar Melo, M. in de Sousa Soares, D. (2020). Impact of Social Distancing on Mental Health During the COVID-19 Pandemic: an Urgent Discussion. *International Journal of Social Psychiatry*, 66(6), 625–626. Dostopno na: <https://doi.org/10.1177/0020764020927047> (pridobljeno 10.05.2020).
3. Cole, A. D., Hoffman, B. K., Jacquez, F. idr. (2001). The Development of Multiple Domains of Child and Adolescent Self-concept: A Cohort Sequential Longitudinal Design. *Child Development*, 72(6), 1723–1746.
4. Cugmas, Z. (1999). Očka, jaz sem najboljši. Razvoj otrokove zaznave šolske uspešnosti. Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva.
5. Čilić, A. in Kovačević, S. (2021). Preučevanje razlik v dojemanju "dobre" šole z vidika učiteljev. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 36(1), 66–78.
6. Deci, E. L. in Ryan, R. M. (2002). *Handbook of Self-determination Research*. Rochester, New York: University of Rochester Press.
7. Denzin, N. K. in Lincoln, Y. S. (2008). *Strategies of Qualitative Inquiry*. Thousand Oaks: Sage.
8. Dobnik Renko, B., Janjušević, P., Kreft Hausmeister, I. idr. (2020). Duševno zdravje otrok in mladostnikov v času epidemije covid-19. Gradivo za vzgojno-izobraževalne ustanove v času postopnega odpiranja vrtcev in šol. Dostopno na: http://klinicna-psihologija.si/wp-content/uploads/2020/05/ZKP_Dusevno_zdravje_otrok.pdf (pridobljeno 10.05.2020).
9. Dwivedi, K. N. (2017). *The Therapeutic Use of Stories*. London: Routledge.
10. Jacobson, N. C., Lekkas, D., Price, G. idr. (2020). Flattening the Mental Health Curve: COVID-19 Stay-at-home Orders Result in Alternations in Mental Health Search Behavior in the United States. Dostopno na: <https://psyarxiv.com/24v5b> (pridobljeno 10.5.2020).
11. Jančič, P. in Hus, P. (2017). Učitelji in konstruktivistični pristop pri pouku družbe. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 32(3–4), 92–105.
12. Kozmus, A. (2016). Strategije učiteljev pri soočenju z neprimernim vedenjem učencev. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 31(1), 100–112.
13. Krek, J. in Klopčič, L. (2019). Avtoriteta učitelja in vzgojna vloga razrednega učitelja v kontekstu permisivnosti. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 34(3–4), 122–140.
14. Kuhar, M. in Jezernik, K. (2017). Deliberativno razpravljanje učiteljev o vzgojnih ukrepih v osnovni šoli. *Sodobna pedagogika*, 68(1), 32–50.
15. Lončarič, B. (2006). Socialne igre kot način vzpostavljanja discipline pri pouku. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 21(3–4), 115–157.
16. NIJZ. (2020). Higienska priporočila za izvajanje pouka v osnovni šoli (za učence prve triade in devetošolce) v času epidemije covid-19. Dostopno na: https://www.nijz.si/sites/www.nijz.si/files/uploaded/osnovne_sole_s_prilogami.pdf (pridobljeno 05.05.2021).
17. Palmer, S. J. (2020). Why Social Distancing is Difficult: Social Touch and its Effect on Neuro-behavioral Networks. *Nursing and Residential Care*, 22(6), 1–3.
18. Pšunder Horvat, M. (2002). Vpogled v preventivno disciplino v osnovni šoli. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 17(1), 22–34.
19. Pšunder Horvat, M. (2003). Obravnava disciplinskih kršitev v osnovni šoli z vidika kontrole. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 18(1), 78–95.
20. Pšunder, M. (2004). *Disciplina v sodobni šoli*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
21. Qualls, N., Levitt, A., Kanade, N. idr. (2017). *Community Mitigation Guidelines to Prevent Pandemic Influenza – United States*. MMWR Recommendations and Reports, 66(1), 1–32.

22. Ryan, R. M. in Deci, E. L. (2000a). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and new Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54–67. Dostopno na: <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020> (pridobljeno 10.05.2020).
23. Ryan, R. M. in Deci, E. L. (2000b). Self-determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, social Development, and Well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.
24. Ryan, R. M. in Deci, E. L. (2020). Intrinsic and Extrinsic Motivation from a Self-determination Theory Perspective: Definitions, Theory, Practices, and Future Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101860.
25. Sieck, G. C. (2020). Psychology in Perspective: In a World of Social Distancing. *Psychology*, 35(3), 158–159.
26. Štemberger, T. (2019). Raziskovanje o otrocih/z otroki: vprašanje participativnega raziskovanja z otroki. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 34(1), 3–13.
27. Wilkinson, D. in Birmingham, P. (2003). *Using Research Instruments: A Guide for Researchers*. London: Routledge Falmer.
28. Woolfolk, A. (2002). *Pedagoška psihologija*. Ljubljana: Educy
29. Yin, R. K. (2001). *Case study research. Design and Methods*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications.
30. ZRSŠ. (2020). Priporočila za prehod iz izobraževanja na daljavo v izobraževanje na šoli oziroma oddelku za učence 1. triade v osnovni šoli. Dostopno na: https://sio.si/wp-content/uploads/2020/05/10042_Priporo%C4%8Dila_prehod_1VIO.pdf (pridobljeno 10.05.2020).

Dr. Maja Kerneža (1987), asistentka na Pedagoški fakulteti Univerze v Mariboru.
Naslov/Address: Jurovski Dol 130, 2223 Jurovski Dol, Slovenija/Slovenia
Telefon/Telephone: (+386) 041 914 788
E-mail: maja.kerneza1@um.si

Dr. Jurka Lepičnik Vodopivec (1954), redna profesorica in znanstvena svetnica na Pedagoški fakulteti Univerze na Primorskem.
Naslov/Address: Ulica nadgoriških borcev 32, 1231 Ljubljana-Črnuče, Slovenija/Slovenia
Telefon/Telephone: (+386) 041 263 534
E-mail: jurka.lepicnik@pef.upr.si

Teachers' Beliefs about Their Anger in Relation to Certain Aspects of Teaching

Prejeto 04.11.2021 / Sprejeto 15.05.2022

Znanstveni članek

UDK 37.091.2:159.942

KLJUČNE BESEDE: jeza, prepričanja, poučevanje, samouravnavanje čustev, učitelj

POVZETEK – Med poučevanjem učitelji doživljajo in izražajo različna čustva. Kadar učenčev vedenje ocenijo kot neustrezno, največkrat doživljajo jezo. Raziskovali smo učiteljeva prepričanja o izražanju jeze pri poučevanju, ki vplivajo na to, kaj bo učitelja jezilo, kako se bo jezil in v katerih okoliščinah bo svojo jezo izrazil, uravnaval ali potlačil. V vzorec empirične raziskave je bilo vključenih 100 učiteljev četrtega in petega razreda več slovenskih osnovnih šol. Podatke smo pridobili s pomočjo dveh avtorsko zasnovanih vprašalnikov. Ugotovili smo, da učitelji v povprečju izkazujejo največje strinjanje s trditvijo, da se učenci od učitelja učijo, kako naj tudi sami izražajo jezo. Mlajši učitelji, stari do 40 let, se bolj kot starejši učitelji, stari več kot 40 let, strinjajo, da s svojo jezo učence lahko prestrašijo, pa tudi, da bi jezo morali pred učenci prikriti. Manj kot se učitelji čutijo dolžni svojo jezo učenčem utemeljiti in manj kot se strinjajo s tem, da bi bilo izražanje lastne jeze navzven lahko neprimerno, pogostejše ocenjujejo, da pri svojem pedagoškem delu uporabljajo pozitivne pedagoške pristope, npr. učence hvalijo, spodbujajo, jim predstavijo kriterije ocenjevanja idr.

Received 04.11.2021 / Accepted 15.05.2022

Scientific paper

UDC 37.091.2:159.942

KEYWORDS: anger, beliefs, emotional self-regulation, teaching, teacher

ABSTRACT – In teaching, teachers experience and express different emotions. Anger is one of them and it is usually experienced when teachers consider students' behavior to be inappropriate. The aim of the study was to explore teachers' beliefs about expressing anger during teaching; what the triggers of teachers' anger are; the way in which they experience and manifest anger; in which circumstances they express it; how they regulate or suppress it, etc. One hundred Slovenian elementary teachers of the fourth and fifth grade participated in the study. The data was collected using two questionnaires, especially designed for the purpose of the study. The results show that most teachers believe that students learn how they should express anger from their example. Younger teachers, under 40, believe, more than their older colleagues, that their anger can scare students, and that their anger should be concealed. The less teachers feel obliged to justify their anger to students and the less they agree that an outward expression of anger in the classroom can be inappropriate, the more they report using positive educational approaches, e.g., congratulating, encouraging students, presenting grading criteria instead of anger.

1 Introduction

In the past, the teachers' role was simpler than today – they only had to pass on their knowledge to their students. Based on empirical findings regarding the insufficient applicability of the knowledge gained in school for solving concrete issues in life (Izhodišča kurikularne prenove, 1996), the need has arisen for more complex and interdisciplinary knowledge, for knowledge on different levels or “pillars of knowledge” (Delors, 1996), and for taking into consideration the new challenges in education. In the 1990s Slovenia embarked on restructuring elementary and secondary education, as well as tertiary education for teachers, aiming to raise awareness among all stakeholders in the education system that the role of modern-day teachers has changed substantially. In

this context, Hattie (2018, p. 15) highlights particularly the mission of teachers to develop self-regulated learning in children, helping “students become their own teachers”. The most common new roles and competences of today’s teachers include a proficiency in using modern information technology; the ability to differentiate and adapt education to the individual’s needs and differences (e.g., according to ability, different special needs of students, and multicultural differences among students). It is also important to promote cooperation with other teachers and staff, as well as with parents, but also an inclination towards professional evaluation and critical reflection on their own work (Wing On and Ling Tan, 2018). “It is not enough for the teachers to develop the competences necessary for teaching, but rather they must know how to reflect constructively on their experiences, and build their professional knowledge in this way too” (Erčulj and Škodnik, 2013, p. 18, translated into English).

Hattie (2018) emphasized that teachers should talk to their colleagues about teaching in order to reflect and analyze the different effects their teaching can have on students. The fundamental task of a teacher is to teach the students of a particular class or several classes. In general, teaching is defined as an interactive process, above all involving a dialogue between the teacher and the student or class that arises in a specific activity, e.g., a discussion on the subject matter being covered (Chitiga, 2017; Hattie, 2018; Marentič Požarnik and Plut Pregelj, 2009).

Kramar (2009, p. 20, translated into English) defines professional teaching as “performing different but mutually consistent activities of methodologically dealing with coherent units of content or issues, which takes place in an orderly didactical environment as a process of acquiring new knowledge and achieving educational goals.” For Blažič et al. (2003, p. 27, translated into English) teaching means “directly helping students understand selected and adapted knowledge, abilities, skills, values and experiences, and involving them in direct learning contact with learning reality, as well as efficient leadership of their active and autonomous learning.” The contemporary views on teachers’ work, besides the educational, psychological or didactical elements in the definitions of teaching, underline also the social and emotional aspects of their professional role (e.g., Prosen, Smrtnik Vitulić and Poljšak Škraban, 2013). Teaching is supposed to be one of the most emotionally demanding professions, where employees face numerous positive and negative emotions in their work (Sutton and Wheatley, 2003; Frenzel, 2014).

Emotions are complex psychophysiological processes that involve cognitive processes (e.g., recognizing and understanding emotions; regulating emotions in a specific situation; looking through the eyes of another person), physiological changes in the autonomic nervous system, physical expressions, and the urge to act. The final purpose of emotions is adapting to the changes detected and achieving the aims that the individual finds important (Ortony and Turner, 1990; Lazarus, 1991; Roseman, 2013). When an individual assesses that someone (or something) is hindering or preventing them from achieving their desired goal(s), which they identified as important, they usually feel anger. This definition also confirms Lazarus’s view that an individual experiences anger when “a demeaning offence against me and mine” has been committed (Lazarus, 1991, p. 222). Previous studies on emotions in the classroom have shown that anger is one of the most common emotions teachers experience and express in the classroom (e.g., Sutton and Wheatley, 2003; Hosotani and Imai-Matsumura, 2011; Prosen, Smrtnik Vitulić

and Poljšak Škraban, 2013). What causes teachers' anger, how they regulate their anger, and how they express it in front of their students can depend entirely on the beliefs about anger the teacher has formed when growing up, on their experience while studying to become a teacher, and on their experience in practicing this profession.

Beliefs are mental constructs that we form in different fields of our activity based on our knowledge and experience; however, scholars provide somewhat differing definitions. Beliefs can be part of the so-called *hidden curriculum*, which Lepičnik Vodopivec and Teršek (2021, p. 5) define as the "sum of all the unplanned, subconscious and unintentional elements" that may play an important role in students' socialization even if teachers may not be aware of this. Borg (2011) defines beliefs as facts that an individual considers true and may internalize, which is why they can be a basis for their actions and behavior. According to the author (*ibid.*), beliefs have a strong emotional and value component, which makes them difficult to change. Borg conceptually equates beliefs with attitudes; on the other hand, Ule (2009) points out that beliefs are based only on a cognitive component, whereas attitudes also include an emotional (affective) and a behavioral (action) component. A deeper conceptual discourse on the phenomenon of beliefs will not take place in this article; instead, we will focus on their psychological and educational role when it comes to work in the classroom. Teachers' beliefs about their professional work develop also under the influence of social and professional expectations, and can differ greatly among teachers. As a result, they affect teachers' actions and behavior in the classroom. In this respect, teachers also have very different views on which emotions they can express in front of their students, as well as when and how they should be expressed (Cross and Hong, 2009; Schutz and DeCuir-Gunby, 2009).

According to Sutton (2004), general emotional rules outline the playing field within which some emotions are acceptable for teachers personally and others are not, as well as which emotions are acceptable in the process of teaching. Which modes of expressing anger are appropriate is therefore dictated by the social norms within a particular culture, and influenced by different social factors like race, social position, gender, etc. Teachers can accept and internalize the emotional rules of society or the social environment as their own internal normative rules, based on which they either respond to a particular behavior of students or not. When teachers assess that their anger is inappropriate in a given situation, they suppress or conceal it, and then choose a more socially acceptable emotion to express (Hochschild, 1983; Zembylas, 2005). Several studies on teachers' beliefs and modes of expressing negative emotions in the classroom (e.g., Frenzel et al., 2009; Hosotani and Imai-Matsumura, 2011; Sutton, 2004; Sutton and Knight, 2006, as cited in Sutton, Mudrey-Camino and Knight, 2009; Yin and Lee, 2012) shows that the main differences among teachers lie in their dilemma whether they should conceal their anger in front of their students or express it outwardly. They can conceal it by either suppressing it, or by self-regulating it and expressing a different, socially more acceptable emotion. On the other hand, anger is expressed outwardly either by self-regulating it and choosing an appropriate mode of expressing it, or by expressing it in the exact same way as they experience it at that moment. Teachers may also believe that expressing negative emotions in the classroom is pedagogically ineffective, so they find it important to search for effective modes of emotional self-regulation. Such views were found in studies of Japanese (Hosotani and Imai-Matsumura, 2011), Chinese (Yin and Lee, 2012) and American elementary school teachers (Sutton, 2004;

Sutton and Knight, 2006, as cited in Sutton et al., 2009). The teachers who took part in the studies reported that they felt guilty or frustrated after having expressed anger in relation to students. This is the reason they believe that anger should be concealed, since this is the only way that they can maintain good relationships with their students. Teachers also believe that expressing negative emotions, such as anger, is mostly ineffective during teaching.

Nevertheless, research on teachers' emotions shows that teachers are often worried about how they will express their emotions in front of students. Many of them believe that an outward expression of anger can have a negative effect on their relationships with students (Hosotani and Imai-Matsumura, 2011; Liljestrom, Roulston and Demarrais, 2007). On the other hand, teachers who believe that anger should be expressed outwardly, think that expressing both positive and negative emotions in the classroom makes sense and is beneficial; they argue that anger will lead students to experience emotions themselves, because they want to remain authentic (Hosotani and Imai-Matsumura, 2011). Only 36 % of American teachers (Sutton and Knight, 2006, as cited in Sutton et al., 2009) believe that expressing anger in front of their students allows them to use certain teaching strategies more effectively, manage the class of students better, and create an appropriate working environment for all students. In the study by Gong et al. (2013), a Chinese first-grade teacher presented an interesting argument in favor of an outward expression of anger: "If I don't express when I am angry, students will not feel my anger and think that as the teacher I tacitly approve of their disruptive behavior." We can therefore assume that for this teacher anger was a positive mode of expressing their negative emotion experienced in a particular challenging situation, which allowed them to establish the appropriate conditions to continue the teaching process.

2 The study and method

Aims of the study

The aim of the study was to examine what beliefs teachers have regarding their expression of anger in the classroom. Moreover, we wanted to know how teachers' beliefs about expressing anger in the classroom differ according to the grade they teach, the number of students in the class, the teachers' age and their level of education. We also aimed to determine how teachers' beliefs about expressing anger in the classroom statistically correlate with certain educational aspects of teaching (e.g., the teacher's explanation, instructions, grading), as well as the social and emotional aspects of teaching, e.g., the teacher-student relationships, how students perceive the teacher, etc.

Method

The study was based on the descriptive, causal and non-experimental method using the quantitative research paradigm.

Participants

The research sample consisted of 100 teachers at different public elementary schools in Slovenia. 45 teachers in the sample taught in the 4th grade (ages 9–10), 49 teachers taught in the 5th grade (ages 10–11), and 6 teachers taught mixed classes of 4th- and 5th-grade students.

Research instruments

Data on teachers' beliefs was collected using two questionnaires that were prepared specifically for the purpose of this study, because no standard questionnaires were available. The *Questionnaire on the expression of teachers' anger in the classroom* included statements that teachers could form based on their experience and personal views on the topic. It was partly derived from a Slovenian translation of the *Anger appropriateness questionnaire* (McPherson, Kearney and Plax, 2003), with more statements added, based on a review of the literature on teachers' beliefs about their emotions in the classroom (e.g., Gordon, 1997; Hosotani and Imai-Matsumura, 2011; Sutton, 2004; Zembylas, 2003). A pilot study on 4th- and 5th-grade students of one elementary school in Slovenia took place before this study. The questionnaire encompassed 10 statements, for which teachers marked their agreement on a five-point Likert scale (from 1 – totally disagree; to 5 – totally agree). The reliability coefficient of the questionnaire for teachers was 0.60, which is an acceptable reliability. Data on teaching was collected with the *Questionnaire on teaching*, which combined statements related to specific educational aspects of teaching (e.g., the teacher's explanation, instructions, grading) and to the social and emotional aspects of teaching (e.g., the teacher-student relationship). The statements for this questionnaire were derived from sources addressing the different aspects of teaching highlighted by relevant authors in this field (e.g., Brophy, 1979; Evans, 1970; Kyriacou, 1997; Peklaj et al., 2009; Tomić, 2003). The questionnaire consisted of 22 statements that participants rated on a five-point frequency scale (from 1 – never; to 5 – every teaching lesson). The reliability coefficient for the entire scale of this questionnaire was 0.59, which indicates a poorer reliability of the instrument, so we relied on its content validity and decided to use it anyway.

Research procedure and data analysis

Data was collected with a paper-pencil survey, where respondents remained anonymous but were coded. The collected data was entered and arranged in MS Excel and then transferred to the IBM SPSS 22.0 statistics software. Exploratory factor analysis was performed on the databases of both questionnaires using the principal components method and varimax rotation.

The analysis of the *Questionnaire on the expression of teachers' anger in the classroom* yielded three factors consisting of only two items, which was not acceptable for the validity of the content. Using these factors would exclude too many statements from the analysis, including the statement that “*Students learn from their teacher how*

they themselves should express anger”, which was the statement with which the teachers in this survey agreed the most. Based on the factor analysis, we established that we would need to exclude more than half of the statements from this questionnaire to form content blocks, so the factorial structure of the questionnaires was excluded. Hence, the presentation of the results is based on “statement by statement” analyses.

To determine the differences in beliefs about teachers' expression of anger in the classroom according to age and education level, we used the Kruskal-Wallis H test in SPSS (Green and Salkind, 2005). Moreover, we conducted a post-hoc test – the Mann-Whitney test – for comparing differences between two independent samples.

The statement that *“Teachers who get angry a lot have themselves to blame for that”* yielded un-homogeneous variances, so we had to use a more robust method – the median test for differences between independent groups (Corder and Foreman, 2014). The correlations between different variables in both questionnaires were calculated using Kendall's Tau coefficient, with the level of statistical significance set to $p < 0.05$.

3 Results and discussion

The main aim of the study was to examine the beliefs teachers have regarding their expression of anger in the classroom. As can be seen from Table 1, teachers agree most (according to the assessment scale the score could be interpreted as “mostly agree”) that students learn how they should express anger from their example. They agree least (on average, they “partly disagree”) that it is better if a teacher conceals their anger in the classroom.

The answers of the respondents indicate a high level of awareness of their own responsibility in relation to students in moments when they show them that they are angry. They are aware that they are role models of behavior and emotional expression, which students may copy in their self-regulation of emotions, and in reacting constructively or not when they experience anger (Gong et al., 2013; Sutton, 2004).

Based on the results of this study, we can assume that teachers are positively inclined towards expressing emotions, since they partly disagree with the statement that it is better to conceal them ($M = 1.62$). They believe anger may not be inappropriate ($M = 2.19$) and does not necessarily have a negative effect ($M = 2.32$). These teachers might be expressing their emotions in front of their students intentionally in order to show them exactly what feelings they are experiencing when a particular event causes them to get angry while teaching. According to Smrtnik Vitulič (2006, p. 6, translated into English), children at this age can already understand that “some people are more and some are less eager to conceal their expressions from others in order to keep their privacy,” which is why students can read a teacher's genuine expression of emotions, including anger, as an initiative to create a sincere and more personal relationship with students.

As part of the second research aim, we wanted to determine the statistically significant differences in teachers' (self-perception of) beliefs about expressing anger in the classroom according to the grade they teach, the class size, the teachers' age and their level of education. Based on a statistical calculation of the Mann-Whitney test, we established no statistically significant differences between 4th- and 5th-grade teachers. For

this reason, we have not presented this statistical data. The calculations further showed that there were also no statistically significant differences if they teach a class of 5 to 20 students or a class of 21 to 29 students, nor are there any differences according to their level of education. Table 2 presents only the results of the calculations that actually confirmed statistically significant differences.

Table 1

Teachers' beliefs about their expression of anger in the classroom – descriptive statistics

	<i>Statement</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
B10	Students learn from their teacher how they themselves should express anger.	4.11	1.20
B7	A teacher may only get angry when he/she has a valid reason (e.g., if a student breaks the agreed rules).	3.81	1.31
B9	A teacher may only get angry when he/she explains to the student or class why he/she is angry.	3.76	1.23
B2	The teacher is responsible if he/she gets angry at a student or the class.	3.40	1.35
B3	Teachers who get angry a lot have themselves to blame for that.	3.31	1.38
B4	When a teacher shows he/she is angry, this can scare the students.	3.18	1.21
B1	When a teacher shows a student that he/she is angry, this can have a negative effect on the student or the class.	2.32	1.17
B8	It is inappropriate for a teacher to express his/her anger in the classroom.	2.19	1.17
B6	When a teacher is angry at a student or the class, it is best if he/she conceals it.	1.62	0.90

Key: Agreement rating scale: 1 – Totally disagree, 2 – Partly disagree, 3 – Undecided, 4 – Mostly agree, 5 – Totally agree; *M*: arithmetic mean; *SD*: standard deviation.

Note: To ensure satisfactory reliability, we excluded statement B5 from the questionnaire – “It is right that a teacher shows that he/she is angry at a student or the class.”

To explore the differences regarding teachers' age more precisely, we used the Mann-Whitney test. Some statistically significant differences were found in the teachers' beliefs about their expression of anger in the classroom for the statement “When a teacher shows he/she is angry, this can scare the students.” ($p = 0.05$). We found statistically significant differences between teachers aged 23–40 and those in the age group 41–50 when it comes to the belief that teachers can scare students by expressing anger ($\chi^2 = 4.953$; $p = 0.03$). Moreover, statistically significant differences in this belief were also found between the age groups under 40 and over 50 ($\chi^2 = 3.736$; $p = 0.05$). We can, therefore, establish that teachers who are younger than 40, in comparison to teachers who are older than 40, agree more with the statement that teachers expressing their anger can scare students. Compared to their older colleagues (over 40), younger teachers (aged between 23 and 40) are more aware of the potential effect that an outward expression of anger can have on their students (as illustrated by the awareness that they can scare students when they show their anger); this may have something to do with the content of their studies.

Table 2

Differences in teachers' beliefs about expression of anger according to teachers' age

Statement	Age	N	MR	Me	df	F (n.e.L)	p (n.e.L)	χ^2	p
B1	23–40	29	53.88	2	2	2.291	0.11	4.873	0.09
	41–50	33	39.55	2					
	over 50	31	48.50	2					
B2	23–40	29	47.79	4	2	0.117	0.89	0.252	0.88
	41–50	33	48.09	4					
	over 50	31	45.10	4					
B3	23–40	29	55.83	4	2	2.370	0.10	5.068	0.08
	41–50	33	44.50	4					
	over 50	31	41.40	2					
B4	23–40	29	56.43	4	2	2.741	0.07	5.837	0.05
	41–50	33	41.56	2					
	over 50	31	43.97	3					
B6	23–40	29	56.10	2	2	2.975	0.06	6.134	0.05
	41–50	33	42.45	1					
	over 50	31	43.32	1					
B7	23–40	29	51.09	4	2	1.069	0.35	2.344	0.31
	41–50	33	41.64	4					
	over 50	31	48.89	4					
B8	23–40	29	50.41	2	2	0.757	0.47	1.655	0.44
	41–50	33	48.42	2					
	over 50	31	42.29	2					
B9	23–40	29	47.93	4	2	0.122	0.89	0.262	0.88
	41–50	33	47.97	4					
	over 50	31	45.10	4					
B10	23–40	29	49.97	5	2	2.079	0.13	4.388	0.11
	41–50	33	51.48	5					
	over 50	31	39.45	4					

Key: B1: When a teacher shows a student that he/she is angry, this can have a negative effect on the student or the class. B2: The teacher is responsible if he/she gets angry at a student or the class. B3: Teachers who get angry a lot have themselves to blame for that. B4: When a teacher shows he/she is angry, this can scare the students. B6: When a teacher is angry at a student or the class, it is best if he/she conceals it. B7: A teacher may only get angry when he/she has a valid reason (e.g., if a student breaks the agreed rules). B8: It is inappropriate for a teacher to express his/her anger in the classroom. B9: A teacher may only get angry when he/she explains to the student or class why he/she

is angry. B10: Students learn from their teacher how they themselves should express anger. N: sample size; MR: mean rank; Me: median; df: degrees of freedom; F (n.e.L): the ratio of variance between the groups to the variance within the group using the nonparametric Levene's test; p (n.e.L): the statistical significance level of the nonparametric Levene's test; p: the statistical significance value from the Kruskal-Wallis test.

Note: To ensure satisfactory reliability, we excluded statement B5: It is right that a teacher shows that he/she is angry at a student or the class.

Along with didactic skills, the current university program for elementary school teachers (lower grades of the Slovenian 9-year elementary school) also encourages students to develop a sensitivity to children's developmental and psychological needs, particularly in the fundamental educational subjects and special didactics. Higher education programs in the past, attended by older teachers, may not have included as much content on interpersonal relations, emotions, stress, etc. This might be the cause of the lack of the necessary knowledge on issues like emotional work in class, emotional self-regulation, and the impact of negative emotions on the teaching process.

Statistically significant differences according to teachers' age were also found for the statement "When a teacher is angry at a student or the class, it is best if he/she conceals it." ($p = 0.05$). For this statement, statistically significant differences were found between the age groups under 40 and 41–50 ($\chi^2 = 5.237$; $p = 0.02$), as well as between those under 40 and those over 50 ($\chi^2 = 3.745$; $p = 0.05$). The mean ranks for this statement indicate that teachers, aged between 23 and 40, agree more that teachers should conceal their anger than their colleagues who are over 40. Devjak, Devjak and Polak, (2014) found that future teachers are already unsure of themselves during their training at the undergraduate level, and have doubts whether they will be capable of a professionally appropriate response in different teaching situations. The authors point out (ibid., p. 15, translated into English) that student teachers "have too little experience and confidence in their own knowledge, not to mention a fear of mistakes and lack of creativity." Similarly, the younger teachers in our research (under 40), who think they should conceal their anger from their students, might not believe they can use anger expressed in a constructive manner to achieve particular goals in teaching (e.g., prevent further disruptive behavior of students) because of their lack of confidence in themselves and in their educational approaches. Romi, Lewis and Roache, (2013) note that by not stressing a particular problem in the classroom, teachers leave the problem unresolved, which affects their teaching.

In our study, we further wanted to establish how teachers' beliefs about expressing anger in the classroom statistically correlate with certain pedagogical aspects of teaching (e.g., acknowledging students' ideas, class management, grading), as well as the social and emotional aspects of teaching (e.g., the teacher-student relationship, how students perceive teachers). Below we only present the statistically significant correlations on the level of $p < 0.05$ (Table 3).

There are only four negligible and four weak negative statistically significant correlation coefficients. We listed them in Table 3. We found that the less teachers are convinced they can scare students by expressing anger, the more often they will present their grading criteria for oral examinations ($r = -0.20$). Based on the correlation be-

tween these two variables, we can assume that teachers believe that if they give their students clear information on what is expected of them (the oral examination criteria) students will know when they have not achieved the educational objectives. Teachers who get angry because their students have not achieved the expected proficiency level, despite the criteria having been presented to the students in advance, believe that they will not scare the students by expressing anger, since they assume that the students know the reasons why their teacher is angry. Anger can therefore be a manifestation of the teacher's concern that the students do not know enough.

Table 3

Correlations between teachers' beliefs about their expression of anger in the classroom and their perceptions of certain aspects of teaching

<i>The more teachers believe that ...</i>	<i>r</i>	<i>... the more often they deem that ...</i>
"when a teacher shows he/she is angry, this can scare the students" (B4)	-0.20	... "he/she presents the grading criteria for oral examinations" (PE7)
"when a teacher is angry at a student or the class, it is best if he/she conceals it" (B6)	-0.19	... "he/she presents the grading criteria for oral examinations" (PE7)
	-0.05	... "he/she compliments and encourages students in their work" (PE17)
"a teacher may only get angry when he/she has a valid reason" (B7)	-0.21	... "he/she compliments and encourages students in their work" (PE17)
"it is inappropriate for a teacher to express his/her anger in the classroom (B8)"	-0.19	... "he/she poses questions that require a deep understanding of the subject matter" (PE5)
	-0.23	... "he/she presents the grading criteria for oral examinations" (PE7)
	-0.19	... "students feel comfortable around him/her" (SE12)
"a teacher may only get angry when he/she explains to the student or class why he/she is angry" (B9)	-0.21	... "he/she acknowledges students' ideas in his/her teaching" (PE1)

Key: Apart from those presented in the table, the educational (PE), and social and emotional aspects of teaching (SE) examined in this study included: PE2: I explain the subject matter in a way that it is easy to understand. PE3: I give clear and understandable instructions. PE4: If a student does not understand something, I provide additional explanations. PE6: The class session is based on students' independent work. PE8: I design examinations at an appropriate difficulty level. PE9: I give students the possibility to participate in the class session. PE10: I warn students that I am the one running the class session. PE11: It takes a lot of time before I start teaching a class. SE13: I stay true to my word. SE14: Students feel uncomfortable around me. SE15: I am unsatisfied with their work. SE18: I am patient with the students in class. SE19: I maintain respectful relations with the students in class. SE20: I notice when students do not feel well. SE21: I remind students of every detail. SE22: When students are in distress, they confide in me. r = correlation coefficient.

Note: To ensure satisfactory reliability, we excluded statement No. 16: Students are afraid of me. All the coefficient values above are statistically significant on the level of $p < 0.05$.

The less teachers agree that they should conceal their anger from students, the more often they compliment and encourage students in their work ($r = -0.05$), and they also present the assessment criteria for oral examinations more often ($r = -0.19$). In fact, teachers are obliged to inform students of their assessment criteria by the national Rules on knowledge assessment and grading and students' progress to a higher class standing in elementary schools (*Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli*, 2013). When they believe they have done everything in their duty and have acted fairly towards their students (e.g., encouraged them, presented the assessment criteria), teachers may see no need to conceal their anger. They may also consider it a sign of authenticity in their relationships with students, and they may express anger in order to give formative feedback. The latter is aimed at ensuring students' progress and includes acquainting them with the assessment criteria, and giving compliments for their effort and encouragements.

The analysis further shows that the less teachers believe they need a very good reason to get angry, the more often they compliment and encourage students ($r = -0.21$). Similarly, Chang (2013) points out that teachers get angry especially when students exhibit indifference to school work. Teachers in Chang's study saw students' irresponsiveness as a valid reason to get angry. This is probably also a possible interpretation of the results in our study, since the least expressed teachers' belief is that they can only get angry for a valid reason. This may indicate their greater emotional expressiveness in relation to students, which may consequently also be manifested in complimenting students more often.

The less teachers believe their anger would be inappropriate, the more often they ask the class questions that require a deep understanding of the subject matter ($r = -0.19$), and the more often they present the assessment criteria for oral examinations ($r = -0.23$). Both forms of pedagogical behavior confirm a strong dedication of teachers to encourage students' interaction within the classroom, which researchers of classroom interaction have been stressing for decades (e.g., Bratanić, 1991; Evans, 1970; Marentič Požarnik and Plut Pregelj, 1980). By posing higher-level questions, teachers encourage students to develop more complex mental processes (Hattie, 2018; Marentič Požarnik and Plut Pregelj, 2009), which enable students to develop their knowledge through their own efforts (Marentič Požarnik, 2018). The teachers in our study who strive for their students to achieve good learning outcomes probably believe that they can show their students clearly and openly how they feel when their expectations and assessment criteria are not introduced. Along with anger, they can also experience disappointment, which in a setting of good relationships with students is actually a manifestation of concern for the students' educational progress.

In the study, we have also discovered that the more teachers are convinced that it would be inappropriate for them to express anger at students, the rarer they see that students feel comfortable around them ($r = -0.19$). This finding was expected; only when mutual trust has been established in a relationship, can the individual express his/her emotions comfortably, and explain what they are experiencing openly. To interpret this, we must take a broader look at the individual's experience. Valenčič Zuljan (2000, p. 258, translated into English) refers to the findings of anthropological studies stressing that "early experiences have a very strong impact on one's actions, are very persistent, and are very difficult to change in adulthood. They remain in the memory of an indi-

vidual as experienced, picturesque images.” If we put this into the context of our study, we could conclude that teachers, who have learned already as children that it is inappropriate to express negative emotions, also transfer these experiences to their teaching process, creating an atmosphere in the classroom where student-teacher relationships are tense and cause frustration. Teachers who are not emotionally comfortable around students probably also do not believe that showing their students how they really feel would have a positive educational influence on them.

Finally, we found that the less teachers are convinced that they may only get angry when they explain to the student or class why they are angry, the more they acknowledge students' ideas in their teaching ($r = -0.21$). The importance that acknowledging and encouraging students' ideas is an important skill for effective teaching was stressed by researchers of classroom interaction already in the 20th century (e.g., Bratanić, 1991; Kyriacou, 1997; Marentič Požarnik and Plut Pregelj, 1980); nevertheless, contemporary authors emphasize the need to raise awareness about its importance (Hattie, 2018; Schleicher, 2019) even more.

4 Conclusions

Based on the results of our study, we can conclude that teachers are aware of their position as role models in the classroom and that students learn from them, not only science facts and how to resolve different knowledge-based problems, but also how they should express anger. In their relationships with students, teachers try to act responsibly. They are aware that by responding to problems in a classroom inappropriately, they would set a bad example for the students. The teachers involved in our study could probably be categorized as the teachers labeled by Hosotani and Imai-Matsumura (2011) as those who express their emotions outwardly, given that they disagree more than agree with the statement that they should conceal their emotions in front of their students.

We found that younger teachers (under 40) agree more than their colleagues over 40 that their anger can scare students and accordingly that they should conceal it. We can assume that younger teachers are more attentive to the psychological influence their behavior (e.g., expressing anger) can have on their students. Older teachers may be paying less attention to the possible negative impact of them expressing anger in front of students, or may have less insight into the research findings in this field. This may be a result of the fact that teachers' emotions and stress in the classroom have not been highlighted enough in teacher education in the past.

Moreover, the less teachers feel obliged to justify their anger, the less they agree that an outward expression of anger could be inappropriate, and the more often they use positive teaching approaches (e.g., complimenting and encouraging students, presenting assessment criteria). The teachers in our study, similarly to those in the research conducted by Frenzel et al. (2009), deem that by expressing their anger at students, they are showing clearly that the students' disruptive behavior during the teaching process will not be tolerated. This comes with a clear purpose – to establish more suitable conditions for an effective teaching process, which ensures an encouraging learning environment for students. Teachers who believe more that their anger expression will

not scare their students, also introduce their assessment criteria for oral examinations to students more often.

When managing the education process, teachers must respond appropriately to situations that cause them to experience anger in the classroom. Moreover, they need to be aware that their emotional response to students can be influenced by their beliefs about which emotions are professionally acceptable during teaching, as well as which modes and circumstances are appropriate for expressing them in the classroom. If teachers believe that anger is a “bad” emotion, their continued suppression or denial of anger can lead to their emotional burnout. Furthermore, if this issue is constantly ignored in their working environment, this can negatively affect teachers’ mental health, reduce their work satisfaction, increase absenteeism and, in extreme cases, lead them to abandon the teaching profession. To avoid this, it is advisable to offer teachers the possibility of joining supervision groups or teachers’ study groups, set up several peer-support networks, etc. Empowered in this way, teachers will be able to professionally self-regulate the emotions they experience in the classroom, including anger.

Irena Košir Lovšin, dr. Alenka Polak

Prepričanja učiteljev o njihovi jezi v odnosu do nekaterih vidikov poučevanja

Vzporedno s prenovno osnovnošolskega in gimnazijskega izobraževanja ter visokošolskega izobraževanja učiteljev smo v Sloveniji skušali že v 90-ih letih prejšnjega stoletja vse deležnike izobraževalnega sistema sistematično ozaveščati, da se je vloga učitelja v sodobnem času zelo spremenila. Hattie (2018, str. 15) poudarja predvsem učiteljevo poslanstvo – pri učencih razvijati samoregulacijsko učenje oz. “učencem pomagati, da postanejo sami sebi učitelji”. Med novimi vlogami in kompetencami sodobnega učitelja izstopa predvsem zmožnost obvladovanja sodobne informacijske tehnologije, zmožnost diferenciacije in individualizacije pedagoškega dela, npr. glede na sposobnosti, različne posebne potrebe učencev, multikulturne razlike med učenci, sodelovanje z drugimi učitelji in drugimi strokovnimi delavci ter starši, pa tudi usmerjenost učitelja v strokovno evalvacijo in kritično refleksijo lastnega dela (Wing On in Ling Tan, 2018). Temeljna dejavnost učitelja je poučevanje učencev posameznega oddelka ali več oddelkov. Poučevanje avtorji na splošno opredeljujejo kot interaktivni proces, ki vključuje pogovor med učiteljem in učenci v razredu med točno določeno opredeljeno dejavnostjo, npr. razpravo o obravnavani učni snovi (Chitiga, 2017; Hattie, 2018; Marentič Požarnik in Plut, 2009). Tudi Blažič idr. (2003, str. 27) v opredelitvi poučevanja izpostavljajo njegovo interaktivno naravo; opredeljujejo ga kot “učiteljevo neposredno pomoč pri usvajanju izbranih in prilagojenih spoznanj, sposobnosti, spretnosti, vrednosti in izkušenj, vključevanje (mladih) v neposredni učni kontakt z učno stvarnostjo in smotno vodenje pri čim bolj aktivnem in samostojnem učenju”. Kramar (2009, str. 20) ga opredeljuje z bolj didaktičnega vidika, in sicer kot “izvajanje različnih in med seboj usklajenih aktivnosti vsebinske in metodološke obravnave, z učnim načrtom opredeljenih vsebinsko in problemsko sklenjenih celot, ki potekajo v urejenem didaktičnem okolju

kot proces pridobivanja novega znanja in doseganja vzgojno-izobraževalnih ciljev". Ob upoštevanju različnih pedagoško, psihološko ali didaktično naravnanih opredelitev poučevanja s strani različnih avtorjev pa sodobni pogledi na delo učitelja izpostavljajo tudi pomembnost socialno-čustvenih vidikov njegove poklicne vloge (Prosen, Smrtnik Vitulić in Poljšak Škraban, 2013). Učiteljski poklic naj bi predstavljal enega izmed čustveno najzahtevnejših poklicev, pri katerem se zaposleni pri svojem delu soočajo s številnimi ugodnimi in neugodnimi čustvi (Sutton in Wheatley, 2003; Frenzel, 2014). Čustva so zapleteni psihofiziološki procesi, med katerimi so tako kognitivni procesi, npr. prepoznavanje in razumevanje čustev, uravnavanje čustev v dani situaciji, vživljanje v perspektivo druge osebe, kot tudi procesi, ki prispevajo k fiziološkim spremembam avtonomnega živčnega sistema, telesnim izrazom in potrebam po fizičnem delovanju. Končni cilj čustvovanja je prilagoditev na zaznane spremembe in doseganje posamezniku pomembnih ciljev (Ortony in Turner, 1990; Lazarus, 1991; Roseman, 2013). Kadar konkretni posameznik presodi oz. oceni, da ga nekdo ali nekaj ovira oz. blokira pri doseganju želenega, zanj pomembnega cilja ali več ciljev, običajno doživlja jezo (Lazarus, 1991). Na opisani proces pa vplivajo posameznikova prepričanja. Prepričanja učiteljev o samih sebi kot o strokovnjakih se oblikujejo pod vplivom družbenih in poklicnih pričakovanj. V teh prepričanjih se učitelji med seboj lahko zelo razlikujejo, njihova prepričanja pa tudi vplivajo na njihovo vedenje in ravnanje v razredu. V sklopu tega imajo učitelji zelo različna prepričanja tudi o tem, katera čustva lahko izrazijo pred učenci, ter o tem, kdaj in na kakšne načine naj jih izrazijo (Cross in Hong, 2009; Schutz in DeCuir-Gunby, 2009). Raziskave o učiteljevih prepričanjih v zvezi z izražanjem neugodnih čustev pri poučevanju (npr. Frenzel idr., 2009; Hosotani in Imai-Matsumura, 2011; Sutton, 2004; Sutton in Knight, 2006 v Sutton Mudrey-Camino in Knight, 2009; Yin in Lee, 2012) kažejo, da se učitelji v svojih prepričanjih o jezi običajno razlikujejo po tem, ali menijo, da naj bi svojo jezo pred učenci prikrili ali izrazili navzven. Prikrijejo jo lahko tako, da jo bodisi uravnavajo in izrazijo neko drugo, socialno bolj sprejemljivo čustvo, ali pa tako, da jo potlačijo. Jezo pa izrazijo navzven tako, da jo uravnavajo in izrazijo na primeren način, ali pa prav v takšni obliki, kot jo trenutno doživljajo. Učitelji so lahko tudi prepričani, da je izražanje neugodnih čustev pri poučevanju s pedagoškega vidika neučinkovito, zato se jim zdi pomembno spoznavati in prakticirati učinkovite načine za svoje čustveno uravnavanje.

Empirična raziskava, ki jo v prispevku predstavljamo, je temeljila na deskriptivni in kavzalno-neeksperimentalni metodi raziskovanja v okviru kvantitativne raziskovalne paradigme. Namen empirične raziskave je bil ugotoviti, katera so prepričanja učiteljev o izražanju jeze pri poučevanju. V raziskavi je sodelovalo 100 učiteljev 4. in 5. razreda javnih osnovnih šol v Sloveniji, ki izvajajo redni osnovnošolski program. 45 učiteljev omenjenega vzorca je poučevalo 4. razred (starost učencev 9–10 let), 49 učiteljev 5. razred (starost učencev 10–11 let) in 6 učiteljev kombinirane oddelke z učenci 4. in 5. razreda. Podatke o prepričanjih učiteljev in o njihovem poučevanju smo zbirali s pomočjo dveh vprašalnikov, ki sta bila delno povzeta, delno pa avtorsko zasnovana: "Vprašalnik prepričanj o izražanju učiteljeve jeze pri poučevanju" in "Vprašalnik o poučevanju". Ugotovili smo, da imajo učitelji najbolj izraženo prepričanje, da se učenci od njih učijo, kako naj tudi sami izražajo jezo. Najmanjše strinjanje so anketirani učitelji izrazili s trditvijo, da je bolje, da učitelj svojo jezo do učenca/-ke ali na razred prikrije. Na podlagi dobljenih rezultatov lahko sklepamo, da se učitelji dobro zavedajo svoje modelne

vloge v razredu oz. tega, da se učenci od njih učijo, kako naj jezo tudi sami izražajo. Učitelji skušajo torej v odnosu do učencev ravnati odgovorno, pri čemer se zavedajo, da z neustreznim odzivanjem na probleme v razredu lahko učencem predstavljajo slab zgled. Učitelji, sodelujoči v tej empirični raziskavi, najverjetneje sodijo med učitelje, ki sta jih Hosotani in Imai-Matsumura (2011) opredelili kot tiste, ki svoja čustva izražajo navzven, saj se v povprečju bolj ne strinjajo kot pa strinjajo, da bi svoja čustva morali pred učenci prikrivati.

V raziskavi nas je tudi zanimalo, kako se prepričanja učiteljev o izražanju jeze pri poučevanju razlikujejo glede na razred, ki ga posamezni učitelj poučuje, število učencev v razredu, starost učitelja in stopnjo njegove izobrazbe. Na podlagi statističnih izračunov z Mann-Whitneyevim testom smo ugotovili, da se učitelji četrtega in petega razreda v prepričanjih o izražanju jeze pri poučevanju statistično značilno ne razlikujejo. Ugotovili smo tudi, da se učitelji v svojih prepričanjih o izražanju jeze pri poučevanju statistično značilno ne razlikujejo glede na to, ali poučujejo v manjših oddelkih (od 5 do 20 učencev v oddelku) ali v večjih oddelkih (od 21 do 29 učencev v oddelku), niti glede na stopnjo svoje izobrazbe. Ugotovili pa smo, da se mlajši učitelji (stari manj kot 40 let) v primerjavi s starejšimi učitelji (starejši od 40 let) bolj strinjajo, da s svojim izražanjem jeze lahko učence prestrašijo, in pogosteje menijo, da bi morali svojo jezo prikriti. Sklepamo torej lahko, da so mlajši učitelji v primerjavi s starejšimi učitelji bolj pozorni na to, kakšne psihološke učinke ima lahko njihovo izražanje jeze na učence. Starejši učitelji so mogoče manj pozorni na morebitne negativne posledice, ki jih ima njihovo izražanje jeze v odnosu do učencev. Sklepamo lahko, da imajo starejše generacije učiteljev na tem področju manj strokovnega znanja, kar je verjetno posledica dejstva, da v preteklosti v izobraževanju učiteljev ni bilo študijskih predmetov in vsebin, ki bi obravnavale čustvene vidike poučevanja in stresa pri poučevanju.

V raziskavi smo želeli tudi ugotoviti, kako se prepričanja o učiteljevem izražanju jeze pri poučevanju statistično povezujejo z nekaterimi pedagoškimi vidiki poučevanja (npr. učiteljevo razlago, navodili, ocenjevanjem) in kako s socialno-čustvenimi vidiki poučevanja (npr. odnosom med učiteljem in učenci, doživljanjem učitelja). Ugotovili smo, da manj kot se učitelji čutijo dolžni razloge za svojo jezo učencem utemeljiti, pa tudi manj kot se strinjajo s tem, da bi bilo izražanje lastne jeze navzven lahko neprimerno, pogosteje ocenjujejo, da pri svojem pedagoškem delu uporabljajo pozitivno naravnane pedagoške pristope, npr. učence hvalijo in spodbujajo pri delu, predstavijo kriterije ustnega ocenjevanja. V pričujoči raziskavi učitelji ocenjujejo, da s tem, ko izražajo svojo jezo neposredno pred učenci, slednjim jasno pokažejo, da njihovega močnega vedenja ne sprejemajo, to pa počnejo s točno določenim ciljem – predvsem zato, da bi vzpostavili primernejše pogoje za nadaljnje poučevanje in spodbudno učno okolje za učenje vseh učencev.

Kot izvajalci izobraževalnega procesa se morajo učitelji ustrezno odzivati na situacije, ki med poučevanjem v njih sprožajo doživljanje jeze. Zavedati se morajo, da je njihovo čustveno odzivanje na vedenje učencev pod vplivom njihovih prepričanj o tem, katera čustva so pri poučevanju sprejemljiva ter na kakšen način in v katerih okoliščinah jih lahko primerno izrazijo. Če so učitelji prepričani, da je jeza "slabo" čustvo, lahko dolgotrajno večkratno tlačenje ali zanikanje tega čustva vodi v čustveno izgorelost, ki ob ignoriranju tega problema s strani delovnega okolja in/ali učencev slabša njihovo mentalno zdravje, zmanjša delovno zadovoljstvo in povzroči, da se v skrajnem

primeru odločijo zapustiti pedagoški poklic. V izogib temu je smiselno učiteljem ponuditi možnost vključevanja v supervizijske skupine, študijske skupine, vzpostavitev mreže kolegalne podpore ipd. Na tak način opolnomočeni učitelji bodo svoje čustveno doživljanje pri poučevanju, vključno z jezo, zmogli profesionalno in učinkovito uravnnavati.

REFERENCES

1. Blažič, M., Ivanuš Grmek, M., Kramar, M. et al. (2003). Didaktika – visokošolski učbenik. Novo mesto: Inštitut za raziskovalno in razvojno delo.
2. Borg, S. (2011). The impact of in-service teacher education on language teachers' beliefs. *System*, 39(3), 370–380.
3. Bratanič, M. (1991). Mikropedagogija: interakcijsko-komunikacijski aspekt odgoja: priručnik za studente i nastavnike. Zagreb: Školska knjiga.
4. Brophy, J. E. (1979). Teacher Behaviour and Its Effects. Occasional Paper No. 25. Michigan: The Institute for Research on Teaching. Available at: <http://education.msu.edu/irt/PDFs/OccasionalPapers/op025.pdf> (retrieved 10.02.2019).
5. Chang, M. L. (2013). Toward a theoretical model to understand teacher emotions and teacher burnout in the context of student misbehavior. *Motivation and Emotion*, 37(4), 799–817.
6. Chitiga, M. (2017). They come in different shapes: a critical analysis of teacher types. *Journal of Educational Research*, 2(12), 31–49.
7. Corder, G. W. and Foreman, D. I. (2014). *Nonparametric Statistics: A Step-by-Step Approach*. New Jersey: Wiley. Available at: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/book/10.1002/9781118165881> (retrieved 10.02.2019).
8. Cross, D. I. and Hong, J. Y. (2009). Beliefs and professional identity: critical constructs in examining the impact of reform on the emotional experiences of teachers. In: Schutz, P. A. and Zembylas, M. (eds.). *Advances in teacher emotion research: The impact on teachers' lives* (pp. 273–296). New York: Springer.
9. Delors, J. (1996). *Learning: The treasure within*. Paris: UNESCO Publishing.
10. Devjak, T., Devjak, S. and Polak, A. (2014). Dejavniki vpliva na izbiro pedagoškega poklica: motivi, pričakovanja in profesionalni razvoj. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 29(1), 3–18.
11. Erčulj, J. and Škodnik, R. (2013). Spodbujanje refleksije pri učiteljih. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 28(3–4), 17–31.
12. Evans, T. P. (1970). Flanders System of Interaction Analysis and Science Teacher Effectiveness. A paper presented to the 43rd annual meeting of the National Association for Research in Science Teaching. Minneapolis, Minnesota, March 8. Available at: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED059094.pdf> (retrieved 11.01.2019).
13. Frenzel, A. C. (2014). Teacher emotion. In: Pekrun, R. and Linnenbrink-Garcia, L. (eds.). *International handbook of emotions in education* (pp. 494–519). New York, London: Routledge.
14. Frenzel, A. C., Goetz, T., Stephens, E. J. et al. (2009). Antecedents and effects of teachers' emotional experiences: an integrative perspective and empirical test. In: Schutz, P. A. and Zembylas, M. (eds.). *Advances in teacher emotions research: the impact on teachers' lives* (pp. 129–151). New York: Springer.
15. Gong, S., Chai X., Duan, T. et al. (2013). Chinese Teachers' Emotion Regulation Goals and Strategies. *Psychology*, 4(11), 870–877.
16. Gordon, T. (1997). *Trening večje učinkovitosti za učitelje*. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.
17. Green, S. B. and Salkind, N. J. (2005). *Using SPSS for Windows and Macintosh: Analyzing and understanding data*. 4th ed. New Jersey: Pearson.
18. Hattie, J. (2018). *Vidno učenje za učitelje: maksimiranje učinka na učenje*. Griže: Svetovalno izobraževalni center MI.
19. Hochschild, A. R. (1983). *The managed heart: Commercialization of human feeling*. Berkeley, CA: University of California Press.

20. Hosotani, R. and Imai-Matsumura, K. (2011). Emotional experience, expression, and regulation of high-quality Japanese elementary school teachers. *Teaching and Teacher Education*, 27(6), 1039–1048.
21. Izhodišča kurikularne prenovе. (1996). Ljubljana: Nacionalni kurikularni svet.
22. Kramar, M. (2009). *Pouk*. Nova Gorica: Educa, Melior.
23. Kyriacou, C. (1997). *Vse učiteljeve spretnosti*. Radovljica: Regionalni izobraževalni center.
24. Lazarus, R. S. (1991). *Emotions and adaptation*. New York: Oxford University Press.
25. Lepičnik Vodopivec, J. and Teršek, B. (2021). Odnos zaposlenih v vrtcu in osnovni šoli do medvrstniškega nasilja. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 36(1), 3–18.
26. Liljestrom, A., Roulston, K. and Demarrais, K. (2007). “There’s No Place for Feeling Like This in the Workplace”: Women Teachers’ Anger in School Settings. In: Schutz, P. A. and Pekrun, R. (eds.). *Emotion in education* (pp. 275–291). San Diego, CA: Elsevier Inc.
27. Marentič Požarnik, B. (2018). Psihologija učenja in pouka: od poučevanja k učenju. Ljubljana: DZS.
28. Marentič Požarnik, B. and Plut Pregelj, L. (1980). Kakršno vprašanje takšen odgovor: priročnik o pedagoško-psiholoških osnovah zastavljanja kvalitetnih vprašanj pri pouku. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
29. Marentič Požarnik, B. and Plut Pregelj, L. (2009). Moč učnega pogovora: poti do znanja z razumevanjem. Ljubljana: DZS.
30. McPherson, M. B., Kearney, P. and Plax, T. G. (2003). The Dark Side of Instruction: Teacher Anger as Classroom Norm Violations. *Journal of Applied Communication Research*, 31(1), 76–90.
31. Ortony, A. and Turner, T. J. (1990). What’s basic about basic emotions? *Psychological Review*, 97, 315–331.
32. Peklaj, C., Kalin, J., Pečjak, S. et al. (2009). Učiteljske kompetence in doseganje vzgojno-izobraževalnih ciljev v šoli. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
33. Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli (2013). Official Gazette of the Republic of Slovenia, no. 81/06 (June 21, 2013). Available at: <https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina/113609> (retrieved 10.04.2019).
34. Prosen, S., Smrtnik Vitulič, H. and Poljšak Škraban, O. (2013). Observing Teacher’s Emotional Expression in Their Interaction with Students. *New Educational Review*, 31(1), 75–85.
35. Romi, S., Lewis, R. and Roache, J. (2013). Classroom management and teachers’ coping strategies: inside classrooms in Australia, China and Israel. *Prospects*, 43(2), 215–231.
36. Roseman, I. J. (2013). Appraisal in the Emotion System: Coherence in Strategies for Coping. *Emotion Review*, 5(2), 141–149.
37. Schleicher, A. (2019). Šole za učence 21. stoletja. Močni vodje, samozavestni učitelji, inovativni pristopi. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
38. Schutz, P. A. and DeCuir-Gunby, J. T. (2009). Inquiry on Emotions in Education. *Educational Psychologist*, 37(2), 125–134.
39. Smrtnik Vitulič, H. (2006). Značilnosti razumevanja posameznih področij temeljnih čustev pri otrocih in mladostnikih. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 21(1), 3–19.
40. Sutton, R. E. (2004). Emotional regulation goals and strategies of teachers. *Social Psychology of Education*, 7(4), 379–398.
41. Sutton, R. E. and Wheatley, K. F. (2003). Teachers’ emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15(4), 327–358.
42. Sutton, R. E., Mudrey-Camino, R. and Knight, C. C. (2009). Teachers’ Emotion Regulation and Classroom Management. *Theory into Practice*, 48(2), 130–137.
43. Tomič, A. (2003). Izbrana poglavja iz didaktike. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Center za pedagoško izobraževanje.
44. Ule, M. (2009). Socialna psihologija: analitični pristop k življenju v družbi. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
45. Valenčič Zuljan, M. (2000). Dejavniki, ki vplivajo na oblikovanje in spreminjanje študentovega in učiteljevega pojmovanja. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 15(5–6), 57–73.
46. Wing On, L. and Ling Tan, J. P. (2018). The New Roles for Twenty-First-Century Teachers. In: Niemi, H., Toom, A., Kallioniemi, A. et al. (eds.). *The Teacher’s Role in the Changing Globalizing World* (pp. 11–31). Netherlands: Brill.

47. Yin, H-B and Lee, J. C-K (2012). Be passionate, but be rational as well: Emotional rules for Chinese teachers' work. *Teaching and Teacher Education*, 28, 56–65.
48. Zembylas, M. (2003). Caring for teacher emotion: reflections on teacher self-development. *Studies in Philosophy & Education*, 22(2), 103–125.
49. Zembylas, M. (2005). Discursive practices, genealogies, and emotional rules: A poststructuralist view on emotion and identity in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 21, 935–948.

Irena Košir Lovšin (1985), univerzitetna diplomirana profesorica razrednega pouka, strokovna sodelavka v Univerzitetnem kliničnem centru Ljubljana.

Naslov/Address: Reboljeva ulica 12, 1000 Ljubljana, Slovenija/Slovenia

Telefon/Telephone: (+386) 040 571 376

E-mail: kosir.irena@gmail.com

Dr. Alenka Polak (1966), docentka za področje pedagoške psihologije na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani.

Naslov/Address: Ulica Jana Husa 5, 1000 Ljubljana, Slovenija/Slovenia

Telefon/Telephone: (+386) 041 893 718

E-mail: alenka.polak@uni-lj.si

Kaj spodbuja ali zavira ustvarjalnost slovenskih osnovnošolskih učiteljev?

Prejeto 22.12.2021 / Sprejeto 15.05.2022

Znanstveni članek

UDK 159.954:37.011.3-051:373.3

KLJUČNE BESEDE: ustvarjalnost, spodbujanje, zavražanje, osnovna šola, učitelj

POVZETEK – Razvijanje ustvarjalnosti v šolah je zelo pomembno, saj je na različnih družbenih področjih življenja potrebno sprejemati drugačne odločitve, kot smo jih sprejemali do sedaj. Le z ustvarjalnim načinom razmišljanja se bodo otroci naučili iskati novih poti, se spopadati in reševati probleme, ki jih čakajo v prihodnosti. Za ustvarjalne učence so potrebni (tudi) ustvarjalni učitelji. Za lažje načrtovanje spodbujanja ustvarjalnosti pri učiteljih je potrebno poznati tudi razloge za njihovo neustvarjalnost, zato so nas zanimali pogledi slovenskih osnovnošolskih učiteljev, kaj spodbuja oz. zavira njihovo ustvarjalnost v šoli in kako. Učiteljevo ustvarjalnost smo proučili z vidika zakonodaje, vodstva šole, samega učitelja in učenca. V prispevku so predstavljeni odgovori 196 učiteljev slovenskih osnovnih šol. Večina učiteljev meni, da ustvarjalnost v razredu najbolj spodbujajo sami, največji zaviralec ustvarjalnosti pa je šolska zakonodaja. Pomembne razlike med učitelji se kažejo pri stopnji poučevanja, pri dejavniku učenec in pri letih delovne dobe, pri dejavniki vodstvo šole in zakonodaja.

Received 22.12.2021 / Accepted 15.05.2022

Scientific paper

UDC 159.954:37.011.3-051:373.3

KEYWORDS: creativity, encouragement, inhibition, primary school, teacher

ABSTRACT – Developing creativity in schools is very important, since various areas of social life impose choices that will differ from those we have previously confronted. Only through creative thinking will students learn to seek new paths, cope, and solve the problems that await them in the future. For creative students, we also need creative teachers. In order to facilitate the planning of the promotion of creativity in teachers, it is also necessary to know the reasons for their uncreativity; therefore, we were interested in exploring the views of Slovenian primary school teachers regarding what most encourages or discourages their creativity during lessons, and in what way. We explored teacher creativity from the perspective of legislation, school management, and the teacher's and student's points of view. In the article we present responses from 196 teachers in Slovenian primary schools. Most of these teachers believe that creativity in the classroom depends the most on them and that the greatest discouragement to creativity lies in the school legislation. However, differences between teachers occur, depending on the grade level of students taught and years of service, in evaluating the importance of school management and legislation.

1 Uvod

V Slovarju slovenskega knjižnega jezika sta ustvarjalnost in kreativnost sopomenki, ki opisujeta lastnosti in značilnosti posameznika, izumljanje in proizvajanje idej ter sposobnost, da s svojo dejavnostjo dosežemo, da kaj nastane, inovativnost pa je opredeljena kot izvedba novih idej v praksi (SSKJ, 2015). Razširjena razlaga se glasi, da je "ustvarjalnost splošna genetska lastnost, splošna človeška vrednost, univerzalna človeška možnost in moč, lastna vsem ljudem, ki jo posamezniki posedujejo v različnem razponu, na različnih ravneh in z različno intenzivnostjo; da ustvarjalnost pripada vsem področjem življenja in je bistvena za vse vidike življenja ter njegov celostni napredek" (Ružič, Stilin in Klapan, 2003, str. 38).

Ustvarjalnost, inovativnost, sodelovanje, komuniciranje, kritično mišljenje in reševanje vedno bolj zahtevnih problemov uvrščamo med ključne kompetence in spretnosti v vzgojno-izobraževalnih ustanovah današnjega časa (Razpet in Kranjc, 2014), ki so potrebne za snovanje trajnostnih rešitev v načinu življenja posameznika v skupnosti. "V okviru inovativnega poučevanja učitelji razvijajo ustvarjalno in kritično mišljenje, uporabljajo sodobno tehnologijo, razvijajo vidik samoregulativne prakse ter organizirajo timsko interdisciplinarno delo za ustvarjalno reševanje kompleksnih problemov." (Dolinar in Likar, 2021, str. 64).

Za ustvarjalne učence so potrebni (tudi) ustvarjalni učitelji. Učitelji se namreč strinjajo, da je v šoli potrebno razvijati ustvarjalnost, a obenem ne vedo, katere strategije za to uporabiti ali kako ustvarjalnost ocenjevati (Creativity in Schools in Europe, 2009). Kunc in Likar sta identificirala sistemske, organizacijske in kadrovske ovire pri razvoju inovativnosti v šolah. "Šole nimajo jasne inovacijske strategije in s tem povezanih inovacijskih ciljev. Prav tako jim manjka ustreznih kurikularnih okvirov, pa tudi znanj in kompetenc glede obvladovanja ustvarjalnosti in inoviranja" (Kunc in Likar, 2014, str. 32). Že kar nekaj časa v Sloveniji poteka razprava o spreminjanju učnih načrtov. Cankar Deutsch in Trampuš, (2015) poudarjajo, da si je potrebno za ustvarjalnost vzeti čas, ki ga (pre)natrpani učni načrti učiteljem ne omogočajo. Pozivi po prevetritvi učnih načrtov so v času covida-19 postali še glasnejši.

2 Teoretična izhodišča

Na ustvarjalnost v šoli lahko pogledamo z mnogih zornih kotov. Za sistematičen pregled smo področja, ki spodbujajo ali zavirajo učiteljevo ustvarjalnost pri pouku, predstavili z vidika zakonodaje, vodstva šole, samega učitelja in učenca in jih dalje členili na podpodročja, ki se medsebojno povezujejo (tabela 1).

Tabela 1

Prikaz področij in podpodročij, ki spodbujajo ali zavirajo učiteljevo ustvarjalnost

<i>Področja</i>	<i>Šolska zakonodaja</i>	<i>Vodstvo šole</i>	<i>Učitelj</i>	<i>Učenec</i>
Podpodročja	Bela knjiga	Vizija	Stališča	Osebnostne lastnosti
	ZOFVI*	Ustvarjanje pogojev za profesionalni razvoj učitelja	Profesionalni razvoj	Motivacija za učenje
	ZOsn**	Razvijanje pozitivne šolske kulture in klime	Razvijanje pozitivne razredne klime in odnosov	Medvrstniški odnosi
	Učni načrt	Hospitacije in nasveti učiteljem	Avtonomija učitelja	Kritično razmišljanje in avtonomno odločanje

Opombi: * Zakon o organiziranju in financiranju vzgoje in izobraževanja, ** Zakon o osnovni šoli

Ustvarjalnost in šolska zakonodaja

Če pogledamo temeljne listine osnovnošolskega izobraževanja v Slovenji, vidimo, da pojem ustvarjalnost ni pogosto uporabljen. V *Beli knjigi* (2011) je omenjen zgolj petkrat. Glede na obsežnost dokumenta, ki naj bi predstavljal vizijo vzgoje in izobraževanja v Sloveniji (po mnenju avtoric), ne pomeni dovolj velike spodbude učitelju. Tudi oba krovna zakona, ki sta bila sprejeta v obdobju 10 let (ZOFVI 2007, 2017; ZOs 2006, 2016), prinašata podobne ugotovitve. V *ZOFVI* se beseda ustvarjalnost pojavi samo enkrat, kar se v obdobju 10 let ne spremeni. V *ZOs* (2006) je ustvarjalnost omenjena trikrat. V obdobju 10 let število omemb ostaja enako, a opazimo premik proti širšemu razumevanju ustvarjalnosti. Kunc in Likar (2014) zapišeta, da bi morala biti inovativnost predpisana in kot obvezna vgrajena v naš šolski sistem.

Ustvarjalnost in vodstvo šole

Ravnatelj lahko spodbuja ali zavira ustvarjalnost v šoli. Skrb za kakovost šole in njeno vizijo je ena bistvenih nalog vodstva šole, kjer so izjemno pomembne ravnateljeve sposobnosti pedagoškega vodje (Mayer, 2004). Po ocenah učiteljev vodstvo porabi bistveno (pre)več časa za administrativne naloge v primerjavi s pedagoškimi in tudi vodstvenimi nalogami (School Leadership in Europe, 2012). Ravnatelj mora znati ustvariti pogoje oz. takšno *šolsko kulturo in klimo*, da ustvarjalnost postane vrednota za vse zaposlene. Strokovnim delavcem mora dopustiti načrtovanje lastnega *profesionalnega razvoja* v skladu z njihovimi interesi (Cencič in Štemberger, 2014). V neustvarjalni klimi prevladuje predvsem konformizem. S spremljanjem pouka in *hospitacijami* pa lahko ravnatelj razširi prostor nenehnih izboljšav (Stopar, 2008).

Ustvarjalnost in učitelj

Na ustvarjalnost učiteljev v razredu vplivajo *stališča*, ki jih imajo sami do ustvarjalnosti (Hozjan idr., 2014). Učitelj in vzgojitelj na učence namreč "vplivata s svojim odnosom, ravnanjem, stališči, vrednotenjem in pričakovanji [...]. Učitelji se morajo, če hočejo omogočati razvoj ustvarjalnosti, zavedati pomembnosti ustvarjalnosti, hkrati pa morajo biti sposobni prepoznati ustvarjalne dosežke in ustvarjalne potenciale v učencih." (Cencič in Štemberger, 2016, str. 29–30). Učitelji zato potrebujejo *profesionalna usposabljanja* in podporo pri metodah in tehnikah ustvarjalnosti, saj se bodo le tako počutili dovolj kompetentni za stalno spodbujanje in razvijanje ustvarjalnosti pri učencih. Poleg znanja morajo nadgrajevati spretnosti motiviranja, ohranjanja zanimanja in spodbujanja učencev za doseg ustvarjalnega in inovativnega pouka (Kunc, 2016). Ali kot zapišeta Kundačina in Nikolić (2013): "Ustvarjalni učitelj oblikuje svoj učni proces v skladu z zmožnostmi svojih učencev in pogoji, v katerih učni proces poteka. Učitelj mora biti sposoben prepoznati kazalnike ustvarjalnega vedenja pri učencu, imeti sposobnosti ustvarjalnega reševanja problemov, sposobnost postavljanja pravih vprašanj, sposobnost dojemanja potrebe po ustvarjalnem delu in povečevanja učenčeve lastne ustvarjalnost." (prav tam, str. 92). Izjemno pomembna je tudi ustvarjalna *razredna klima*. Pšunder (2004) izpostavi, da dobra razredna klima omogoča sodelovanje in vključevanje vseh udeležencev. Znotraj učnega načrta ima učitelj *avtonomijo*, ki mu omogoča izbiro načina poučevanja in poudarka pri poučevanju ter prilagajanje izvedbe vsebine potrebam učencev, kar zahteva voljo in čas (Lebar, 2016). Ta proces temelji na neprestanem kritičnem, odgovornem in neodvisnem odločanju (Ivanuš Grmek in Ivajnsič,

2016), saj le avtonomen učitelj omogoča avtonomnega učenca (Kroflič, 2001). Tisto, kar učitelju omogoča njegovo avtonomijo, so njegova neodvisnost od drugih, znanje, strokovne kompetence in tudi ustvarjalnost.

Ustvarjalnost in učenec

Ena najpomembnejših *lastnosti* ustvarjalnih ljudi je radovednost, saj posameznika potiska in žene do cilja (Opaka, 2008). Potrebna pa je tudi *motivacija za učenje*, da posameznik sploh prične z določeno aktivnostjo – je vodilo delovanja, ki usmerja in določa uspešnost, odgovornost in čas vztrajanja pri določeni aktivnosti ter s tem močno zaznamuje to, kar smo, in to, kar (še) bomo postali. Ločimo notranjo in zunanjo motivacijo. Prva je povezana s širšim interesom za področje učenja ter užitek (Marentič Požarnik, 2021), druga pa izhaja iz zunanjih pobud, posledic, okolja ter napoveduje manjšo zagnanost. Mnogi avtorji opozarjajo na številne učinke *pozitivnega odnosa med učiteljem in učencem ter varnega in spodbudnega okolja*, od katerega je odvisna tudi kakovost šole (Krajnc idr., 2019). Dober odnos z učiteljem učencu omogoča večjo prilagoditev, razumevanje med vrstniki in navsezadnje tudi možnost boljšega učnega uspeha (Grah, Rogič Ožek in Žarkovič Adlešič, 2017). Do neke mere je konformizem v razredu nujen, vendar z njim ne smemo pretiravati, saj lahko zavira ustvarjalnost. *Avtonomen* otrok je tisti, ki se zaveda svojih meja, ravna po lastnem premisleku, (v določeni meri) vpliva na dogajanje okoli sebe in obenem nadzira svoje lastno vedenje in ravnanje (Kovač Šebart in Krek, 2009).

3 Metodologija

Za lažje načrtovanje spodbujanja in razvijanja ustvarjalnosti je potrebno poznati tudi vzroke in razloge za neustvarjalnost učiteljev. Z raziskavo smo želeli ugotoviti, kateri izmed dejavnikov (šolska zakonodaja, vodstvo šole, učitelj in učenec) najbolj spodbujajo oz. zavirajo učiteljevo ustvarjalnost v šoli glede na spol, stopnjo in predmet poučevanja ter leta delovne dobe in na kakšen način.

V raziskavi smo uporabili deskriptivno-kavzalno neeksperimentalno metodo pedagoškega raziskovanja (Sagadin, 2003). Raziskava je temeljila na slučajnostnem vzorcu slovenskih osnovnošolskih učiteljev. Podatke smo zbirali s pomočjo anketnega vprašalnika, ki je bil oblikovan posebej za namene raziskave. Anketne vprašalnike smo poslali na 100 (od 454) naključno izbranih javno dostopnih elektronskih naslovov, objavljenih na spletni strani Ministrstva za izobraževanje, znanost in šport (2020), ter v dopisu naslovnike prosili, naj anketni vprašalnik posredujejo učiteljem. Prav tako smo anketni vprašalnik objavili v treh skupinah družbenega omrežja Facebook (Učitelji učiteljem, Učimte in Razredni pouk). V roku, ki je bil določen, je vprašalnik ustrezno izpolnilo 196 učiteljev.

Anketiranje je potekalo v času od 17.06. do 17.08.2020, anketirani so v raziskavi sodelovali prostovoljno. Podatke smo obdelali s programskim paketom SPSS. Prvi del vprašalnika je bil namenjen pridobivanju osnovnih podatkov (spol, starost, leta dela v vzgoji in izobraževanju, stopnja in predmet poučevanja). V nadaljevanju smo ugotavljali stališča učiteljev do dejavnikov spodbujanja in zaviranja učenčeve ustvarjalnosti.

Od 196 anketiranih, ki so ustrezno izpolnili anketni vprašalnik, je bilo 15 (7,7%) učiteljev in 181 (92,3%) učiteljic. Glede na starostno skupino je v raziskavi sodelovalo 88 (44,9%) oseb, ki so bile mlajše od 40 let, in 108 (55,1%) oseb, ki so bile starejše od 40 let. 68 (34,7%) jih je imelo do 10 let delovne dobe, 61 (31,2%) do 20 let, nad 20 let delovne dobe pa je imelo 67 (34,2%) anketiranih. 120 (61,2%) učiteljev je poučevalo na razredni stopnji (1.–5. razred), 75 (38,3%) na predmetni stopnji (6.–9. razred), 1 oseba ni opredelila stopnje poučevanja. Od predmetnih učiteljev jih je 71 zapisalo predmet poučevanja; 13,3% jih je poučevalo jezikoslovne predmete (slovenščina, nemščina, angleščina, španščina), 10,2% naravoslovne predmete (matematika, fizika, biologija, kemija), 4,1% družboslovne predmete (zgodovina, geografija, domovinska in državljanska kultura in etika), 3,6% umetnostne predmete (glasbena umetnost, likovna umetnost) ter 5,1% ostale predmete (šport, tehnika, računalništvo, gospodinjstvo).

4 Rezultati in interpretacija

Načini spodbujanja učiteljeve ustvarjalnosti

Učitelji so na odprta vprašanja podali odgovore, na kakšen način menijo, da posamezni dejavnik spodbuja oz. zavira njihovo ustvarjalnost. Odgovore učiteljev smo na posameznem področju združili po podobnostih (tabela 2), neopredeljene pa uvrstili pod ostalo.

Tabela 2

Odgovori učiteljev, kaj spodbuja njihovo ustvarjalnost, glede na izbrana področja

<i>Spodbujanje s strani šolske zakonodaje</i>	<i>f</i>	<i>f%</i>	<i>Spodbujanje s strani vodstva šole</i>	<i>f</i>	<i>f%</i>
Ne omogoča	29	39,7	Omogočanje seminarjev, izobraževanj	42	37,8
Omogoča uporabo različnih metod dela	19	26,0	Omogočanje materialnih in didaktičnih pripomočkov	38	34,2
Ostalo – ne določa, toga, preveč določa, zastarela ...	15	20,5	Usmerjanje in spodbujanje	20	18,0
Podpira z učnimi načrti	7	9,6	Ostalo – projekti, izpopolnjevanja, hospitacije, zavzetost	11	9,9
Omogoča svobodo, avtonomijo	3	4,1	Skupaj	111	100,0
Skupaj	73	100,0			
<i>Spodbujanje z vidika učitelja</i>	<i>f</i>	<i>f%</i>	<i>Spodbujanje s strani učenca</i>	<i>f</i>	<i>f%</i>
Udeležba na izobraževanjih	45	40,9	Interes in motivacija	39	35,5
Uporaba ustvarjalnih metod	32	29,1	Aktivnost	36	32,7
Učiteljeva osebnost	25	22,7	Osebnostne značilnosti	22	20,0
Ostalo – ne vem	8	7,3	Pozitiven odnos do dela	13	11,8
Skupaj	110	100,0	Skupaj	110	100,0

Pri dejavniki spodbujanja bi izpostavili dejavnik *šolska zakonodaja*, za katerega so učitelji večinoma (60,2 %) podali mnenje, da ne spodbuja ustvarjalnosti (skupaj: ne omogoča: 39,7 %; ostalo: 20,5 %), čeprav je šlo za vprašanje, na kakšen način spodbuja učiteljevo ustvarjalnost. Pozitivni odgovori so bili v manjšem obsegu. Prav tako bi izpostavili dejavnik *spodbujanje s strani učenca*, kjer nas je zanimalo, koliko učenci spodbujajo učiteljevo ustvarjalnost. Učitelji so v veliki meri izpostavili interes, motivacijo, aktivnost, pozitiven odnos do dela učenca (80 %).

Ocena dejavnikov spodbujanja učiteljeve ustvarjalnosti

Tabela 3 prikazuje oceno, koliko našeti dejavniki spodbujajo učiteljevo ustvarjalnost.

Tabela 3

Ocene dejavnikov spodbujanja učiteljeve ustvarjalnosti

<i>Dejavniki spodbujanja</i>	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>SD</i>
Šolska zakonodaja	160	2,13	0,88
Vodstvo šole	163	3,68	1,17
Učitelj	174	4,56	0,84
Učenec	157	4,20	0,75
Drugo	17	3,53	1,13

Rezultati kažejo, da učitelji menijo, da so v prvi vrsti oni sami tisti ($\bar{x} = 4,56$), ki zelo ali precej prispevajo k temu, da so lahko pri pouku ustvarjalni. Pod drugo ($\bar{x} = 3,53$) so učitelji navedli: didaktično gradivo in materialni pogoji, zanimivost snovi, število učencev v razredu in vpliv staršev.

Tabela 4

Vrednotenje dejavnikov spodbujanja učiteljeve ustvarjalnosti glede na spol, stopnjo poučevanja, predmet poučevanja in delovno dobo učitelja

<i>Dejavniki spodbujanja</i>	<i>Spol</i>		<i>Stopnja poučevanja</i>		<i>Predmet poučevanja</i>		<i>Delovna doba</i>	
	χ^2	<i>p</i>	χ^2	<i>p</i>	χ^2	<i>p</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Šolska zakonodaja	0,64	0,959	6,48	0,166	12,34	0,720	1,27	0,284
Vodstvo šole	2,75	0,600	5,32	0,256	17,08	0,380	4,48	0,002*
Učitelj	0,90	0,925	8,96	0,062	11,99	0,744	1,28	0,281
Učenec	7,18	0,066	10,75	0,013*	18,90	0,091	0,46	0,763
Drugo	2,07	0,722	3,90	0,419	8,32	0,216	–	–

Pri vrednotenju dejavnikov spodbujanja učiteljeve ustvarjalnosti pri pouku (tabela 4) smo z χ^2 preizkusom ugotovili, da ni pomembnih razlik glede na *spol* in *predmet poučevanja*. Sklepamo, da učitelji, ne glede na spol in predmet poučevanja, menijo, da so oni tisti, ki najbolj spodbujajo ustvarjalnost učencev.

Pri vrednotenju dejavnikov spodbujanja učiteljeve ustvarjalnosti *glede na stopnjo poučevanja* smo z χ^2 preizkusom ugotovili, da obstajajo pomembne razlike med učitelji razredne in predmetne stopnje v vrednotenju dejavnika učenec ($\chi^2 = 10,75$; $p = 0,013$). Učitelji razredne stopnje ($x = 39,8$) menijo, da jih učenci precej spodbujajo k ustvarjalnosti; učitelji predmetne stopnje pa to menijo manj pogosto ($x = 18,1$) oziroma ne vedo, ali so učenci tisti, ki jih spodbujajo k ustvarjalnemu pouku ($x = 10,1$). Pečjak (1987) trdi, da začne ustvarjalnost ob vstopu v šolo drastično padati. Razloge vidi v pretiranem navajanju na disciplino, sledenju učnim načrtom, neustvarjalnem okolju ter negativni šolski klimi. Tudi Marentič Požarnik (2021) navaja, da starejši kot so učenci, manj se želijo izpostavljati, da se ne bi osmešili z drugačnimi odgovori. Prav tako ne zaupajo v svoje sposobnosti. Morda tudi zato predmetni učitelji starejših učencev ne vidijo kot dejavnika, ki bi jih zelo spodbujal k ustvarjalnosti.

Glede na *leta delovne dobe* smo ugotovili, da obstajajo pomembne razlike med učitelji z različno dolžino let delovne dobe pri dejavniku vodstvo šole. Vrednost Kruskal-Wallisovega preizkusa je statistično značilna na ravni: $F = 4,48$; $p = 0,002$. Učitelji z delovno dobo do 5 let ($x = 3,21$) o tem, v kolikšni meri vodstvo šole spodbuja učitelja k ustvarjalnosti, nimajo mnenja. Medtem učitelji z 21 leti delovne dobe ali več ($x = 4,25$) menijo, da je vodstvo šole tisto, ki precej prispeva k temu, da so učitelji lahko pri svojem delu ustvarjalni. Avtorici Cencič in Štemberger (2014) sta v raziskavi, sicer vzgojiteljic, prišli do podobnih ugotovitev, saj tistim z več leti delovne dobe vodstvo predstavlja najpomembnejši dejavnik spodbujanja ustvarjalnosti.

Načini zaviranja učiteljeve ustvarjalnosti

Odgovore učiteljev na vprašanje, kaj zavira njihovo ustvarjalnost, smo na posameznem področju združili po podobnostih (tabela 5), neopredeljene pa uvrstili pod ostalo.

Tabela 5

Odgovori učiteljev na vprašanje, kaj zavira njihovo ustvarjalnost, glede na izbrana področja

<i>Zaviranje s strani šolske zakonodaje</i>	<i>f</i>	<i>f%</i>	<i>Zaviranje s strani vodstva šole</i>	<i>f</i>	<i>f%</i>
Zastareli učni načrti	67	59,3	Nezainteresiranost	45	39,8
Preobsežna snov	27	23,9	Ostalo – ne zavira	27	23,9
Strogi normativi	10	8,8	Preveč administrativnih nalog	22	19,5
Preobremenjeni učitelji	9	8,0	Slabi odnosi	10	8,8
Skupaj	113	100,0	Slabe finančne zmožnosti	9	8,0
			Skupaj	113	100,0
<i>Zaviranje z vidika učitelja</i>	<i>f</i>	<i>f%</i>	<i>Zaviranje s strani učenca</i>	<i>f</i>	<i>f%</i>
Ostalo – ne zavira	43	37,7	Nemotiviranost in pasivnost	36	31,9
Nemotiviranost in rutinsko delo	26	22,8	Disciplinski problemi	31	27,4
Klasično delo	19	16,7	Nespodbudno okolje	19	16,8
Klasične metode dela	17	14,9	Preobremenjenost	15	13,3
Osebnost učitelja	9	7,9	Ostalo – ne vem	12	10,6
Skupaj	114	100,0	Skupaj	113	100,0

Večina učiteljev meni, da *šolska zakonodaja* zavira ustvarjalnost zaradi zastarelih in preobsežnih učnih načrtov (83,2%). Učitelji so izpostavili, da so učni načrti preobsežni, togi, rigorozni, suhoparni, preveč določeni in zastareli. V njih vidijo premalo možnosti za njihovo avtonomijo. Čeprav smo sami spraševali o šolski zakonodaji na splošno, so učitelji izpostavili težave, ki jih pestijo pri neposrednem delu z učenci. *Vodstvo šole* vidijo učitelji kot zaviralca ustvarjalnosti v primeru, kadar je nezainteresirano za njihovo delo. Največkrat so učitelji podali odgovor, da sami ustvarjalnosti ne zavirajo. Ko smo učitelje vprašali, na kakšen način *učenci* zavirajo njihovo ustvarjalnost, so najpogostejše zapisali nemotiviranost in pasivnost učenca (31,9%). Veliko učiteljev je navedlo tudi disciplinske probleme in vedenjske težave (27,4%) ter preobremenjenost učencev (13,3%).

Ocene dejavnikov zaviranja učiteljeve ustvarjalnosti

Po mnenju učiteljev (tabela 6) je izmed naštetih dejavnikov šolska zakonodaja tista, ki najbolj zavira učiteljevo ustvarjalnost pri pouku ($\bar{x} = 3,65$).

Tabela 6

Ocena dejavnikov zaviranja učiteljeve ustvarjalnosti

<i>Dejavniki zaviranja</i>	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>SD</i>
Šolska zakonodaja	162	3,65	1,12
Vodstvo šole	162	2,33	1,27
Učitelj	155	2,46	1,43
Učenec	163	2,63	1,24
Drugo – starši, materialno, kolektiv, normativi	17	3,29	1,26

Med dejavnike, ki le malo zavirajo ustvarjalnost, učitelji presenetljivo, glede na prejšnje podatke, uvrstijo vodstvo šole ($\bar{x} = 2,33$).

Tabela 7

Vrednotenje dejavnikov zaviranja učiteljeve ustvarjalnosti pri pouku glede na spol, stopnjo in predmet poučevanja ter delovno dobo

<i>Dejavniki zaviranja</i>	<i>Spol</i>		<i>Stopnja poučevanja</i>		<i>Predmet poučevanja</i>		<i>Delovna doba</i>	
	χ^2	<i>p</i>	χ^2	<i>p</i>	χ^2	<i>p</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Šolska zakonodaja	1,32	0,858	1,75	0,782	5,55	0,236	2,96	0,023*
Vodstvo šole	9,37	0,052	8,11	0,088	11,33	0,789	1,94	0,109
Učitelj	4,49	0,344	2,75	0,601	13,65	0,625	1,88	0,118
Učenec	3,32	0,505	10,23	0,037*	15,04	0,522	1,55	0,189
Drugo	2,31	0,679	5,04	0,238	25,94	0,055	1,99	0,159

Tabela 7 predstavlja rezultate vrednotenja posameznih dejavnikov zaviranja učiteljeve ustvarjalnosti pri pouku.

Pri vrednotenju dejavnikov zaviranja z χ^2 preizkusom smo ugotovili, da ni pomembnih razlik glede na *spol in predmet poučevanja*. Učitelji in učiteljice večinoma menijo, da šolska zakonodaja precej ali zelo ovira njihovo ustvarjalnost pri pouku ne glede na to, kateri predmet poučujejo.

Pri vrednotenju dejavnikov zaviranja učiteljeve ustvarjalnosti smo z χ^2 preizkusom ugotovili, da glede na *stopnjo poučevanja* obstajajo pomembne razlike med učitelji razredne in predmetne stopnje v vrednotenju dejavnika *učenec* ($\chi^2 = 10,23$; $p = 0,037$). Učitelji predmetne stopnje ($x = 36,7$) menijo, da jih učenci precej ali zelo zavirajo pri ustvarjalnosti; učitelji razredne stopnje pa to menijo manj pogosto ($x = 27,7$), kar sovpada s podatki o spodbujanju ustvarjalnosti.

Med učitelji z različnim *številom let delovne dobe* obstajajo pomembne razlike v vrednotenju dejavnika *šolska zakonodaja*. Vrednost Kruskal-Wallisovega preizkusa je pomembna na ravni: $F = 2,96$; $p = 0,023$. Učitelji z delovno dobo 21 let ali več ($\bar{x} = 3,27$) o tem, v kolikšni meri šolska zakonodaja zavira učiteljevo ustvarjalnost, nimajo mnenja. Učitelji začetniki ($\bar{x} = 4,02$) z manj kot 5 let delovne dobe pa menijo, da je šolska zakonodaja tista, ki precej zavira to, da so lahko učitelji pri svojem delu ustvarjalni. Razlog bi lahko iskali v tem, da se učitelji novinci bolj zanašajo na šolsko zakonodajo, saj jim zaradi neizkušenosti učni načrti predstavljajo veliko oporo. Učiteljem z več let delovne dobe izkušnje omogočajo, da v učnih načrtih še vidijo manevrski prostor za razvoj ustvarjalnosti.

5 Sklep

Za lažje načrtovanje spodbujanja in razvijanja ustvarjalnosti je potrebno poznati tudi vzroke in razloge za neustvarjalnost učiteljev. Z raziskavo smo želeli ugotoviti, kateri izmed dejavnikov (šolska zakonodaja, vodstvo šole, učitelj in učenec) najbolj spodbujajo oz. zavirajo učiteljevo ustvarjalnost v šoli glede na spol, stopnjo in predmet poučevanja ter leta delovne dobe in na kakšen način. Rezultati analize odgovorov 196 učiteljev slovenskih osnovnih šol kažejo, da učitelji menijo, da je ustvarjalnost v razredu prvenstveno odvisna od njih samih, najbolj zaviralno pa je zastavljena šolska zakonodaja.

Pri spodbujanju ustvarjalnosti se pokažejo pomembne razlike glede na stopnjo poučevanja pri dejavniku *učenec*. Učitelji razredne stopnje se bolj strinjajo, da učenci spodbujajo njihovo ustvarjalnost, v primerjavi z učitelji predmetne stopnje. Razloge bi lahko iskali v večanju storilnosti s stopnjo šolanja in z nelagodjem učencev, da bi bili drugačni od vrstnikov, ki s starostjo narašča. Razlike se pojavijo tudi glede na leta delovne dobe pri pomenu vodstva šole za ustvarjalnost. Starejši učitelji prepoznavajo velik pomen vodstva šole pri spodbujanju ustvarjalnosti, medtem ko učitelji z manj let delovne dobe ne menijo tako.

Pri zaviranju ustvarjalnosti se pokažejo pomembne razlike glede na stopnjo poučevanja pri dejavniku *učenec*. Učitelji predmetne stopnje menijo, da jih učenci precej ali zelo ovirajo pri njihovi ustvarjalnosti. Podatki sovpadajo z že omenjenimi. Razlike se pojavijo tudi glede na leta delovne dobe pri dejavniku *šolska zakonodaja*. Učitelji z

manj let delovne dobe menijo, da jih zakonodaja precej zavira pri ustvarjalnem delu, v nasprotju z učitelji z več let delovne dobe. Razlog bi lahko videli v vestnem sledenju učnim načrtom mlajših učiteljev, učitelji eksperti pa so bolj avtonomni pri svojem delu in si učni načrt upajo prikrojiti po svoje.

Sara Kaučič, Andreja Kozmus, PhD

What Encourages or Inhibits the Creativity of Slovenian Primary School Teachers?

Creativity, innovation, cooperation, communication, critical thinking and solving increasingly demanding problems are among the key competences and skills in today's educational institutions (Razpet and Kranjc, 2014). These qualities increase and encourage students' inner motivation, the capacity for independent work, self-confidence, and work satisfaction – they are necessary for designing sustainable solutions for the individual's lifestyle in the community.

To facilitate planning for the promotion and development of creativity in schools, it is necessary to know the causes of and explanations for teachers' creativity or lack thereof. The research aimed to determine which factors (school legislation, school management, teacher and student) promote or inhibit teacher creativity in school, according to gender, years of service, level of teaching and subject area of teaching, and in what way.

Of the 196 respondents who completed the questionnaire, 15 (7.7%) were male and 181 (92.3%) were female teachers. According to age group, 88 (44.9%) persons under the age of 40 and 108 (55.1%) persons over the age of 40 participated in the survey. Sixty-eight (34.7%) had up to 10 years of service, 61 (31.2%) up to 20 years of service, and 67 (34.2%) respondents over 20 years of service. One hundred and twenty (61.2%) teachers taught students from grades 1 to 5, 75 (38.3%) from grades 6 to 9, and 1 person did not define the level of teaching. Of the subject teachers, 71 recorded the subject of teaching: 13.3% taught languages (Slovenian, German, English, Spanish); 10.2% natural sciences (Mathematics, Physics, Biology, Chemistry); 4.1% social sciences (History, Geography, Ethics); 3.6% art subjects (Music, Art); and 5.1% other subjects (Sports, Technology, Computer Science, Home Economics).

In the open-ended questions, teachers first recorded how each factor, in their opinion, encourages creativity.

For the school legislation factor, teachers mostly stated that the school legislation did not encourage creativity (39.7%), and others stated that it inhibited creativity (20.5%), although that was not the question. There were fewer positive responses: it allows the use of many methods and forms of work (26.0%); it gives the teacher autonomy, it improves over the years (9.6%), and encourages creativity where possible (4.1%). The vast majority of teachers speaking of school management appreciate the opportunity to attend a range of professional training sessions, seminars and education (37.8%), and the possibility to use various aids (34.2%). Praise, guidance and

encouragement are also important to them in the school management area (18.0%). Among other things, they mentioned observations, commitment and interest, working outside the box, or having freedom. The next important factor in developing creativity is the teachers themselves. Most often highlighted was participation in a range of training sessions, seminars, professional development and projects (40.9%); this was followed by the use of individual learning methods that encourage creativity (29.1%); and by characteristics of the teachers (self-initiative, interest and character – 22.7%). They assigned the lowest rank to the following statements: I don't know; interesting activities; or preparation of adapted and interesting content (7.3%). Teachers stated that they were most often encouraged to be creative by the students with their interest in and motivation for work (35.5%) and by student activity in class (32.7%). The student's personal characteristics were ranked third (20.0%), and the student's positive attitude towards work was ranked last (11.8%).

The results of the analysis show that teachers think that they themselves make the primary contribution ($\bar{x} = 4.56$) to creativity in the class. The student is ranked in second place ($\bar{x} = 4.20$), followed by the school management ($\bar{x} = 3.68$). Under the option "Other" ($\bar{x} = 3.53$), the teachers stated the following: didactic material and material conditions, stimulation from the material, class size and the influence of parents.

There were no significant differences between teachers in the evaluation of factors by gender or subject of teaching. However, there were important differences related to the level of teaching between teachers working in grades 1 to 5 and those working in grades 6 to 9 ($\chi^2 = 10.75$; $p = 0.013$) and years of service regarding the school management factor ($F = 4.48$; $p = 0.002$).

Teachers of lower grades ($x = 39.8$) think that students highly encourage them to be creative. However, teachers of older students think that this happens less often ($x = 18.1$) or do not know ($x = 10.1$) whether students are the ones who encourage them to give creative lessons. According to Marentič Požarnik (2021), these differences can be attributed to the fact that the older students often fear being ridiculed for having different answers. Teachers who have worked up to 5 years ($x = 3.21$) have no opinion on the extent to which school management encourages teachers to be creative. Meanwhile, teachers with 21 years of service or more ($x = 4.25$) believe that the school management does contribute significantly to determining whether teachers can be creative in their work or not.

Secondly, in open-ended questions, teachers wrote about how each factor, in their opinion, inhibits creativity.

More than half the teachers believe that school legislation inhibits creativity, owing to outdated, excessive, rigid, rigorous, dry and overly defined curricula (59.3%), in which they see too little opportunity for autonomy. Almost a quarter (23.9%) stated that they were hampered in their creativity by too much learning material. Teachers are also hampered by strict norms (8.8%) and feel overwhelmed (8.0%). Teachers most often see school management as an inhibitor of creativity because of its lack of interest in innovation (39.8%). Secondly, teachers wrote that they had not formed an opinion or that the management of the school did not inhibit creativity (23.9%). Moreover, 19.5% of teachers pointed out that the management hinders them by assigning too many administrative tasks. They see the school management as an inhibitor even when

there is no cooperation between the staff and bad relations prevail (8.8%), and when the school management does not fund the purchase of new teaching aids (8.0%) and blindly follows the law. Most often, teachers answered that they did not inhibit creativity (Other – 37.3%). However, when teachers see an inhibitor of creativity in themselves, they declare the following inhibitors: lack of interest, passivity towards innovation and following a work routine (22.8%); the traditional model of teaching (16.7%) and the use of traditional teaching methods (14.9%). The personality of the teacher was ranked last (7.9%). We asked teachers in what way they think that students might be inhibiting their creativity. The most common answers involved a lack of motivation and passivity among students (31.9%), disciplinary problems (27.4%), an uninspiring environment (16.8%) and a surplus of students (13.3%). In the category Other (10.6%), we included teachers who did not express an opinion or who chose the answer I don't know.

According to teachers, among the factors listed, school legislation is the one that most inhibits teachers' creativity in the classroom ($\bar{x} = 3.65$). This is followed by the factor other ($\bar{x} = 3.29$), where teachers mostly wrote that parents hindered their creativity, along with the poor availability of material resources, uninspiring staff, and compliance with various norms (large class sizes). Students ($\bar{x} = 2.63$) and teachers ($\bar{x} = 2.46$) were ranked third and fourth. Surprisingly, according to previous data, teachers include school management among the factors that only slightly inhibit creativity ($\bar{x} = 2.33$).

When evaluating inhibition factors, we found that there were no significant differences by gender or teaching subject. However, there were important differences in the level of teaching in the evaluation of the student factor ($\chi^2 = 10.23$; $p = 0.037$) and in the number of years of service in the evaluation of the factor school legislation ($F = 2.96$; $p = 0.023$).

Teachers working in grades 6 to 9 (ages 11–14; $x = 36.7$) think that students often inhibit them in their creativity; however, teachers working in grades 1 to 5 (ages 6–10) consider that this is less often the case ($x = 27.7$). We can again conclude that teachers of younger students perceive them as more creative and indirectly see them as less of a factor inhibiting them from being more creative themselves. Teachers with a length of service of 21 years or more ($\bar{x} = 3.27$) have no opinion on the extent to which school legislation inhibits teacher creativity. However, novice teachers ($\bar{x} = 4.02$) with less than 5 years of service believe that school legislation does inhibit teachers in their creativity. The reason could be found in the fact that novice teachers rely more on school legislation, since curricula are a great support for them in overcoming their inexperience. Experience allows teachers with many years of service to see room for manoeuvre in the curricula and for the development of their creativity because of their autonomy.

In order to facilitate the planning of the promotion and development of creativity in schools, it is also necessary to know the causes of and explanations for the lack of creativity among teachers. All teachers highlight the overcrowded curricula. Novice teachers emphasize outdated legislation, while expert teachers emphasize the importance of school management for creative work. Teachers of younger students see them as the impetus towards working creatively owing to their curiosity, but this impetus is later lost, as maintained by the teachers of older students.

LITERATURA

1. Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji. (2011). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
2. Cankar, F., Deutsch, T. in Trampuš, M. (2015). Dejavniki, ki spodbujajo, in dejavniki, ki zavirajo razvoj ustvarjalnosti, inovativnost in podjetnosti v šoli. V: Cankar, F. in Deutsch, T. (ur.). Mladi, šola in izzivi prihodnosti (str. 76–86). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
3. Cencič, M. in Štemberger, T. (2014). Vodenje vzgojno-izobraževalnih zavodov in vpliv na ustvarjalnost vzgojiteljev. *Sodobna pedagogika*, 65(4), 66–80.
4. Cencič, M. in Štemberger, T. (2016). Nekateri dejavniki spodbujanja ustvarjalnosti v vzgoji in izobraževanju. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 31(1), 28–43.
5. Creativity in Schools in Europe: A survey of Teachers (2009). Dostopno na: https://www.pef.uni-lj.si/fileadmin/Datoteke/CRSN/branje/Creativity_in_Schools_in_Europe_A_Survey_of_Teachers_2009_.pdf (pridobljeno 15.05.2021).
6. Dolinar, M. in Likar, B. (2021). Inovativnost in podjetnost na osnovni šoli – pot za dosego vrha “Bloomove piramide”. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 36(2), 64–77.
7. Grah, J., Rogič Ožek, S. in Žarkovič Adlešič, B. (2017). Vključujoča šola: priročnik za učitelje in strokovne delavce. 1. zvezek. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
8. Hozjan, D., Zorman, M., Rutar, S. idr. (2014). Izobraževanje za 21. stoletje – ustvarjalnost v vzgoji in izobraževanju. Koper: Univerzitetna založba Annales.
9. Ivanuš Grmek, M. in Ivajnsič, A. (2016). Pomen učiteljevih pojmovanj in prepričanj za profesionalni razvoj učiteljev. *Revija za elementarno izobraževanje*, 2(2–3), 89–104.
10. Kovač Šebart, M. in Krek, J. (2009). Vzgojna zasnova javne šole. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
11. Kranjc, T., Drolc, A., Nose Pogačnik, Š. idr. (2019). Varno in spodbudno učno okolje. Dostopno na: <http://solazaravnatelj.si/ISBN/978-961-6989-31-2.pdf> (pridobljeno 22.06.2021).
12. Kroflič, R. (2001). Ali lahko govorimo o ustvarjalnosti, pogojeni z avtoriteto? *Vzgoja in izobraževanje*, 32(4), 42–48.
13. Kunc, P. (2016). Pogledi učiteljev na inovativnost in ustvarjalnost. *Vzgoja in izobraževanje*, 47(2), 36–42.
14. Kunc, P. in Likar, B. (2014). Inovativnost v srednjem šolstvu - grožnja ali recept za preživetje. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 29(2), 32–45.
15. Kundačina, M. in Nikolič, R. (2013). Mnenja razrednih učiteljev o ustvarjalnosti pri pouku. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 28(1), 86–99.
16. Lebar, L. (2016). BITI, biti kreativen otrok, vzgojitelj/učitelj, starš. Ljubljana: Narodna in univerzitetna knjižnica Ljubljana.
17. Marentič Požarnik, B. (2021). Psihologija učenja in pouka: od poučevanja k učenju. Ljubljana: DZS.
18. Mayer, J. (2004). Lastnosti uspešnih vodij. *Lex localis*, 2(3), 51–68.
19. Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport. (25. marec 2020). Osnovnošolsko izobraževanje. Dostopno na: <https://www.gov.si/podrocja/izobrazevanje-znanost-in-sport/osnovna-sola> (pridobljeno 23.06.2021).
20. Opaka, M. (2008). Ustvarjalnost – proces, oseba in produkt: pregled nekaterih odkritij o ustvarjalnosti v zadnjem desetletju. *Psihološka obzorja*, 17(2), 77–90.
21. Pečjak, V. (1987). Misli, delati, živeti ustvarjalno. Ljubljana: DZS.
22. Pšunder, M. (2004). Disciplina v sodobni šoli. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
23. Razpet, N. in Kranjc, T. (2014). Kaj je pri izobraževanju pomembno študentom in kaj nam. V: Hozjan, D. (ur.). *Izobraževanje za 21. stoletje – ustvarjalnost v vzgoji in izobraževanju* (str. 11–24). Koper: Univerzitetna Založba Annales.
24. Ružič, A., Stilin, E. in Klapan, A. (2003). Izobraževanje odraslih in ustvarjalnost. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 18(3–4), 131–139.
25. Sagadin, J. (2003). Statistične metode za pedagoge. Maribor: Obzorja.
26. School Leadership in Europe: Issues, Challenges and opportunities (2012). Dostopno na: <https://www.csee-etuce.org/images/attachments/SchoolLeadershipsurveyEN.pdf> (pridobljeno 12.03.2021).

27. Slovar slovenskega knjižnega jezika: SSKJ 2 (2015). Ljubljana: Cankarjeva založba.
28. Stopar, I. (2008). Kako lahko ravnatelj/-ica spodbudi strokovno in osebno rast učitelja? *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, 6(2), 123–132.
29. Zakon o organiziranju in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI). (2017). Uradni list RS, št. 25. Dostopno na: <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO445#> (pridobljeno 20.06.2021).
30. Zakon o organiziranju in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI). (2007). Uradni list RS, št. 16. Dostopno na: <https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina/2007-01-0718?sop=2007-01-0718> (pridobljeno 20.06.2021).
31. Zakon o osnovni šoli (ZOsni). (2016). Uradni list RS, št. 64. Dostopno na: <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO448> (pridobljeno 20.06.2021).
32. Zakon o osnovni šoli (ZOsni). (2006). Uradni list RS, št. 81. Dostopno na: <https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina/2006-01-3535?sop=2006-01-3535> (pridobljeno 20.06.2021).

*Mag. Sara Kaučič (1995), profesorica pedagogike na Osnovni šoli Destrnik.
Naslov/Address: Zgornje Konjišče 2A, 9253 Apače, Slovenija/Slovenia
Telefon/Telephone: (+386) 041 332 150
E-mail: sara.kaucic@gmail.com*

*Dr. Andreja Kozmus (1977), docentka na Filozofski fakulteti Univerze v Mariboru.
Naslov/Address: Pilštanj 62, 3261 Lesično, Slovenija/Slovenia
Telefon/Telephone: (+386) 031 604 509
E-mail: andreja.kozmus@um.si*

Multimodalna pismenost študentov predšolske vzgoje

Prejeto 18.02.2022 / Sprejeto 15.05.2022

Znanstveni članek

UDK 378.011.3-052:373.2

KLJUČNE BESEDE: slikanica, vizualna in multimodalna pismenost, ilustracija, likovna umetnost, študentje predšolske vzgoje

POVZETEK – Najpogostejša oblika knjige, s katero se srečujejo otroci v predšolskem obdobju, je slikanica. Slikanica združuje dva koda sporočanja, in sicer literarni in likovni kod sporočanja. Uvrščamo jo med multimodalna sporočila in lahko predstavlja temeljno izhodišče za razvoj vizualne in multimodalne pismenosti. Velikokrat opazimo, da predšolski otroci v slikanicah razberejo več pomenov kot odrasli, saj poslušajo besedilo in ob tem opazujejo ilustracije. Naloga vzgojitelja je, da otroke usmerja v sprejemanje sporočil iz obeh kodov sporočanja. Pri tem pa se postavi vprašanje, kako razbirajo pomen iz multimodalnega sporočila bodoči vzgojitelji predšolskih otrok. Izvedli smo raziskavo, v katero smo vključili študente prvega letnika predšolske vzgoje ($n = 96$). Študentje so morali razbrati sporočilo iz podanega multimodalnega dela in ga zapisati. Besedila smo analizirali tako, da smo izvedli kodiranje, kode pa nato združili v kategorije. Rezultati kažejo, da so študentje pri razbiranju pomena izhajali predvsem iz napisanega besedila in veliko manj iz ilustracij. Rezultati raziskave lahko predstavljajo izhodišče za načrtovanje pristopov k razvijanju multimodalne pismenosti bodočih vzgojiteljev.

Received 18.02.2022 / Accepted 15.05.2022

Scientific paper

UDC 378.011.3-052:373.2

KEYWORDS: picture books, visual and multimodal literacy, illustration, fine arts, pre-school education students

ABSTRACT – Picture books constitute the book type most frequently encountered by children of pre-school age, combining both the verbal and visual art communication modes. Picture books are classified as multimodal messages and can serve as the fundamental starting point for the development of visual and multimodal literacy. It has frequently been observed that children of pre-school age discern a larger number of meanings in picture books than adults by listening to the text and observing the illustrations at the same time. The role of the educator is to guide children towards accepting messages originating from both communication codes. The question then arises of how the meaning of a multimodal message is discerned by future educators of pre-school children. A survey was conducted involving first-year pre-school education students ($n = 96$). Students were asked to discern the message of the multimodal work provided and to write it down. Texts were analysed through coding and the merging of codes into categories. The results of the survey show that the meaning was discerned primarily from the written text and to a lesser degree from the illustrations. The results thus constitute a starting point for planning approaches to the development of multimodal literacy among future educators.

1 Uvod

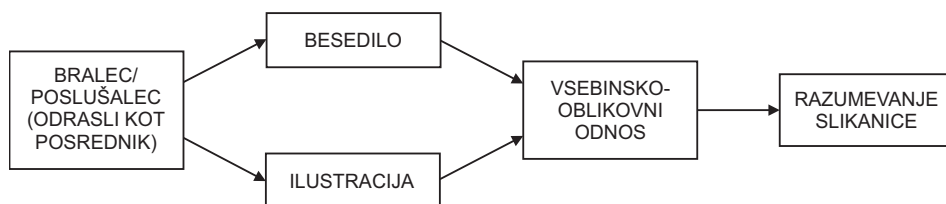
Najpogostejša oblika knjige, s katero se srečujejo otroci v predšolskem obdobju, je slikanica. Slikanica je zaradi združevanja različnih kodov sporočanja multimodalno besedilo ali multimodalni sestav (Serafini, 2014). Običajno združuje dva koda sporočanja in je “edinstveno umetniško delo, v katerem se besedilni in likovni del spojata v nerazdružljivo celoto” (Batič in Haramija, 2014, str. 17). Prav zato kakovostna slikanica velikokrat ponuja otroku prvo umetniško izkušnjo. Hkrati pa Korošec in Batistič Zorec (2021, str. 29) izpostavljata, da je vzgoja z umetnostjo in skozi umetnost “uspešna me-

toda učenja in poučevanja na vseh področjih kurikuluma”. Slikanica je celostno umetniško delo in hkrati posebna oblika knjige. Na njeno kakovost “pomembno vpliva tudi njen oblikovni del, kot npr. oblikovanje parabesedila (naslovnica, vezni listi, notranja naslovnica), format in oblika slikanice, tipografija, postavitve slike in besedila, dinamika itd.” (Batič, 2018, str. 47).

Celostno razumevanje slikanice omogoča le literarno-likovno branje, ki ob sestavljanju in sopostavljanju obeh sporazumevalnih kodov vpliva na prenos pomenov (iz besedila na ilustracijo in obratno) ter doživljanje zgodbe. Interakcije med besedilom in ilustracijami v kakovostnih slikanicah ustvarjajo raznoliko pomensko polje bralčevega doživetja in razumevanja (slika 1), pri čemer na njihovo intenziteto vpliva tudi razumevanje obeh komponent in vsebinsko-oblikovni odnos.

Slika 1

Dejavniki bralnega procesa pri slikanicah (vir: Haramija in Batič, 2016, str. 37)



Z vidika vsebinskega odnosa delimo slikanice na klasične, kjer ilustracije besedilo osvetljujejo, in postmoderne, kjer v ilustracijah prepoznavamo informacije, ki jih besedilo ne omenja (Haramija in Batič, 2016, str. 37); skozi oblikovni odnos opazujemo umeščenost besedila. Sipe (2012) opredeljuje kompleksen odnos med slikami in besedami kot usklajenost (ang. congruency), kadar se dopolnjujejo, ali odmikanje (ang. deviation), kadar si nasprotujejo. Nikolajeva in Scott (2006) sta interakcije opredelili po stopnjah od simetrije do protislovja, in sicer kot simetrične, ko besede in slike pripovedujejo isto, komplementarne, kadar se medsebojno dopolnjujejo, in stopnjevane, kadar ustvarjajo kompleksnejšo dinamiko oz. ilustracije presegajo besedilo ali obratno, celo dvoumje, protislovnost. Ta spoznanja in opredelitve jasno dokazujejo, da so slikanice multimodalna dela, ki omogočajo temelje razvoju otrokove recepcijske zmožnosti v obdobju intuitivne inteligence (Kordigel Aberšek, 2008) in razvoj večrazsežne pismenosti, ob predpostavki, da imajo posredniki branja, tj. vzgojiteljice in vzgojitelji, razvite profesionalne kompetence celostnega branja slikanic oz. so “strokovno usposobljen(i) za razvijanje otrokove recepcijske zmožnosti v dialogu z umetnostnimi besedili iz otroške književnosti” (Mejak in Udovič Medved, 2019, str. 4). Drugače je nemogoče pričakovati, da bodo z otroki razvijali kompetence, ki jih sami nimajo.

V slikanicah je likovni delež večji od besednega, ki načeloma ne presega 1800 besed oz. pet strani strnjenega besedila, razporejenega po vsej slikanici (Haramija in Batič, 2013, 2016). Branje slikanic zajema razbiranje pomenov iz besedila in ilustracij, pri čemer pomen ustvarja tudi vsebinski in oblikovni odnos med obema kodoma sporočanja. Bolj kot je odnos med obema deloma kompleksen, manj primerno je linearno

branje. To je vidno predvsem v nekaterih sodobnih slikanicah s postmodernističnimi elementi, kjer linearno branje besedila več ne zadostuje za razumevanje zgodbe, saj ni jasne smeri branja (nelinearnost). Branje slikanice poteka počasneje, saj se bralec pomi-ka med besedami in ilustracijami ter se vrača k že prebranemu ali videnemu. Pri branju slikanic, tudi kadar besedilo bere odrasli posrednik branja, otrok dlje časa ohranja po-zornost in koncentracijo pri opazovanju ilustracij in povezovanju med sporočili iz be-sedila in ilustracij. Pozornost in koncentracija pa bosta kasneje “v času šolanja vplivali na otrokov uspeh v šoli, posledično pa bosta lahko vplivali tudi na vsa druga področja v življenju mladostnika in kasneje odraslega” (Krivec in Popovič, 2020, str. 100). Za-radi svoje kompleksne narave je branje slikanic tesno povezano z razvojem različnih pismenosti. V Nacionalni strategiji za razvoj bralne pismenosti za obdobje 2019–2030 (2019, str. 3, 9–13), kjer so predstavljeni cilji in ravni bralne pismenosti po posameznih stopnjah izobraževanja, je bralna pismenost opredeljena kot “stalno razvijajoča se zmo-žnost posameznika in posameznice za razumevanje, kritično vrednotenje in uporabo pisnih informacij. Ta zmožnost vključuje razvite bralne veščine, (kritično) razumevanje prebranega in bralno kulturo (pojmovanje branja kot vrednote in motiviranost za bran-je). Zato je temelj vseh drugih pismenosti in je ključna za razvijanje posameznikovih in posamezničnih sposobnosti ter njuno uspešno sodelovanje v družbi.” Pismenost je v sodobni (globalni) družbi kompleksen pojem in presega le branje črk. V evropskem referenčnem okvirju ključnih kompetenc za vseživljenjsko učenje je opredeljena kot sposobnost prepoznavanja, razumevanja, izražanja, ustvarjanja in razlaganja koncep-tov, čustev, dejstev in mnenj “v ustni in pisni obliki z uporabo vizualnega, zvočnega in digitalnega gradiva na vseh področjih in v vseh okoliščinah. Pomeni sposobnost uspešnega sporazumevanja in povezovanja z drugimi na ustrezen in ustvarjalen način.” (UL EU, 2018/C 189/01, str. 8). V obdobju porajajoče se pismenosti (Marjanovič Umek, Fekonja in Hacin Beyazoglu, 2020, str. 13–16) je slikanica odlična izbira za načrtovanje vseh kurikularnih področij dejavnosti, saj so otroci v t. i. slikaniški starosti (ang. picture book age, nem. Bilderbuchalter) (Medved Udovič, 2011). Raznolikost slikanic spodbu-ja razvoj vizualne in multimodalne pismenosti, hkrati pa je “raziskovanje razumevanja besednega in nebesednega oz. slikovnega dela pri otroku” lahko podlaga za preučevanje pismenosti otrok (Mejak in Udovič Medved, 2019, str. 4).

Vizualna pismenost se med drugim nanaša na sposobnost branja in interpretiranja slikovnega gradiva (npr. fotografij, ilustracij) in je tesno povezana z multimodalno pi-smenostjo (Serafini 2014; Haramija in Batič, 2016). Bralna, vizualna in multimodalna pismenost izhajajo iz narave gradiva, iz katerega poskušamo razbrati pomen. Serafini (2014) loči gradivo glede na kod sporočanja, ki v njem prevladuje (tabela 1).

Tabela 1

Razdelitev gradiv (pov. po Serafiniju, 2014, str. 17)

<i>Prevladuje besedilo</i>	<i>Prepleteni sestav</i>	<i>Prevladuje vizualno</i>
romani, eseji, predavanja, pravni dokumenti, govori	slikanice, revije, spletne strani, grafični romani, časopisi	fotografija, slike, kipi, arhitektura, slikanice brez besedila

Ob tem se nam ponovno zastavi vprašanje kompetenc odraslih posrednikov branja za celostno branje multimodalnih del, kot je slikanica. Medved Udovič (2011, str. 41) predlaga uvedbo novih študijskih vsebin in učnih strategij za književno vzgojo v vrtcu, saj morajo vzgojitelji pridobiti “zmožnosti oblikovanja strategij za spodbujanje recepcije pravljice in slikanice ter pripovedovanja zgodb tudi na primerih slikanic brez besedila, ki temeljijo le na tvorjenju pomena slikovno prikazane zgodbe”. Poudarja tudi, da je poznavanje “različnih bralnih strategij besedilnega in likovno oblikovanega sporočila [...] za učinkovito bralno pismenost temeljnega pomena”. Vse to lahko pomembno vpliva na usposobljenost strokovnega kadra v vrtcu, saj “višje kot je strokovno osebje v vrtcu usposobljeno, višja je kakovost storitev, ki jo vrtec lahko ponuja” (Devjak idr., 2020, str. 37), hkrati pa “najbolj opazne vzgojno-izobraževalne rezultate” dosegajo vzgojitelji, za katere so značilne “pozitivne osebnostne lastnosti ter visoka strokovna in didaktično-metodična usposobljenost” (Mijanović, Todorović in Krtolica, 2019, str. 153). V našem prostoru se odpira tudi potreba po novih pedagoških pristopih in inovativnih učnih metodah, ki bodo razvijali razbiranje multimodalnih besedil na celotni vertikalni izobraževalnih ustanov v Sloveniji.

2 Metodologija

V mesecu marcu 2021 smo na Pedagoški fakulteti Univerze v Mariboru izvedli raziskavo, s katero smo preverjali multimodalno pismenost študentov. Zanimalo nas je, kako pomen iz multimodalnega sporočila razbirajo bodoči vzgojitelji predšolskih otrok. Raziskovalni vzorec ($n = 96$) je bil priložnostni, vključenih je bilo 52 rednih in 44 izrednih študentov prvega letnika Predšolske vzgoje. Študentje so morali razbrati in zapisati sporočilo iz podanega multimodalnega literarnega dela ter svoje ugotovitve utemeljiti. Zanimalo nas je, kako študentje pristopajo k branju in kateri kod sporočanja v njihovem zapisu prevladuje. Zastavili smo si naslednja raziskovalna vprašanja:

- ☐ Kateri kod sporočanja (verbalni ali vizualni) prevladuje v zapisih študentov?
- ☐ Ali študentje razbirajo podrobnosti iz besedila (in jih utemeljujejo)?
- ☐ Kakšno pripovedno moč (vlogo) ima ilustracija pri interpretaciji literarnih likov, literarnega prostora in časa?
- ☐ Kakšen je sumativni pomen zapisanih ugotovitev študentov?

Za raziskavo smo izbrali delo Ide Mlakar Črnič in Kristine Krhin: *Kako sta Bibi in Gusti porahljala prepir* (2006). Kriteriji za izbor klasične avtorske pravljice (Haramija, 2012) so literarni (sodobna slovenska mladinska pisateljica Ida Mlakar Črnič) in likovni (priznana in večkrat nagrajena slovenska ilustratorica Kristina Krhin). Za namene raziskave smo študentom pokazali prvi dve strani izbrane slikanice (Mlakar Črnič in Krhin, 2019, str. 54–55), ki smo ju pred izvedbo raziskave analizirali z vidika besedila in ilustracije (tabela 2). Študente smo prosili, da predstavijo in zapišejo, kaj iz tega dela razberejo o literarnih likih, literarnem prostoru in literarnem času, ter svoje ugotovitve utemeljijo.

Tabela 2*Multimodalna analiza izbranega literarnega dela*

<i>Besedilo</i>	<i>Ilustracija</i>
Dialog med Bibi in Gustijem. Bibi cepetaje zahteva, da se pogovorita o neredu v hiši, Gusti sitno odgovarja, da nima časa, saj se uči novo vižo.	Na levi ilustraciji pod besedilom, ki je zapisano z velikimi tiskanimi črkami, je upodobljena v roza obleki z belimi rožicami Bibi z jeznim izrazom na obrazu, držo naprej, rokami v bok. Na celostranski desni ilustraciji je z živimi barvami v sobi pred zaprtimi vrati upodobljen razigran, vesel Gusti, ki v zeleni majici in klobuku na boben preigrava in prepeva novo pesem. Kompozicija zajema tudi del sobe, na steni je viden plakat glasbenika – violinista, na zgornji polici je ladja, na spodnji polici so knjige. Pod policami je na modri pikčasti blazini prestrašena bela muca. Na tleh so okrogla rdeča preproga, plišasta igrača, trobenta, lijak, krožnik, jabolko in razmetane nogavice. Na stojalu so note. Intraikonično besedilo zajema notni zapis melodije pesmi (v četrtinkah in osminkah) v violinskem ključu (H, A, G, A, C, C itd.) in besedilo – “to je nova pes... o prašičih, hojladrija, hojladrija, dro”.

Besedila študentov smo analizirali tako, da smo izvedli kodiranje, kode pa nato združili v kategorije (Vogrinc, 2008) (tabela 3).

Tabela 3*Kodi in kategorije*

<i>Kodi</i>		<i>Kategorije</i>
<i>Besedilo</i>	<i>Ilustracija</i>	
Gusti – siten, se uči novo pesem Bibi – cepetanje, črn pogled	Gusti – zelena majica z rumenimi pikami, zelen klobuk z belimi črtami, igra boben, izraz na obrazu – sproščen, nasmejan Bibi – roza obleka z belimi rožicami, drža telesa, rok, izraz na obrazu – jezna bela muca – prestrašena, zaskrbljena	Literarni liki
hiša “kot bi se valjali trije prašiči” (umazanija, nered)	soba – okrogla rdeča preproga, plakat violinista, knjižna polica, nogavice, modra blazina s pikami, plišasta igrača, trobenta, lijak, notno stojalo, note, krožnik, jabolko, list, vrata, električna vtičnica, ladja na polici	Literarni prostor
sedanjik (dialog) trajanje (Gusti že tri dni samo kruli)	dan – žive barve, svetloba	Literarni čas

3 Rezultati in interpretacija

Morfologija (zgradba) literarnega dela izbrane slikanice skozi konkretno izkušnjo prepira personificiranih literarnih likov z upoštevanjem naslovnikove starosti (predšolski otroci) osvetljuje temo in pomen prijateljstva. Rezultati kažejo, da so študentje pri razbiranju pomena izhajali predvsem iz napisanega besedila in veliko manj iz ilustracij, kar dokazuje, da slikanice zahtevajo svojevrsten, poseben način branja, v katerem nezmožnost branja slik lahko pomeni delno nepismenost.

Literarni liki

Na prvih dveh straneh slikanice v besedilu spoznamo Bibi in Gustija, ki sta personificirana pujska z individualiziranimi karakternimi značilnostmi otrok. Skozi dialog Bibi cepetaje zahteva, da ji Gusti takoj pojasni, kdo je štokljaj po hiši, ne da bi si obrisal parkeljce, in mu s črnim pogledom očita predanost glasbi, medtem ko hiša izgleda, kot bi se v njej valjali trije prašiči. Upodobljena je v roza obleki z belimi rožicami in s telesno govorico – napeto, togo držo telesa in rokami v bok ter značilno mimiko obraza – rdečico, ukrivljenimi stisnjenimi usti in priprtimi očmi (črn pogled) čustveno intenzivno izraža jezo, nestrpnost in uveljavlja svojo moč. Gusti ji sitno odgovarja, da nima časa, saj se uči nove viže, in je upodobljen v trenutku pred dialogom v živahnem igranju s pavkami na boben, ki mu je nameščen okrog vratu. V zeleni majici z rumenimi pikami in s privezanim zelenim stožčastim klobučkom z belimi črtami se veseli in veveri in prepeva melodijo nove pesmi. Na ilustraciji je na modri pikasti blazini upodobljena tudi v klopčič zvita prestrašena bela muca s široko odprtimi očmi, ki se v slikanici pojavi še enajstkrat in prikazuje različna čustvena stanja.

V kategoriji literarni liki smo kodirali odgovore, ki so jih študentje prebrali oz. izpisali iz besedila ali "prebrali/razbrali" iz ilustracije. Najpogosteje sta literarna lika navedena z imeni iz besedila – Bibi in Gusti, utemeljitve pa izhajajo iz njunega dialoga v besedilu: "Bibi krega Gustija, ker ne pospravlja in je ne posluša", "Bibi Gustija opozarja, naj tudi pospravlja", "nejevoljno Bibi moti, da Gustija zanima samo glasba", "razburjena Bibi zahteva, da Gusti preneha kruliti", "Bibi je razdražena zaradi umazane hiše", "Bibi je jezna, ker je v hiši nered", "Bibi je skrbna, Gusti pa samo vadi svoje viže" itd. V zapisih neposredno ne zasledimo zunanjega opisa literarnih likov, npr. opisa njunih oblačil (Bibi je v roza obleki z belimi rožami, Gusti nosi zeleno majico z rumenimi pikami, ima zelen klobuček z belimi črtami), nekaj zapisov omenja igranje bobna, kar kaže na okrnjeno sočasnost branja obeh kodov sporočanja: "Gusti vadi bobne", "prašiček Gusti igra na bobne", "zasanjan Gusti zelo rad igra boben in to gre Bibi na živce". Zelo zanimive so zaznave razmerij med literarnima likoma, ki v besedilu niso zapisane: "Bibi in Gusti sta brat in sestra", "Bibi je glavna v družini in skrbi za oba", "Bibi je starejša sestra", "prašička sta v sorodu", "sestrica je razdražena in jo ropotanje bobnov moti". Iz zapisov je razvidno, da so študentje ugotovitve o literarnih likih utemeljevali predvsem iz besedila. Iz likovnega koda se nekaj ugotovitev navezuje na prepoznavanje živalskih literarnih likov (prašička), Gustijevo igranje bobna in njegov izraz na obrazu: "glasbenik Gusti uživa in se veseli", "Gusti je vesel", v nasprotju z večino iz besedila izhajajočih zapisov, da je siten in neprestano kruli. V klobčič zvito,

prestrašeno belo muco s široko odprtimi očmi, ki v besedilu ni omenjena, k literarnim likom v zapisih ne uvrsti nihče izmed študentov.

Literarni prostor

V besedilu je dvakrat poimenovan literarni prostor – hiša, v obeh primerih ga v dialogu z Gustijem opredeli Bibi. Najprej jo zanima, kdo je v hiši pustil blatne sledi, nato pa nered oz. umazanijo v hiši metaforično primerja z valjanjem treh prašičev in s pretiravanjem, žaljenjem opozarja Gustija na njegovo neustrezno vedenje oz. zanemarjeno, neurejeno, umazano hišo. Na ilustraciji pa je upodobljen literarni prostor – soba, kjer Gusti predano glasbeno ustvarja. V sobi pri vratih vidimo prilepljen plakat violinista, na policah so knjige, ladja in rdeča črtasta nogavica. Pod policami je na modri pikčasti blazini prestrašena bela muca. Na tleh so okrogla rdeča preproga, plišasta igrača, trobenta, lijak, krožnik, jabolko in razmetane nogavice. Na stojalu so note. Intraikonično besedilo zajema notni zapis melodije pesmi v violinskem ključu in besedilo.

V kategoriji literarnega prostora je bilo kodiranje v prid besedilnemu kodu, saj večina študentov v zapisih navaja kot literarni prostor hišo z utemeljitvami: “Bibi je skrbna in želi, da je hiša pospravljena in čista”, “Gusti v hiši za seboj nič ne pospravlja”, “Gusti ne čisti hiše”, “v hiši so umazana tla”, “Gusti se ne zmeni, da je hiša razmetana”, “umazana hiša”, “zgodba se odvija v hiši Bibi in Gustija” itd. Največ zapisov navaja “umazana hiša” ali “razmetana hiša”, nekajkrat se pojavi “njun dom”. Redki zapisi kot literarni prostor opredelijo “sobo”, “razmetano sobo” ali “Gustijevo sobo” s skromnim opisom ilustracije. Pri “branju” literarnega prostora lahko posamezne predmete v sobi natančno opišemo – Gusti igra boben na rdeči okrogli preprogi, kjer so stojale z notami, plišasta igrača, trobenta, lijak, krožnik z jabolkom, na steni so police s knjigami, razmetane nogavice, ladja, pod polico na modri pikasti blazini prestrašena bela muca, vrata, plakat violinista itd. V nobenem zapisu nismo zasledili omembe intraikoničnega besedila, iz katerega je razvidna z notami (osminke, četrтинke – H, A, G; A, C, C; H, H, F) zapisana melodija v violinskem ključu in besedilo “to je nova pes... o prašičih, hojladrija, hojladrija, dro”.

Književni čas

Književni čas je čas, v katerem poteka dogajanje v besedilu. V slikanicah se navadno odstira v prostoru in je kategorija (Haramija in Batič, 2013), ki je zelo odvisna od književne vrste. Besedilo ima t. i. posedanjevalni učinek, kar ob branju daje vtis, da se zgodba odvija v sedanjiku bralca/poslušalca. Iz dialoga med Bibi in Gustijem izvemo tudi, da se Gusti uči novo pesem oz. neprestano “kruli” že tri dni. Avtorica sinhronost književnega časa dosega s kronološkim tokom dogodkov v kontekstu realne izkušnje.

Kategorija literarnega časa je bila v zapisih študentov pogosto izpuščena, saj v besedilu in ilustracijah ni neposredno zapisana. Največ zapisov izhaja iz besedila in se navezuje na trditev, da Gusti “že tri dni samo kruli”: “dogaja se čez dan”, “sedanjik”, “popoldne, saj je Gusti že umazal tla”, “zgodba se dogaja v času, ko sta Bibi in Gusti sama doma”, “časa ne morem razbrati”, “literarni čas ni točno določen, izvemo pa, da

se dogajanje ponavlja”, “Gusti že več dni igra” itd. V zapisih študentov ni nobene utemeljitve književnega časa, da je prepevajoč in poplesujoč Gusti na desni celostranski ilustraciji upodobljen, tik preden ga Bibi pokliče in se njegovo razpoloženje spremeni. Med utemeljitvami književnega časa je največ trditev povezanih s (prijetnim) dogajanjem v hiši – ustvarjanjem glasbe, igranjem na instrument: “Gusti vedno uživa v glasbi in igranju bobnov”, “že tri dni igra in ne počne ničesar drugega”, “ves čas vadi nove viže”. Glasba predstavlja središče njegovega sveta in presega čas, ki ga “organizirana, jezna, tečna, črnogleda” Bibi v prenesenem pomenu izrazi skozi dogajalni prostor, ki je videti, “kot bi se valjali trije prašiči”.

Za ustvarjanje fikcije književnega časa v literarnem besedilu avtorica uporabi posredne besedilne signale (dogajanje, dialog, jezik, okoliščine, predmete, pripovedni slog v kontekstu realne izkušnje) in njihovo neprepoznavanje onemogoča identifikacijo in konstituiranje literarnoestetskega doživetja, hkrati pa onemogoča “delovanje t. i. posedanjevalnega učinka literarnega besedila, bralčevega občutka, da se vse godi sproti, obenem z branjem/poslušanjem/gledanjem, v njegovem sedanjiku [...]” (Kordigel Aberšek, 2008, str. 243).

4 Zaključek

Raziskava multimodalne pismenosti študentov predšolske vzgoje, ki smo jo izvedli na Pedagoški fakulteti Univerze v Mariboru marca 2021, dokazuje, da zapisi študentov temeljijo na informacijah, pridobljenih iz verbalnega koda sporočanja. Študentje so iz podanega multimodalnega dela svoje ugotovitve utemeljevali predvsem iz besedila. Razbrane utemeljitve iz besedila so za kategoriji literarni liki in literarni prostor zelo natančne, v kategoriji literarni čas pa pogosto izpuščene, kar pripisujemo neprepoznavanju posrednih besedilnih signalov za ustvarjanje fikcije književnega časa, ki jih bodo študentje pri predmetu Mladinska književnost razvijali in urili z metodo fokusiranja (Kordigel Aberšek, 2008) za razvijanje recepcijske zmožnosti zaznavanja, razumevanja in vrednotenja književnega časa. Kljub pričakovanjem, da bodo študentje pri interpretaciji v večji meri izhajali iz besedila, pa smo presenečeni in zaskrbljeni, da je bila pripovedna moč oz. vloga ilustracij pri utemeljitvah vseh kategorij (literarnih likov, literarnega prostora in literarnega časa) skoraj neopažena. Belo muco, ki je samo upodobljena, nihče ni uvrstil k literarnim likom. Tudi utemeljitve literarnega prostora so pogosto omejene zgolj na besedilo (hiša : soba), intraikoničnega besedila iz ilustracije, kljub glasbeni opismenjenosti študentov, v utemeljitvah ne navaja nihče. Sumativni pomen zapisanih ugotovitev dokazuje, da je zaradi delnega branja ilustracij oz. okrnjene vizualne interpretativne sposobnosti zmanjšana in parcialna tudi sporočilna utemeljitev raziskovanih kategorij. Študentje morajo najprej razviti lastno multimodalno pismenost, ki jo v slovenskem prostoru lahko omogoča in spodbuja raziskan model literarno-likovnega branja (Haramija in Batič, 2013) z vprašanji za pomoč pri usmerjanju prepletenih sestavov (Serafini, 2014) v likovnem delu.

Rezultati raziskave potrjujejo, da je načrtovanje pristopov k razvijanju multimodalne pismenosti bodočih vzgojiteljev pomembno raziskovalno področje, ki zahteva premislek o pedagoških pristopih, saj študentje študijskega programa Predšolska vzgo-

ja pridobijo ustrezna znanja s področja mladinske književnosti in likovnega izražanja, izkazujejo pa se vrzeli, ki nastajajo pri povezovanju obeh področij. V prihodnje bo smiselno večjo pozornost posvečati povezovanju vsebin, preseganju predmetne razdrobljenosti in zagotavljanju interdisciplinarnih kompetenc, saj je branje slikanic, ki “še zdaleč ni(so) tako preprost(e) knjig(e), kakor je videti na prvi pogled” (Haramija in Batič, 2013, str. 264), pravzaprav “medpredmetno povezovanje literature in umetnosti” (Batič, 2021, str. 16). Možnosti ponuja integrativni (povezovalni) kurikulum (Pavlič Škerjanc, 2010) sodelovalnega poučevanja in učenja znotraj predmetov in med predmeti. “Medpredmetno oz. medpodročno povezovanje, ki je pri nas še vedno v začetni fazi izvajanja in odkrivanja uspešnih metod in oblik dela,” (Jelovčan idr., 2020, str. 24) velja za sodobni didaktični pristop k učenju in poučevanju, saj omogoča več vidikov povezovanja informacij, hkrati pa “bi bilo smiselno oblikovati interdisciplinarne pristope ter jih ovrednotiti in optimizirati z namenom učinkovitega razvoja pedagoških kompetenc” (Potočnik in Devetak, 2021, str. 140). Celostno branje ilustriranih besedil predstavlja izhodišče v razvoju vizualne pismenosti in interakcijskih pomenov zgodbe, ki jih lahko razbirajo predšolski otroci, zato je nadaljnje raziskovanje pristopov in usposabljanje strokovnih delavcev na vseh stopnjah formalnega izobraževanja nujno, saj verjamemo, da je v vzgojno-izobraževalnem procesu potencial za razvoj bralne pismenosti (v najširšem pomenu besede) kot najvišje vrednote izobraževanja v sodobni družbi.

Barbara Bednjički Rošar, Janja Batič, PhD

Multimodal Literacy of Students in Pre-School Education Programme

The most common book form that children encounter in pre-school is the picture book. The picture book is a multimodal text or multimodal assembly, due to the grouping of different communication modes (Serafini, 2014). It usually combines two modes of communication and is a unique work of art in which the text and the art works merge into an inseparable whole (Batič and Haramija, 2014), which often provides a child's first artistic experience. Korošec and Batistič Zorec (2021, p. 29) point out that education in art and through art is “a successful method of learning and teaching in all areas of the curriculum”. Picture books also provide the foundations for the development of the child's reception ability in the period of intuitive intelligence (Kordigel Aberšek, 2008) and the development of multimodal literacy, assuming that the educators have developed the professional competence of integrated reading of text and pictures in picture books: it is impossible to expect them to develop competences in the children if they themselves do not have them.

When an adult reads picture books, the child maintains attention and concentration for a long time by observing the illustrations and linking the meanings of the text and the illustrations. Due to its complex nature, the reading of picture books is closely linked to the development of different literacies. In the period of emerging literacy (Marjanovič Umek et al., 2020), the picture book is an excellent choice for planning all curricular areas of activity, as children are at the so-called picture-book age (Ger-

man Bilderbuchalter) (Medved Udovič, 2011); the diversity of picture books promotes the development of visual and multimodal literacy. Visual literacy refers to the ability to read and interpret images (e.g., photographs, illustrations) and is closely linked to multimodal literacy (Serafini, 2014; Haramija and Batič, 2016). Reading, visual, and multimodal literacy derive from the nature of the material from which we try to discern meaning. At the same time, the question arises of the competences of adults who are reading multimodal works, such as picture books, to children. Medved Udovič (2011, p. 41) proposes the introduction of new study content and learning strategies for literary education in kindergarten, since educators must acquire "the ability to develop strategies to promote fairy tale and picture book reception and storytelling even in the case of wordless picture books, where it is based solely on creating the meaning of a picture-based story." The author also points out that knowledge of "different reading strategies of a textual and artistically designed message ... is fundamental to effective reading literacy" (Medved Udovič, 2011, p. 41). All this can have a significant impact on the competence of the kindergarten professional staff, because "the better the professional staff in the kindergarten are trained, the higher the quality of services that the kindergarten can offer" (Devjak et al., 2020, p. 37). At the same time, the need for new pedagogical approaches and innovative learning methods is opening up, which will develop the reading of multimodal texts at all levels of educational institutions in Slovenia.

In March 2021, researchers from the Faculty of Education of the University of Maribor, Slovenia, carried out a survey to check the multimodal literacy of students. The main research problem was to determine how the meaning of the multimodal message is read by future pre-school educators. A convenience sample was used in the research ($n = 96$), including 52 full-time and 44 part-time students in first-year pre-school education. Students had to obtain meaning from a given multimodal literary work and substantiate their findings. We wanted to know how students approach reading and which communication modes prevail.

For the study, we selected the work of Ida Mlakar Črnič and Kristina Krhin: *How Bibi and Gusti Smoothed Over Their Quarrel* (2006, 2019). The criteria for the selection of this classic fairy tale are both literary (contemporary Slovenian youth writer Ida Mlakar Črnič) and artistic (renowned and award-winning Slovenian illustrator Kristina Krhin). For the purposes of the study, we showed the students the first two pages of the selected picture book (Mlakar Črnič and Krhin, 2019, pp. 54–55) and asked them to present and record what they could discern from this work about the literary characters, the literary space and literary time, and to justify their findings. The students' texts were analysed by encoding and then grouping the codes into categories. The results show that the students' reading of meaning stemmed mainly from the written text and much less from the illustrations, which demonstrates that picture books require a unique way of reading, in which the inability to read images may constitute partial illiteracy, since the key moment of a multimodal message is the simultaneity of reading and obtaining meaning from different communication modes.

In the category of literary characters, we encoded the answers that students read in the text or noticed in the illustrations. Most often, the literary characters were listed with the names from the text (Bibi and Gusti) and the arguments that stemmed from their dialogue in the text: "Bibi teases Gusti because he does not clean up and does not

listen to her”, “Bibi warns Gusti to clean up”, etc. In the records, an external description of the literary characters – e.g., a description of their clothes – was not mentioned. Some of the records mentioned the playing of the drum, which indicates that students only partially obtained the meaning of drums from the two modes of communication. The records show that the students based their findings about the literary characters primarily on the text. As for the illustrations, some of the findings relate to the recognition of animal literary characters (piglets), Gusti’s playing of the drum and his facial expression – “musician Gusti enjoys and rejoices”, “Gusti is happy” – as opposed to the information that students obtained from the text, namely that he is annoying and constantly makes noises like a pig. No one mentioned the frightened white cat with wide open eyes, which is not mentioned in the text and appears only in the illustration.

In the category of literary space, students obtained information mostly from the text, as seen from their arguments: “Bibi is caring and wants the house to be tidy and clean”; “Gusti does not clean anything in the house”; “Gusti doesn’t clean the house”; “there are dirty floors in the house”, etc. Most records referred to a “dirty house” or “messy house”, and “their home” appears a few times. Rare records defined “room,” “scattered room” or “Gusti’s room” as a literary space with modest descriptions of the illustration. When observing the space depicted in the illustrations, individual objects in the room can be described in detail: Gusti plays a drum on the red round carpet, where there is a music stand and a sheet of music, a plush toy, a trumpet, a funnel, and a plate with an apple; there are shelves on the wall, with books, socks, a ship, doors, etc. On the wall there is a poster of a violinist with musical notes and lyrics. This is called *intraiconic text*, but it was not mentioned.

The category of literary time was often omitted in students’ records because it is not directly written in the text or depicted in the illustrations. Most of the records came from the text and related to the claim that Gusti “has only been grunting for three days”, “happens during the day,” “present”, “the afternoon, because Gusti has already soiled the floor”, etc. In students’ records, there was no justification in relation to literary time that the singing and dancing Gusti is depicted just before Bibi calls him, at which time his mood changes. Among the justifications for literary time, most of the arguments were related to what is happening in the house – creating music, playing the instrument: “Gusti always enjoys music and playing drums”, “has been playing for three days and not doing anything else”, “rehearsing new tunes all the time”.

The multimodal literacy survey of future pre-school educators demonstrates that students’ records are based on the language system of communication. The students based their findings mainly on the written text. Despite our expectations that students’ interpretations of meaning will more likely be derived from the text, we are surprised and concerned that the narrative power or role of illustrations in the justifications of all categories (literary characters, literary space and literary time) almost went unnoticed. The results of the survey confirm that designing approaches to the development of multimodal literacy of future educators is an important research area. Students of the Pre-School Education Study Programme acquire relevant knowledge in the field of children’s literature and artistic expression but have difficulty integrating verbal and visual modes of communication in a multimodal assembly, such as picture books.

In the future, it will be appropriate to pay greater attention to the development of multimodal literacy among students of pre-school education; to the integration of con-

tent, transcending subject fragmentation; and to the development of interdisciplinary competences, since reading picture books is not at all as simple as it appears. It offers the possibility of an integrative curriculum of collaborative teaching and learning within subjects and among subjects. Comprehensive reading of illustrated texts is a starting point in the development of visual literacy, which is a necessary condition for the development of multimodal literacy. Further research into the training of professionals at all levels of formal education is essential, as we believe that in the educational process there is the potential to develop reading, multimodal and visual literacy at a much higher level than it has been so far.

LITERATURA

1. Batič, J. (2021). Reading Picture Books in Preschool and Lower Grades of Primary School. CEPS journal: Center for Educational Policy Studies Journal, 11(1), 9–26. Dostopno na: <http://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:doc-42B81RGQ/e2c577d4-b9dc-492f-a846-7402dd-5b59ea/PDF> (pridobljeno 22.08.2021).
2. Batič, J. (2018). Likovna umetnost v slikanicah. Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja, 33(1), 46–58.
3. Batič, J. (2016). Pomen vizualne pismenosti za celostno branje multimodalnih besedil. Otroci in knjiga, 43(96), 21–33. Dostopno na: <https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-ULWL8WXA/1e36fbb0-780d-434b-a534-017f5bcb020c/PDF> (pridobljeno 22.08.2021).
4. Batič, J. in Haramija, D. (2014). Teorija slikanice. Otroci in knjiga: revija za vprašanja mladinske književnosti, književne vzgoje in s knjigo povezanih medijev, 41(89), 5–19. Dostopno na: <http://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:doc-R700ETOC> (pridobljeno 24.08.2021).
5. Devjak, T., Podgornik, V., Berčnik, S. idr. (2020). Importance of a positive Climate for Conducting Self-Evaluation in Kondergarten. Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja, 35(1), 21–41.
6. Haramija, D. (2012). Tipologija pravljic na Slovenskem. Otroci in knjiga: revija za vprašanja mladinske književnosti, književne vzgoje in s knjigo povezanih medijev, 39(83), 12–23. Dostopno na: <https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-APEBVBW4/bd7e020c-4830-460e-9c85-9efe7b9858b0/PDF> (pridobljeno 20.08.2021).
7. Haramija, D. in Batič, J. (2016). Pomen multimodalne pismenosti za branje slikanic. Partnerstvo Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani in vzgojno-izobraževalnih institucij 2016: mednarodni posvet (str. 35–48). V: Devjak, T. in Saksida, I. (ur.). Ljubljana: Pedagoška fakulteta. Dostopno na: <http://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:doc-HK4MR5Q5> (pridobljeno 22.08.2021).
8. Haramija, D. in Batič, J. (2013). Poetika slikanice. Murska Sobota: Franc-Franc.
9. Jelovčan, G., Lekše, M., Baloh, B. idr. (2020). Pravljična v povezavi z gibalnim izražanjem skozi jezik in ob glasbi. Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja, 35(2), 23–37.
10. Ključne kompetence za vseživljenjsko učenje: evropski referenčni okvir. Uradni list EU, 2018/C 189/01. Dostopno na: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SL/TXT/PDF/?uri=OJ:C:2018:189:FULL&f%20rom=SL> (pridobljeno 16.08.2021).
11. Kordigel Aberšek, M. (2008). Didaktika mladinske književnosti. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
12. Korošec, H. in Batistič Zorec, M. (2021). Impact of Creative Drama and Puppetry on Prosocial Behaviour in Preschool. Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja, 36(1), 19–32.
13. Krivec, J. in Popovič, T. (2020). Vplivi interakcije in vzgojnega stila na koncentracijo predšolskih otrok. Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja, 35(3–4), 100–116.
14. Marjanovič Umek, L., Fekonja U. in Hacin Beyazoglu, K. (2020). Zgodnja pismenost otrok: razvoj, spremljanje in spodbujanje. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. Dostopno na: <https://e-knjige.ff.uni-lj.si/znanstvena-zalozba/catalog/view/244/348/5766-1> (pridobljeno 16.08.2021).
15. Mejak, M. in Udovič Medved, V. (2019). Vloga vzgojitelja pri razvijanju otrokove sporazumevalne zmožnosti. Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja, 34(2), 3–19.

16. Medved Udovič, V. (2011). Prehod med vrtcem in šolo, pot k bralcu in bralki. V: Cotič, M., Medved Udovič, V. in Starc, S. (ur.). Razvijanje različnih pismenosti (str. 37–45). Koper: Univerzitetna založba Annales.
17. Mijanović, N., Todorović, K. in Krtolica, M. (2019). Kako zaznavajo učiteljeve lastnosti učenci, njihovi starši in učitelji. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 34(3–4), 141–156.
18. Mlakar Črnič, I. in Krhin, K. (2019). Bibi in Gusti: najboljše zgodbe. Radovljica: Didakta.
19. Mlakar Črnič, I. in Krhin, K. (2006). Kako sta Bibi in Gusti porahljala prepir. Radovljica: Didakta.
20. Nacionalna strategija za razvoj bralne pismenosti za obdobje 2019–2030 (2019). Vlada Republike Slovenije. Dostopno na: <https://www.gov.si/novice/2020-01-15-nacionalna-strategija-za-razvoj-bralne-pismenosti-za-obdobje-2019-2030/> (pridobljeno 16.08.2021)
21. Nikolajeva, M. in Scott, C. (2006). *How Picturebooks Work*. New York, London: Routledge, Taylor & Francis Group.
22. Pavlič Škerjanc, K. (2010). Smisel in sistem kurikularnih povezav. V: Rutar Ilc, Z. in Pavlič Škerjanc, K. (ur.). *Medpredmetne in kurikularne povezave* (str. 19–42). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Dostopno na: <http://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-WERN47BP/1a40a1da-1c6b-480c-9124-4cd61f150cef/PDF> (pridobljeno 20.08.2021).
23. Potočnik, R. in Devetak, I. (2021). Pre-Service Teachers' Conceptions about Materials of Fine Art Paintings. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 36(2), 128–141.
24. Serafini, F. (2014). *Reading the Visual: An Introduction to Teaching Multimodal Literacy*. New York and London: Teachers College Press.
25. Sipe, L. (2012). Revisiting the Relationships Between Text and Pictures. *Children's Literature in Education*, 43(1), 4–21.
26. Vogrinc, J. (2008). Kvalitativno raziskovanje na pedagoškem področju. Ljubljana: Pedagoška fakulteta. Dostopno na: <http://pefprints.pef.uni-lj.si/179/1/Vogrinc1.pdf> (pridobljeno 16.08.2021).

Barbara Bednjički Rošer (1982), strokovna sodelavka na Pedagoški fakulteti Univerze v Mariboru.
Naslov/Address: Ob bregu 8, 2000 Maribor, Slovenija/Slovenia
Telefon/Telephone: (+386) 031 829 762
E-mail: barbara.bednjicki@guest.um.si

Dr. Janja Batič (1977), docentka za didaktiko likovne vzgoje na Pedagoški fakulteti Univerze v Mariboru.
Naslov/Address: Sadjarska 12, 2204 Miklavž na Dravskem polju, Slovenija/Slovenia
Telefon/Telephone: (+386) 02 229 36 00
E-mail: janja.batic@um.si

Razvoj učnega okolja z mapiranjem znanja in tehnikami mapiranja znanja

Prejeto 18.01.2022 / Sprejeto 15.05.2022

Znanstveni članek

UDK 005:331.363:658.3

KLJUČNE BESEDE: učno okolje, menedžment znanja, mapiranje znanja, mapa kompetenc, mapa konceptov, metode mapiranja znanja

POVZETEK – Namen prispevka je na podlagi pregleda, analize ter sinteze znanstvenih informacij iz zbirke podatkov Academic Search Elite, RUL, Cobiss.si, Google Scholar in Ebscohost ugotoviti, kakšno vlogo ima mapiranje znanja v organizaciji za razvoj učnega okolja zaposlenih. Ključni iskalni izrazi so bili: menedžment, upravljanje znanja, mape znanja, zemljevid/matrixa znanja in upravljanje znanja v angleškem in slovenskem jeziku ter časovno obdobje od 2008 do 2020. Omejitvena kriterija iskanja sta bila: obdobje od 2008 do 2020 in celotno besedilo članka. V natančno obdelavo smo vključili 41 člankov, od tega smo v končno analizo vključili 9 kvantitativnih in 14 kvalitativnih raziskav. Identificirali smo 7 kod: miselni zemljevid, mapa konceptov, mapa posedovanih znanj, mapa delovnih procesov, mapa kompetenc, eksplicitno znanje, tacitno znanje. Raziskava je pokazala, da organizacije za razvoj učnega okolja v procesih dela v manjši meri uporabljajo metode mapiranja znanja, ki bi jim pomagale h kakovostnejši akumulaciji vsega znanja za dvig inovativnosti, uspešnosti in konkurenčnosti zaposlenih na vse bolj dinamičnem trgu.

Received 18.01.2022 / Accepted 15.05.2022

Scientific paper

UDC 005:331.363:658.3

KEYWORDS: learning environment, knowledge management, knowledge mapping, competency map, concept map, knowledge-mapping methods

ABSTRACT – The purpose of this paper is to determine the role of knowledge mapping in the organisation for the development of the learning environment of employees. The study is based on the review, analysis and synthesis of scientific information from the databases Academic Search Elite, RUL, COBISS.si, Google Scholar and EBSCOhost. The key search terms were: management, knowledge management, knowledge maps, map/knowledge matrix and knowledge management in English and Slovenian, and the period from 2008 to 2020. The restrictive search criteria were: 2008 to 2020 and the full text of articles. 41 articles were included in the detailed processing, of which 9 quantitative and 14 qualitative studies were included in the final analysis. 7 codes were identified: mind map, folder of concepts, folder of possessed knowledge, folder of work processes, folder of competences, explicit knowledge, tacit knowledge. Research has shown that organisations use knowledge-mapping methods for the development of the learning environment in work processes to a lesser extent. These methods would help them to better accumulate all the knowledge, thus increasing the innovation, performance and competitiveness of employees in an increasingly dynamic market.

1 Uvod

V sodobni družbi znanje temelji na (razvijanju) ustvarjalnosti in kreativnosti ter zmožnosti fleksibilnega delovanja, posledično ga je treba razvijati med celotno poklicno potjo (Blažič, 2021, str. 97), zato je razvijanje učnega okolja v delovnem okolju izjemnega pomena. Predstavlja ga menedžment znanja, ki je pomemben dejavnik pri konkurenčnosti organizacije. Sestavljajo ga štirje dejavniki: znanje, ljudje, procesi in tehnologija (Omotayo, 2015, str. 3–4). Galbraith (2014, str. 1–6) navaja za to delitev dva najpomembnejša razloga, in sicer: vse naštetje dejavnike nadzira in upravlja vodstvo

ter vsi dejavniki neposredno vplivajo na obnašanje zaposlenih. K uspešnosti razvijanja učnega okolja prispeva pomoč zunanjih strokovnjakov, ki izobražujejo ključne akterje razvijanja učeče se organizacije (Škodnik, 2018, str. 152). Gre za kontinuiran in dinamičen proces interakcije med različnimi tipi znanja na ravni posameznika, skupine, organizacije in družbe nasploh, katerega končni cilj je ustvarjanje dodatne vrednosti za podjetje (Alfirević, Garbin Praničević in Talaja, 2014, str. 9–12). Posameznika ne moremo prisiliti ali nenehno nadzorovati, da bo sodeloval v procesu ustvarjanja in izmenjave znanja, njegovo sodelovanje v procesu mora biti popolnoma prostovoljno (Damij in Damij, 2014, str. 7–10).

Na ravni organizacije ločimo štiri vrste znanja (Možina idr., 2002, str. 19): interorganizacijsko znanje – učenje v integraciji notranjega znanja v organizaciji in zunanjega znanja izven organizacije, vendar v njenem okolju; organizacijsko znanje – učenje omogoča in pospeši pretok znanja med strukturami in organizacijskimi procesi, ki potekajo v organizaciji; skupinsko znanje – formalno in neformalno povezovanje skozi različne komunikacijske oblike; individualno znanje – učinkovito učenje je pomembno za lažje iskanje informacij, pridobivanje novega znanja ter povezave z okoljem. Različne oblike izobraževanja lahko delujejo kot alternativna pot do formalne izobrazbe ali pa kot nadgradnja praks v učilnici (Arzenšek, 2017, str. 146).

Menedžment znanja se ukvarja z upravljanjem pretoka informacij med zaposlenimi ter organizacijo le-tega s pomočjo informacijske tehnologije. Chouikha (2016, str. 10) definira menedžment znanja kot proces, ki je sestavljen iz štirih medsebojno krožno povezanih aktivnosti: akvizicije, prenosa, uporabe in ustvarjanja novega znanja. Razvoj pedagogike in njenih znanstvenih disciplin je spodbudil znanstvenike, specializirane za didaktiko, za postavljanje začetnih vprašanj v zvezi z didaktičnimi sistemi in modeli (Maksimović, Stanković in Osmanović, 2020, str. 72), saj se je uporaba sodobnih didaktičnih metod in modelov izkazala za zelo uspešno, ker lahko z njimi dosežemo visoko raven razmišljanja, odločanja in sodelovanja (prav tam, str. 81). Prav tako gre za proces, ki zahteva, da zaposleni svoje osebno znanje prenašajo oziroma delijo kot skupno znanje organizacije, ki je potem dostopno vsem zaposlenim (Singh in Anand, 2011, str. 932). Organizacije morajo omogočiti zaposlenim dostop do informacij in podatkov, ki jih v določenem trenutku potrebujejo.

Menedžment znanja je sestavljen iz osmih faz, in sicer iz šestih operativnih in dveh strateških faz. Strateški fazi zajemata opredelitev ciljev znanja – cilji vplivajo na dejavnosti menedžmenta znanja ter določajo kraj in čas, ko je potrebno neko znanje v organizaciji. Cilji nam določajo, katero konkretno znanje nam bo prineslo konkurenčno prednost in kako se znanje vrednoti – tukaj merimo učinke znanja in definiramo dejanski uspeh finančne investicije v znanje. Operativne faze menedžmenta znanja pa so sestavljene iz šestih faz: ugotavljanje znanja, pridobivanje znanja, razvoj znanja, razdelitev znanja, uporaba znanj in ohranjanje znanja.

V organizaciji proces ukvarjanja z znanjem zajema več faz (Dimovski idr., 2005, str. 99–101): postavitev temeljev, izgradnja okolja, oblikovanje celovite strategije in identifikacija strateških ciljev, proces vodenja pri oblikovanju klime za širjenje organizacijskega znanja, oblikovanje in implementacija učeče se organizacije, spremljanje procesa in vrednotenje dosežkov in zasidranje sprememb. V fazi izgradnje podpornih okolij je ena izmed stopenj izdelava zaklada znanja oziroma mape ali matrice znanja organizacije – angl. knowledge map. Kim, Suh in Hwang (2003, str. 34–45) definirajo

naslednje korake pri izdelavi zemljevida znanja organizacije: opredelitev znanja, analiza procesnih map, analiza znanja, profiliranje znanja, povezovanje znanja in potrjevanje zemljevida znanja. Zemljevid znanja je koristna tehnika za doseg ciljev organizacije in mora zagotavljati jasne, namenske in strukturirane slike stanj obstoječega znanja v organizaciji. Uporabnikom omogoča, da vsak trenutek in natančno vedo "kdo" (poseduje neko specifično znanje oziroma kompetence) ali "kje" se to znanje v organizaciji nahaja (oddelek, medij). Prav tako prikazuje obstoječe znanje in procese, povezane z znanjem na vseh področjih organizacije. Modeli znanja so pripravljani v skladu s cilji in procesi znanja v organizaciji. Obstajajo različni pristopi za pripravo zemljevidov znanja, kot je delitev na dva osnovna tipa zemljevidov znanja: statični in dinamični (Dimovski idr., 2005, str. 187). Z izjemno hitrim razvojem informacijsko-komunikacijskih tehnologij se razvijajo tudi nova informacijska orodja, ki podpirajo proces menedžmenta znanja. Sistem za menedžment znanja predstavlja informacijsko-komunikacijska tehnologija, ki združuje funkcije menedžmenta z eksplicitnim in tihim znanjem (Nakamori idr., 2012, str. 5–11). Običajno je zasnovan tako, da podpira eno od treh strategij povezovanja (Brown idr., 2014, str. 237): povezava od ljudi do ljudi, povezava od ljudi do znanja in povezava od ljudi do različnih orodij. Od organizacije je odvisno, na kakšen način bodo to podporo izkoristile ter katera orodja bodo pri tem uporabljale.

Sitar (2006, str. 64–65) in Eppler (2008, str. 11–13) dodajata še naslednjo razdelitev znanja: utelešeno znanje (nahaja se v (pod)zavesti zaposlenih in ga slednji težko izrazijo; učinkovito ga lahko izkoristimo s spodbujanjem osebne komunikacije med nosilci znanja in tistimi, ki znanje potrebujejo, oziroma na splošno s spodbujanjem komunikacije in dobrih odnosov v organizaciji); udejanjeno znanje (nahaja se v rezultatu dela zaposlenih, torej v proizvodih, procesih, delovnih postopkih in dokumentih); formalno znanje (predstavljajo ga formule, teorije in ga pridobimo s formalnim izobraževanjem); neformalno znanje (predstavljajo ga dobre prakse in izkušnje zaposlenih in se predaja v ustni (nasveti) ali pisni obliki (priročniki, navodila)); instrumentalno znanje (znanje, ki ga pridobimo z uporabo orodij ali strojev); situacijsko znanje (vezano je na posamezno, specifično situacijo); metaznanje (predstavlja skrite, samoumevne splošne predpostavke, vrednote, ki so del kulture organizacije ali posameznika); deklarativno znanje ali kognitivno znanje (predstavlja opise stvari, dejstev, metod in je podobno eksplicitnemu znanju); postopkovno znanje (tudi strateško znanje, ki se izraža v motoričnih ali ročnih sposobnostih, ki niso izražene z besedami, ampak z dejanji (torej s samim delom) in je podobno tacitnemu znanju). Fadil in Egbu (2011, str. 206) navajata poleg vseh že naštetih znanj še zgodovinsko znanje (oziroma zgodovinski spomin).

Eno od strategij menedžmenta znanja ponazarja Gottschalk v modelu SECI (socialization, externalization, combination in internalization), ki za pretvorbo znanja zajema štiri procese (Damij N. in Damij T., 2014, str. 25–43): socializacijo – proces preoblikovanja tihega znanja v tiho znanje; eksternalizacijo – proces preoblikovanja tihega znanja v eksplicitno; kombinacijo – proces preoblikovanja eksplicitnega znanja v eksplicitno in internalizacijo – proces preoblikovanja eksplicitnega znanja v tiho.

Glede na naravo znanja lahko za proces njegovega dokumentiranja uporabimo različne postopke. Ko gre za eksplicitno znanje, je ustrezna kodifikacija, to je shranjevanje znanja na različne nosilce, kot so podatkovne baze, knjige, dokumenti in patenti. Takšen način dokumentiranja znanja nam omogoča sorazmerno hitro prepoznavanje in shranjevanje znanja. Če pa gre za tacitno (tiho) znanje, ki ne more biti prepoznano in

shranjeno brez nosilca znanja, uporabimo osebni pristop, kot je na primer dialog (Možina, 2002, str. 20–28). Pri shranjevanju znanja gre za tehnične (podatkovne baze, zapise, strukturirane dokumente, poročila, patente) in človeške procese (spomin na individualni ravni ter soglasje). Brez ustreznega shranjevanja znanja je otežena kasnejša ponovna pridobitev in uporaba znanja. Znanje mora biti primerno strukturirano, torej razdeljeno na ustrezne kategorije in organizirano tako, da je pravočasno dosegljivo vsem, ki ga potrebujejo, v čisti in zgoščeni obliki. Interes organizacije je seveda tudi varovati oziroma zaščititi svoje znanje (Možina in Kovač, 2006, str. 90–92).

2 Razvoj učnega okolja zaposlenih

Shranjevanje znanja v organizacijah

V fazi izgradnje podpornih okolij je ena izmed stopenj izdelava zaklada znanja oziroma mape ali matrice znanja organizacije – angl. knowledge map. Kim, Suh in Hwang (2003, str. 34–45) definirajo naslednje korake pri izdelavi zemljevida znanja organizacije: opredelitev znanja, analiza procesnih map, analiza znanja, profiliranje znanja, povezovanje znanja in potrjevanje zemljevida znanja. Zemljevid znanja je vizualni prikaz organizacijskega znanja in odnosov med zaposlenimi (Dimovski idr., 2005, str. 185) in je koristna tehnika za doseg ciljev organizacije, ki mora zagotavljati jasne, namenske in strukturirane slike stanj obstoječega znanja v organizaciji. Uporabnikom omogoča, da vsak trenutek in natančno vedo, “kdo” poseduje neko specifično znanje oziroma kompetence ali “kje” se to znanje v podjetju nahaja (oddelek, medij). Prav tako prikazuje obstoječe znanje in procese, povezane z znanjem na vseh področjih organizacije.

Klasifikacija zemljevidov znanja daje splošno predstavo o težavah in pomaga pri iskanju primerne metode reševanja problemov med potencialnimi tehnikami kartiranja. Razvrščanje zmanjšuje težavo določanja želenega načrta znanja za ciljni kontekst. Poleg tega razvrstitev pojasnjuje podobnosti in razlike v tehnikah mapiranja znanja (Eppler, 2008, str. 11–13). Pri razvrščanju metod oziroma tehnik mapiranja znanja si pomagamo z naslednjimi vprašanji (Eppler, 2008, str. 13–15; Yu Hui, 2017, str. 12–15; Černelič v: Možina in Kovač, 2006, str. 75):

- Kateri je naš namen pri ustvarjanju zemljevida znanja? (Zakaj?)
- Kdo bo uporabil zemljevid, v kakšni situaciji in kateri fazi? (Kdaj in kdo?)
- Katera domena znanja mora biti v središču pozornosti? (Kaj?)
- Katera pojavna metoda je prednostna, kdo jo bo sestavil? (Kako?)
- Kje je znanje podjetja korenito in kaj pričakujemo? (Kje?)

Dimovski idr. (2005, str. 185) navajajo značilnosti in možnosti, ki jih omogočajo zemljevidi znanja: zajemanje znanja, organiziranje znanja, predstavitev znanja, odkrivanje otokov znanja in analiza možnosti za širjenje tega znanja, širjenje znanja znotraj organizacije, ponovna uporaba obstoječega znanja, opozarjanje na posebej pomembne dele intelektualnega kapitala organizacije, upoštevanje znanja pri strateškem planiranju, hitrejša in učinkovitejša poslovna odločanja, podpora razvoju kadrov v podjetju in stalno posodabljanje zemljevida znanja.

Do zemljevida znanja kot vira znanja, ki predstavlja pregled potrebnih in obstoječih znanj posameznikov, timov in celega podjetja, imajo dostop vsi zaposleni. Hkrati jim zemljevid znanja omogoča tudi, da imajo pregled, kateri strokovnjaki so v organizaciji in kakšne so možnosti za povezovanje z njimi. Menedžerjem odkriva otoke znanja in daje analizo možnosti za širjenje ustreznega znanja po organizaciji. Ravno tako omogoča upoštevanje znanja pri strateškem načrtovanju ter vpliva na hitrejšo in učinkovitejšo poslovno odločanje. Zemljevid znanja je zelo močno poslovno orodje, ki ga je potrebno posodabljati. Pri njegovi izdelavi je nujna podpora vrhnjega menedžmenta v organizaciji (Černelič v: Možina in Kovač, 2006, str. 75–76).

Modeli shranjevanja znanja

Primerna aktivnost za strukturiranje znanja, ki ga ima organizacija, je mapiranje ali preslikavanje znanja. Le-to poveže znanje organizacije z njenimi viri. Predstavlja povezovanje delčkov znanja na način, ki ustvarja dodano vrednost oziroma novo znanje. To predstavlja znanje zaposlenih ali intelektualni kapital. S pomočjo mapiranja znanja lahko odkrijemo znanje, ki je bilo do zdaj pretežno neizkoriščeno, pa tudi skrite povezave med znanji in manjkajoča znanja ter manjkajoče povezave, ki bi jih potrebovali za uspešno delo v organizaciji. Mape znanja so kažipot do obsežnejših in podrobnejših baz znanja. Organizaciji pove, kje je in kam mora priti na področju znanja. Kaže na vrzel med obstoječim in potrebnim znanjem. Za večjo preglednost je potrebno pregled znanja podpreti z ustrežno tehnologijo. Grafični prikaz znanja je vmesnik, ki povezuje uporabnike znanja z vrsto, stopnjo in vsebino znanja ter njegovimi nosilci oziroma strokovnjaki (Dimovski idr., 2005, str. 185; Černelič v: Možina in Kovač, 2006, str. 75; Ling idr., 2008, str. 504; Suresh in Egbu, 2008, str. 50; Viju, 2009, str. 4–8; Chun Sung in Yu Cheng, 2012, str. 204).

Statični zemljevid znanja

V osnovi ločimo dve vrsti zemljevidov znanja (Vail, 1999, str. 14–15; Jafari, 2009, str. 2; Dimovski idr., 2005, str. 187; Černelič v: Možina in Kovač, 2006, str. 82): statični in dinamični zemljevid znanja. Statični zemljevid znanja zasnujejo menedžerji vseh poslovnih funkcij ali organizacijskih enot v podjetju, ki se v ta namen pod strokovnim vodstvom zberejo na enodnevni delavnici. Lastnosti statičnih zemljevidov znanja so naslednje:

- temeljijo na sodelovanju in interakciji med menedžerji kot metodi za pripravo zemljevida, zaradi česar predstavljajo resnični skupinski model organizacijskega intelektualnega kapitala,
- omogočajo sinergijo različnih pogledov na organizacijsko stvarnost,
- gre za sistematičen in večdimenzionalen pogled na organizacijo,
- statični zemljevid je obvladljiv in uporaben zaradi omejenosti njegovega fizičnega obsega,
- gre za lahko razumljivo vizualno predstavitev,
- statični zemljevid je bogat z informacijami o znanju in odnosih v organizaciji,
- izdelava zemljevida je hitra, saj traja le od enega do dveh dni,
- koncept zemljevida je prilagodljiv in uporaben v vseh organizacijskih oblikah.

Dinamični zemljevid znanja

Dinamični zemljevid znanja se od statičnih razlikuje v tem, da dodatno deluje kot grafični uporabniški vmesnik in omogoča dostop do obsežnejših in podrobnejših baz znanja in informacijskih virov oz. deluje kot natančen usmerjevalec k nosilec vseh vrst znanja znotraj organizacije. Poglobljanje zemljevida znanja naj bi potekalo na osnovi individualnih intervjujev z zaposlenimi in ne na podlagi vprašalnikov (Dimovski idr., 2005, str. 187). Za obe vrsti (tako za statični zemljevid znanja kot dinamični zemljevid znanja) velja, da omogočata analizo posledic potencialnih organizacijskih sprememb ter neposredno in takojšnje učenje novih zaposlenih, povezano z delovanjem organizacije, kar pomeni, da se potreba po osebnem mentorstvu s strani izkušenejših zaposlenih zelo zmanjša, to pa poveča produktivnost zaposlenega (mentorja), saj lahko namenijo več časa in energije svojim rednim delovnim obveznostim (Vail, 1999, str. 14). Za organizacijo je zelo pomembno, da njena zbirka podatkov ni statična, ampak dinamična (Možina, 2010, str. 2; Chun Sung in Yu Cheng, 2012, str. 204). Takšna baza znanja je podpora hitremu in učinkovitemu poslovnemu odločanju. V nadaljevanju predstavljamo primer uporabe dinamičnega ali statičnega zemljevida znanja.

Informacijsko-komunikacijska podpora shranjevanju znanja

Digitalne kompetence so med najpomembnejšimi kompetencami državljanov v sodobni družbi (Zakrajšek, 2018, str. 102). Informacijski sistem razumemo kot “množico ljudi, strojev, idej, aktivnosti, podatkov in postopkov, ki omogočajo pridobivanje koristnih informacij” (Damij, N. in Damij, T., 2014, str. 99–112). Namen informacijskega sistema je, da oskrbuje uporabnike v pravem trenutku s pravimi podatki, na podlagi katerih si posamezniki oblikujejo informacije. Informacijski sistemi ne rešujejo problemov, ampak omogočajo reševanje le-teh. Informacijsko-komunikacijska tehnologija ima veliko vlogo za menedžment znanja, saj se veliko nalog pri menedžmentu znanja lahko reši le z ustrezno informacijsko-tehnološko podporo (Dimovski idr., 2005, str. 36–37, str. 188–193). Informacijsko-komunikacijska tehnologija nudi podporo menedžmentu znanja na naslednje načine (Gottschalk, 2002, v: Damij, N. in Damij, T., 2014, str. 99–112):

- z interakcijo med informacijami in znanjem – včasih obstajajo informacije pred znanjem in obratno, zato mora biti informacijski sistem zasnovan tako, da nudi podporo informacijam in znanju;
- s strategijo menedžmenta znanja – uspešna podjetja uporabljajo takšno strategijo, kjer imata znanje in informacijski sistem pomembno vlogo;
- s kombinacijo v SECI procesu – SECI proces vključuje štiri načine za menedžment znanja, vendar vsi načini niso enako primerni za informacijsko-tehnološko podporo menedžmentu znanja;
- s prenosom eksplicitnega znanja – podpira prenos in delitev znanja znotraj organizacije in tudi izven nje,
- s povezavo znanja v uporabo – proučevati, kako znanje umestiti v uporabo.

Če je znanje uspešno dokumentirano v organizaciji, a zaposleni ne morejo priti do potrebnih dokumentov, nima nobenega pomena, zato je pomembno, da je shranjeno na način, ki omogoča kasnejši nemoten ponovni dostop do znanja. Dostopno mora biti

vsem, ki ga potrebujejo, ne glede na čas ali njegovo vrsto. Pri shranjevanju znanja se organizacije odločijo, v kateri izmed možnih oblik ga bodo shranjevale. Na voljo imajo naslednje oblike (Černelič, 2006, str. 71–93): individualno shranjevanje (posameznik), kolektivno shranjevanje (organizacija; v poslovnih dokumentih, načrtih, poročilih, pravih) in elektronsko shranjevanje. Dimovski idr. (2005, str. 190) navajajo naslednje zmožnosti, ki jih morajo imeti informacijsko-komunikacijski sistemi pri podpori shranjevanju znanja v organizaciji (imenuje jih izvršilni informacijski sistemi – EIS): informiranje o želenih podrobnostih (vrtanje navzdol), informacija o ključnih kazalnikih uspešnosti, prikaz trenutnega statusa, analiza trendov, “ad hoc” analiza in poročilo o izjemah. EIS-u je potrebno dodati še znotrajorganizacijski informacijski sistem in medorganizacijski informacijski sistem. Vsi sistemi skupaj v idealnih razmerah tvorijo orodje OLAP (angl. on-line analytical processing – zvezna analitična obdelava), ki menedžmentu omogoča takojšnjo in celovito informiranje. Novak (2010, str. 21–30) predstavi uporabo mape konceptov s pomočjo računalniškega programa kot pomožno orodje za uporabo v organizacijah. Predlagana programska oprema CmapTools omogoča enostavno iskanje ustreznih digitalnih virov na svetovnem spletu, ki se potem dodajo v obstoječi program mape konceptov, tako da se povleče ikono vira in uporabi kateri koli koncept. Vir postane del datoteke za konceptni zemljevid, shranjen na strežniku, in ga je mogoče pridobiti s klikom na ikono vrste vira in izbiro želenega vira.

3 Metodologija

Za preučevanje mapiranja znanja smo izbrali metasintezo pregleda znanstvene literature, s katero smo želeli odgovoriti na dve raziskovalni vprašanji: “Katere vrste znanja poznamo in katera od teh znanj lahko mapiramo?” in “Katere tehnike mapiranja znanja poznamo?” Uporabili smo podatkovne baze Academic Search Elite, RUL, Cobiss.si, Google Scholar in Ebscohost. Ključne iskalne besedne zveze so bile: menedžment, upravljanje znanja, mape znanja, zemljevid/matrixa znanja in upravljanje znanja. Omejitvena kriterija iskanja sta bila: obdobje 2008–2020 in celotno besedilo članka. Vsi izvlečki izbranih zadetkov so bili pregledani z namenom izločitve potencialno primernih prispevkov in izbora ustreznih za nadaljnji pregled.

Z vidika hierarhije dokazov v znanstvenoraziskovalnem delu je bil cilj v bazi podatkov zajeti morebitne objave različnih analiz, primerjalnih študij ter drugih temeljnih, razvojnih ali aplikativnih raziskav v slovenskem in angleškem jeziku. Pri tem je število vseh najdenih enot navedeno ločeno tudi glede na časovno obdobje objave, saj je na tak način možno sklepati o naraščanju oz. padanju aktualnosti obravnavane problematike ali pogostosti uporabe posameznih pojmov ali besednih zvez.

Strategija iskanja v podatkovnih bazah je skupaj dala 3.068 enot. Začetna merila za vključitev v raziskavo je izpolnjevalo 231 potencialno ustreznih enot. Za končno analizo smo uporabili 23 ustreznih prispevkov (tabela 1).

Tabela 1*Število zadetkov po ključnih besedah*

<i>Podatkovna baza</i>	<i>Ključne besede</i>	<i>x (y)</i>	<i>z</i>
Master file Premier (EBSCO)	menedžment znanja upravljanje znanja, mape/zemljevidi znanja	887 (6) 621 (2) 55	7
Google Učenjak Google Scholar	menedžment znanja upravljanje znanja, mape/zemljevidi znanja	521 (1) 342 (3) 158	14
Repozitorij LU	menedžment znanja upravljanje znanja, mape/zemljevidi znanja	41 (1) 111 (1) 0	0
COBISS	menedžment znanja upravljanje znanja, mape/zemljevidi znanja	223 (1) 107 (1) 2	2
Drugi viri		3068 (16)	23

Legenda: x – število zadetkov od 2008 do 2020; y – recenzirani in javno dostopni zadetki; z – izbrani zadetki za pregled v polnem besedilu.

4 Rezultati

Za boljšo predstavo o uporabljenih enotah literature prikazujemo tabelarni prikaz rezultatov z navedbo imena avtorja, letnice objave raziskovalnega poročila, vrste raziskave, vzorca, države, v kateri je bila študija izvedena, in ključnih spoznanj, do katerih so prišli omenjeni avtorji (tabela 2).

Tabela 2*Pregled literature*

<i>Avtorji</i>	<i>Leto objave</i>	<i>Raziskovalna metodologija</i>	<i>Vzorec (velikost in država)</i>	<i>Ključna spoznanja</i>
Suresh, S. in Egbu, Co.	2008	kvantitativna raziskava	18 menedžerjev v gradbeni industriji, Velika Britanija	Študija je pokazala, da se v preučevanih podjetjih aktivno uporabljajo različne kombinacije devetih izmed sedemnajstih znanih orodij za mapiranje znanja. Ena izmed njih je miselni zemljevid.
Eppler, M.	2008	kvalitativna raziskava	Švica	V članku so obravnavani praktični načini razvrščanja zemljevidov znanja in pregled njihove uporabnosti.
Ling, T. N. idr.	2008	kvalitativna raziskava	Malezija	Članek prepoznava in preučuje ključne pojme, povezane z menedžmentom znanja v organizacijah.

<i>Avtorji</i>	<i>Leto objave</i>	<i>Raziskovalna metodologija</i>	<i>Vzorec (velikost in država)</i>	<i>Gljučna spoznanja</i>
Eppler, M.	2009	kvalitativna raziskava	Švica	V članku se mapiranje konceptov primerja s tremi drugimi tehnikami mapiranja znanja, in sicer z miselnim zemljevidom, konceptualnim diagramom in vizualnimi metaforami.
Jafari, M.	2009	kvalitativna raziskava	Iran	Pregled različnih tehnik mapiranja.
Viju, M.	2009	kvalitativna raziskava	Oman	Raziskava izdelava natančen postopek, s katerim organizacija opredeli mapiranje znanja.
Novak, J. D.	2010	kvalitativna raziskava	ZDA	Mape konceptov kot pomožna orodja za uporabo v šolah in organizacijah.
Možina, S.	2010	kvalitativna raziskava	več zaposlenih, Slovenija	Znanje je ključna sestavina intelektualnega kapitala podjetja.
Nickols, F.	2010	kvalitativna raziskava	ZDA	Razlaga vrst znanja in načinov prenosa znanja.
Fadzil, Y.	2011	kvantitativna raziskava	več menedžerjev, Malezija	Mapiranje znanja v organizaciji pomaga najti vrzeli v znanju. Razvrsti, klasificira in identificira znanje ter pretok znanja v organizaciji.
Krbalek, P. in Vacek, M.	2011	kvantitativna raziskava	več študentov in predavateljev na fakulteti, Češka	Raziskava predlaga nov konceptualni model za platformo, ki bi študentom in profesorjem omogočala delo na podlagi tematskih zemljevidov.
Davies, M.	2011	kvalitativna raziskava	Avstralija	V prispevku je predstavljen pregled različnih metod mapiranja znanja ter njihove prednosti in slabosti.
Yuvaraj, R.	2011	kvantitativna raziskava	1400 zaposlenih v 3 podjetjih, Indija	Razvijanje sposobnosti z uporabo zemljevida kompetenc je eden od najbolj natančnih načinov za organiziranje dela in kompetenc zaposlenih.
Chun Sung, C. in Yu Cheng, L.	2012	kvantitativna raziskava	1 gradbeno podjetje, več zaposlenih, Tajvan	Izboljšanje kakovosti procesov menedžmenta znanja na področju inženiringa s pomočjo miselnega zemljevida.
Watthananon, J. in Mingkhwan, A.	2012	kvalitativna raziskava	Tajska	Raziskava predstavlja načine pojasnjevanja znanja z uporabo zemljevidov znanja.

<i>Avtorji</i>	<i>Leto objave</i>	<i>Raziskovalna metodologija</i>	<i>Vzorec (velikost in država)</i>	<i>Ključna spoznanja</i>
Ali Saleh, Bin idr.	2013	kvalitativna raziskava	Malezija	Namen raziskave je raziskati različne vrste tehnik za mapiranje znanja in podati splošne predloge za izbiro ustrezne metode.
Jaideep, K. in Kumar, V.	2013	kvantitativna raziskava	več podjetij, Indija	Kako in v kakšnem obsegu mapa kompetenc omogoča organizaciji učinkovito delovanje.
Mayumi Takey, S.	2014	kvantitativna raziskava	44 menedžerjev, v več inženirskih družbah, Brazilija	Študija predstavlja stopenjsko metodo za vodenje projektov oziroma organizacije na podlagi zemljevida kompetenc.
Pungartnik, J. in Sečnik, D.	2014	kvalitativna raziskava	Slovenija	Izdelan zemljevid znanja vključuje znanja, ki jih morajo medicinske sestre v intenzivni enoti poznati in obvladati.
Distanont, A.	2015	kvantitativna raziskava	več tekstilnih podjetij in zaposlenih, Tajska	Namen raziskave je analizirati proces mapiranja znanj v tajski tekstilni industriji.
Souza, E.	2016	kvantitativna raziskava	več zaposlenih v rač. sektorju in podjetij, Brazilija	Cilj raziskave je bil ustvariti zemljevid znanja za podjetja v računalniški/informacijski panogi.
Farhana, F.	2016	kvalitativna raziskava	Indija	Mapiranje kompetenc je proces ugotavljanja specifičnih spretnosti, znanja, sposobnosti in vedenja, potrebnih za učinkovito delovanje zaposlenih.
Yu Hui, T.	2017	kvalitativna raziskava	Tajvan	Izdelava mape znanja organizacije kot del procesa menedžmenta znanja; predstavitev različnih metod mapiranja znanja.

Identificirali smo 7 kod, ki smo jih glede na njihove lastnosti, dimenzije in med-sebojne povezave združili v 2 vsebinski kategoriji: znanje in metoda mapiranja znanja (tabela 3).

Tabela 3*Razporeditev kod po kategorijah*

<i>Kategorija</i>	<i>Kode</i>	<i>Avtorji</i>
Metoda oz. tehnika mapiranja znanja	miselni zemljevid (Mind map)	Suresh, S. in Egbu, Co. (2008); Davies, M. (2011); Eppler, M. (2009); Novak, J. D. (2010); Chun Sung, C. in Yu Cheng, L. (2012)
	mapa konceptov (Concept map)	Suresh, S. in Egbu (2008); Davies, M. (2011); Eppler, M. (2009); Novak, J. D. (2010); Chun Sung, C. in Yu Cheng, L. (2012)
	mapa posedovanih znanj (Knowledge Asset Map)	Suresh, S. and Egbu (2008); Ali Saleh, B. idr. (2013)
	mapa oz. zemljevid delovnih procesov (Process knowledge mapping)	Suresh, S. in Egbu (2008); Distanont, A. (2015); Viju, M. (2009); Souza, E. (2016)
	mapa oz. zemljevid kompetenc (Competency mapping)	Fadzil, Y. (2011); Mayumi Takey, S. (2014); Farhana, F. (2016); Jaideep, K. in Kumar. V. (2013); Yuvaraj, R. (2011)
Znanje	eksplicitno znanje tacitno znanje	Nickols, F. (2010); Možina, S. (2010); Krbalek, P. in Vacek M. (2010); Watthananon, J. in Mingkhwan, A. (2012); Ling, T. N. idr. (2008); Ali Saleh, B. idr. (2013); Eppler, M. (2008)

5 Razprava

Rezultati predstavljene študije kažejo na to, da je najprimernejša metoda za strukturiranje znanja, ki ga ima organizacija, mapiranje ali preslikavanje znanja. Le-to poveže znanje organizacije z njenimi viri. Predstavlja povezovanje delčkov znanja na način, ki ustvarja dodano vrednost oziroma novo znanje. To predstavlja znanje zaposlenih ali intelektualni kapital. S pomočjo mapiranja znanja lahko odkrijemo znanje, ki je bilo do zdaj pretežno neizkoriščeno, pa tudi skrite povezave med znanji in manjkajoča znanja ter manjkajoče povezave, ki bi jih potrebovali za uspešno delo v organizaciji. Mape znanja so kažipot do obsežnejših in podrobnejših baz znanja. Organizaciji pove, kje je in kam mora priti na področju znanja. Kaže na vrzel med obstoječim in potrebnim znanjem. Za večjo preglednost je potrebno pregled znanja podpreti z ustrezno tehnologijo. Grafični prikaz znanja je vmesnik, ki povezuje uporabnike znanja z vrsto, stopnjo in vsebino znanja ter njegovimi nosilci oziroma strokovnjaki. Mapa znanja je orodje oziroma tehnologija znanja, s katero lahko podjetje dosega preglednost nad obstoječimi znanji in veščinami podjetja. Zajema primerno strukturirano znanje in veščine ter daje možnost vrednotenja koristnosti znanja. Je podlaga za opredelitev trenutnega znanja in hkrati tudi potrebnega znanja zaposlenih, ki ga bodo potrebovali pri nadaljnjem razvoju sebe in organizacije. Na takšni osnovi lahko podjetje bolj učinkovito organizira izobraževanje, sestavlja delovne skupine in tudi ugotavlja, kje je zbrana največja moč znanja v podjetju (Ling idr., 2008, str. 503; Nickols, 2010, str. 20; Ali Saleh idr., 2013, str. 786–788; Yu Hui, 2017, str. 12–15).

Med preučevanimi raziskavami avtorjev sta najpogostejše omenjeni znanji eksplicitno in implicitno/tacitno znanje (Ling idr., 2008, str. 507; Eppler, 2008, str. 11–13; Watthanon in Minghkwon, 2012, str. 1170; Vijū, 2009, str. 2–4; Nickols, 2010, str. 14–17; Krbalek in Vacek, 2011, str. 1–2; Ali Saleh idr., 2013, str. 72). Druga klasifikacija znanja je sestavljena iz treh kategorij (Eppler, 2008, str. 11–13; Krbalek in Vacek, 2011, str. 1–2): *opisno znanje*, imenovano tudi deklarativno, vsebuje opis predmeta, situacij in dejstev ali metod; *postopkovno znanje* (izkušnje oziroma know-how) predstavljajo dejanja oziroma izvedba, na splošno opisuje metodo ali vedenje; in *strateško znanje* (know-why, know-when), ki je kategorija, ki je odločilnega pomena v organizacijskih procesih (Eppler, 2008, str. 11–13; Krbalek in Vacek, 2011, str. 1–2). V raziskovani literaturi je najpogostejša naslednja razvrstitev znanj, ki je razvidna iz spodnje tabele.

Tabela 4*Razvrstitev znanj*

<i>Vrsta znanja</i>	<i>Predmet</i>
Eksplicitno/kodirano znanje (Explicit knowledge)	predmet, namen, lokacija, oblika, lastništvo, uporabniki, pravica dostopa, tabele, diagrami, znanstvene formule, računalniški programi, podatkovne baze, standardi in cilji, organizacije
Tacitno znanje (Tacit knowledge)	strokovnost, spretnosti, izkušnje, sposobnosti, intuicija, razumevanje, prepoznavanje, zaznavanje, občutki, čustva, medorganizacijski odnosi, omrežja (network)
Tacitno organizacijsko poznavanje procesov (Tacit organizational process knowledge)	zaposleni z internim procesnim znanjem (The people with the internal processing knowledge)
Eksplicitno organizacijsko poznavanje procesov (Explicit organizational process knowledge)	kodificirano znanje organizacijskih procesov (Codified organizational process knowledge)

Vir: Watthanon in Minghkwon, 2012, str. 1170 ; Ling idr., 2008, str. 507; Eppler, 2008, str. 204; Jafari, 2009, str. 2–3; Nickols, 2010, str. 14–17; Davies, 2011, str. 8; Krbalek in Vacek, 2011, str. 1–2; Ali Saleh idr., 2013, str. 72.

V pregledanih člankih so navedene naslednje tehnike/metode mapiranja znanja (Ling idr., 2008, str. 504; Suresh in Egbu, 2008, str. 50, Vijū, 2009, str. 4–8; Krbalek in Vacek, 2011, str. 1–2; Ali Saleh idr., 2013, str. 73–74; Pungartnik in Sečnjak, 2014, str. 228–231; Yu Hui, 2017, str. 6–11): miselni zemljevid (Mind map), zemljevid/mapa konceptov (Concept map), mapa kompetenc (Competency mapping), zemljevid delovnih procesov/postopkov (Process knowledge mapping), zemljevid argumentov/trditev (Argument maps), vzročno-posledični zemljevid (Causal maps), mapa poslovnega/druženega okolja (Social network analysis), tematski zemljevid (Topic map), Folksonomy, zemljevid funkcionalnih znanj (Functional knowledge map), zemljevid poteka informacij (Informational flow analysis), mrežni zemljevid (Petri nets), semantični zemljevid – pomenoslovje (Semantic map), kognitivni zemljevid (Cognitive map) (Distanont, 2015, str. 357; Souza, 2016, str. 310). Raziskava (Suresh in Egbu, 2008, str. 50) pa dodaja še: Cluster Vee diagram, zemljevid vizualnih miselnih mrež (Visual thinking network),

perceptivni zemljevid (Perceptual map) in zemljevid pomenov in povezav (Thesauri). Yu Hui idr. (2017, str. 1–16) dodajajo še strukturo, ki jo poimenujejo K-Map. Watthanon in Minghkwon (2012, str. 1170) navajata še: matrico spretnosti (Skill matrix; po Richardsonu) in mapo razvoja (Knowledge development map po Epplerju). V spodnji tabeli naštevamo navedene metode in navajamo osnovne značilnosti posameznih metod ter povezanost z znanjem.

Tabela 5

Pregled metod mapiranja znanja

<i>Modeli/tehnike shranjevanja znanja</i>	<i>Opis</i>	<i>Vedeti kaj</i>	<i>Vedeti kako</i>
Mind Maps/ miselni zemljevid	Miselni zemljevid (ali mapa idej) predstavlja prezentacijo idej in odnos med njimi na nelinearni vizualni način. Miselni zemljevid so med seboj sestavljene mreže konceptov. Njegova glavna uporabnost je v ohranjanju spomina in iskanju relacij/povezav med posameznimi idejami.	Da	Da
Concept Maps/ mapa konceptov	Mapa konceptov je strukturiran način za pomoč skupinam pri razvoju konceptualnih okvirov, ki se uporabljajo za načrtovanje ali vrednotenje. Mapa konceptov se razlikuje od miselnih zemljevidov (čeprav pride do zamenjave) v tem, da je bolj formalna in strukturirana. Izhaja iz postavljenega vprašanja ali besedne zveze in je predstavljena v "drevesni" strukturi obliki; ideje ležijo v plasteh (primarne, sekundarne in terciarne ideje).	Da	Da
Argument Maps/ zemljevid argumentov oziroma trditve	Prvič predstavljen v članku J. H. Wigmore okoli leta 2000, zato se ta zemljevid šteje za relativno novo tehniko. Uporabili so ga kot pomoč pri analizi pravnih argumentacij. Ta metoda razdeli argument na trditve, razloge in ugovore. Uporablja se tudi za pripravo in predstavitev argumentov ter za razvoj večšin kritičnega razmišljanja, tako pri posameznikih kot v skupinah.	Da	Ne
Causal Maps/ vzročno-posledični zemljevid	Vzročno-posledične karte (karte vzrokov ali kognitivne karte) v usmerjenem grafu predstavljajo vzročno-posledična razmerja med posameznimi mnenji. Obstajajo številne vrste vzročnih diagramov, npr. znani kot vzročni diagrami Ishikawa (ribja kost) ali vzročno-posledični zemljevid, ki se uporabljajo za pomoč učiteljem ali učencem.	Da	Da
Knowledge Asset Mapa/ zemljevid znanj organizacije	Kot izhaja iz imena, je sestavljen iz mehanizmov, ki organizacijam omogočajo, da prepoznajo njihovo znanje, medsebojne odnose in potrebno znanje za izpolnitev razvojnih načrtov. Zagotavlja okvir, ki omogoča organizacijam, da prepoznajo najpomembnejše vsebine znanja svojega podjetja.	Da	Ne
Social Network Analysis/ mapa poslovnega oziroma družbenega okolja	SNA ali mapa poslovnega oziroma družbenega okolja proučuje, meri in preslikava kateri koli element za obdelavo znanj v mreži povezav organizacije (ljudi, skupin, oddelkov, procesov) in zajame pretok znanja med njimi. SNA proučuje posameznika in njegove odnose v povezavi z delovanjem celotnega sistema/omrežja ter kako posamezna dejanja vplivajo na celotno omrežje.	Da	Ne

<i>Modeli/tehnike shranjevanja znanja</i>	<i>Opis</i>	<i>Vedeti kaj</i>	<i>Vedeti kako</i>
Topic Map/ tematski zemljevid	Tematski zemljevdi (TM) organizirajo znanje, opisujejo razmerja med področji znanja in povezave do vira znanja. Tematski zemljevdi (TM) pomagajo pri prikazu usmerjanja informacij znotraj organizacije.	Da	Da
Folksonomy/ ljudska ekonomija	Folksonomija je skupna in/ali kolaborativna oblika oznak, ki izhaja iz metapodatkov, ki jih ustvarijo uporabniki in se uporabljajo namesto formalnih taksonomij za organiziranje virov. Beseda zveza je kombinacija izrazov "ljudski" in "taksonomija" in se nanaša na neuradno zbirko sorodnih besednih zvez. Primer je npr. način razvrščanja vsebin na spletu s socialnim označevanjem.	Da	Ne
Process Knowledge Mapping/ zemljevid delovnih procesov oziroma postopkov	Kartiranje poslovnih procesov se nanaša na dejavnosti, povezane z odločitvami, kaj je cilj organizacije, kdo je za kaj odgovoren, kakšen standard naj bi bil poslovni proces in kako je mogoče ugotoviti uspešnost poslovnega procesa. Glavni namen načrtovanja poslovnih procesov je pomagati organizacijam pri izboljšanju učinkovitosti.	Da	Da
Functional knowledge mapping/ mapa funkcionalnih znanj	Včasih ga zmotno zamenjujemo z mapiranjem znanja o procesih, vendar je glavna vloga mape funkcionalnih znanj usmerjena na strokovnjake in zaposlene. Ta zemljevid ponazarja položaj posameznika v organizaciji, njegove spretnosti, izkušnje in akademsko izobrazbo ter prikazuje tudi posameznikove socialne odnose do vseh. Funkcijski zemljevid znanja ponuja organizacijski imenik virov znanja, medsebojnih osebnostnih odnosov in posameznikove sposobnosti.	Da	Da
Competency Mapping/ zemljevid kompetenc	Zemljevid kompetenc predstavlja organizacijsko strukturo z opisom delovnih mest in potreb po kadrih; ne razkriva pravega strokovnega znanja in posameznikovega znanja.	Da	Ne
Information Flow Analysis/ zemljevid poteka informacij	Zemljevid poteka informacij s pomočjo sistemskih programov raziskuje formalne in neformalne mreže in procese v podjetju ter prikazuje vse vire znanja, kdo jih uporablja in kako pogosto se uporabljajo.	Da	Da
Petrinets/ Petrijeva mreža	Petrijeva mreža je običajno v obliki grafa in se pretežno uporablja kot orodje za preučevanje informacijskih sistemov.	Da	Da
Semantic Map/ semantični zemljevid	Kot izhaja iz imena, semantični zemljevid poskuša predstaviti odnos med posameznimi informacijami in le-te potem semantično obrazložiti. Namen tehnike semantičnega mapiranja je poenostaviti izvedbo z razlago natančnih sprememb iz struktur sporočil in dokumentov v "sploščene" lažje razumljive formate.	Da	Da
Cognitive map/ kognitivni zemljevid	Ta zemljevid poskuša prikazati, kako ljudje vidijo svoje okolje, in zajema njihovo razumevanje, učenje ali ohranjanje znanja. Kognitivni zemljevid omogoča s prikazom več stališč članov skupine medsebojno skupno razumevanje in pomaga najti rešitev, ki temelji na ugotovljenem skupnem razumevanju problema.	Da	Da
K-map	Možnost hierarhične predstavitve, širok nabor uporabe, več ravni, razširljiva struktura.		

Z mapo znanja, ki je torej pregled potrebnih in obstoječih znanj posameznikov, timov in celega podjetja, imajo dostop do vira znanja vsi zaposleni (Eppler, 2009, str. 13; Yuvaraj, 2011, str. 3; Farhana, 2016, str. 754; Yu Hui, 2017, str. 12–15). Hkrati je to tudi pregled nad strokovnjaki in tem, katere so možnosti povezave med njimi. Menedžerjem odkriva znanje zaposlenih in daje z uporabo analize tega znanja možnost za širjenje le-tega po organizaciji. Ravno tako omogoča upoštevanje znanja pri strateškem načrtovanju ter vpliva na hitrejše in učinkovitejše poslovno odločanje. Pregled znanja je zelo močno poslovno orodje, ki ga je potrebno posodablјati. Pri njegovi izdelavi je nujna podpora vrhovnega menedžmenta v organizaciji. Raziskave (Krbalek in Vacek, 2010, str. 1–4; Fadzil, 2011, str. 605–607) poudarjajo upoštevanje procesa: podatek (data), informacija (information; razumevanje odnosov), znanje (knowledge – razumevanje vzorcev) in modrost (wisdom; razumevanje načel).

Mapa kompetenc (Mayumi Takey, 2014; Suresh in Egbu, 2008; Farhana, 2016; Jaideep in Kumar, 2013; Yuvaraj, 2011) predstavlja organizacijsko strukturo, ki opisuje delovna mesta in kadrovske zahteve, vendar ne prikazuje resničnega strokovnega znanja ali znanja posameznika. Yuvaraj (2011, str. 1–7) navaja naslednje korake za izdelavo kompetenčne mape (KM): ustanovitev oddelka/skupine za izdelavo kompetenčne mape, določitev strukture organizacije in izbira ocene in ravni, opis delovnega mesta za zaposlene in oddelke, vodenje polstrukturiranih intervjujev, zbiranje podatkov iz intervjujev, razvrstitev zahtevanih seznamov spretnosti/veščin/znanj, določitev zahtevane ravni spretnosti, ocena posameznikovih kompetenc in ravni spretnost v prisotnosti nadrejenih, terminski načrt izvajanja procesa mapiranja in mapiranje kompetenc/pristojnosti. Ugotovil je, da je razvijanje sposobnosti z uporabo mape kompetenc eden izmed najbolj natančnih načinov za organiziranje dela in kompetenc zaposlenih v organizaciji. Mayumi Takey (2014, str. 784–796) predlaga sedemstopenjsko metodo pri določanju kompetenc za vodenje projektov v sedmih korakih za izdelavo kompetenčne mape: izbira in analiza organizacije/panoge/sektorja; sestava skupine strokovnjakov; postavitve razmerja med izkušnjami in kompetencami; opredelitev metode (samo)ocenjevanja; priprava (samo)ocenjevalnega vprašalnika; postopek ocenjevanja in usposabljanje zaposlenih. Jaideep in Kumar (2011, str. 1–9) ugotavljata, da je mapa kompetenc postopek prepoznavanja ključnih kompetenc podjetja oziroma organizacije/institucije in delovnega mesta ter funkcije znotraj njega. Na določitev kompetenc, povezanih z določenim delovnim mestom, vpliva veliko dejavnikov. Ti dejavniki vključujejo družbeno kulturo, vrsto posla, poslovno okolje, organizacijsko kulturo, delovno okolje, organizacijsko strukturo, zadolžitve in odgovornosti na konkretnem delovnem mestu, naravo delovnih procesov, odnose in motive sodelavcev, nadrejenih in podrejenih. Nekateri od teh dejavnikov se lahko časovno spreminjajo, posledično pa se s tem spreminjajo tudi zahteve po kompetencah za konkretno delovno mesto v organizaciji. Raziskavo zaključita s predlogi, naj bodo mape kompetenc prilagojene različnim vodstvenim profilom, naj opravi proces mapiranja znanja zunanji izvajalec in naj se ponovno (kontrolno) mapiranje kompetenc izvaja vsakih šest mesecev. Farhane (2016, str. 752–755) dodaja, da mapa kompetenc ni koristna in uporabna samo za zaposlene, ampak organizacijam nudi veliko povratnih informacij za organiziranje delovnih postopkov in procesov, saj je učinkovitost organizacije povzetek vseh potrebnih kompetenc v organizaciji.

Mapo konceptov pogosto zamenjujemo z miselnimi zemljevidi. Osnovna razlika med obema je, da je za razliko od miselnega zemljevida mapa konceptov bolj struktu-

rirana in manj slikovna. Cilj in osnovni namen mape konceptov ni ustvariti spontane asociativne elemente, temveč orisati odnose med idejami. Tako ima mapa konceptov relacijski namen in hierarhično oziroma "drevesno" strukturo z nadrejenimi in podrejenimi deli (primarne, sekundarne in terciarne ideje). Razlika med miselnim zemljevidom in mapo konceptov je tudi na ravni natančnosti in formalnosti. Miselni zemljevidi so manj formalni in strukturirani. Konceptni zemljevidi so formalni in tesno strukturirani. Miselni zemljevidi poudarjajo diagrame in slike, da olajšajo način povezovanja, medtem ko mapa konceptov uporablja hierarhično strukturo in relacijske povezave za lažje razumevanje odnosov (Suresh in Egbu, 2008; Davies, 2011; Eppler, 2009; Novak, 2010; Chun Sung in Yu Cheng, 2012).

Eppler (2009, str. 202–210) v kvalitativni raziskavi primerja mape konceptov s tremi drugimi tehnikami mapiranja znanja, in sicer miselnim zemljevidom, konceptualnih diagramom in vizualnimi metaforami. Chun Sung in Yu Cheng, (2012, str. 201–212) mapo konceptov predstavita kot postopek, v katerem delovna skupina predstavi določen problem ali nalogo, ki jo potem drugi lahko ocenijo, popravijo ali uporabijo – ta postopek imenujeta TBM-koncept (angl. Topic-based maps; tematske mape) in ga predlagata skupaj s programskim orodjem CWTKM (angl. construction topic-based Maps Knowledge Management system for engineers; tematske mape menedžmenta znanja za inženirje – zaradi specifičnosti uporabe – pri menedžmentu znanja na področju gradbeništva). TBM definirata kot shematski in grafični prikaz relacij, ki povezujejo delovne procese v gradbeništvu in znanje, povezano z le-temi. Pomembno je povedati, da pri izdelavi mape konceptov izhajata iz miselnega zemljevida kot začetne točke pri procesu izdelave. Mapiranje procesnega znanja opredeljuje trenutno znanje in potrebno znanje v poslovnem procesu. Zemljevid delovnih procesov/postopkov analizira poslovni proces in s pomočjo uporabe Gap analize omogoča prepoznavanje in odpravljanje vrzeli v znanju (kje), zahteve po znanju (kaj) in kako jih pridobiti (ali kdo) (Suresh in Egbu, 2008; Distanont, 2015; Viju, 2009; Souza, 2016). Uporaba take matrike je bistvenega pomena za organizacijo, saj lahko preko nje oceni vpliv procesa upravljanja znanja in uvede potrebne spremembe v fazi zajemanja, shranjevanja in ponovne uporabe znanja za organizacijo. Ta postopek sistematičnega izvajanja dejavnosti z znanjem bo lahko preoblikoval organizacijo v učečo se organizacijo. Organizacija si mora prizadevati za učinkovito izvajanje upravljanja znanja in posledično si bo s tem ustvarila prednost pred konkurenco. Organizacija se spopada s številnimi ovirami pri uporabi in prenosu znanja, proces izdelave zemljevida znanja oziroma zemljevidov delovnih postopkov, povezanih z znanjem, pa bo organizaciji omogočil učinkovito izvajanje upravljanja z znanjem (Suresh in Egbu, 2008, str. 55; Viju, 2009, str. 1–10).

Miselni zemljevid je diagram, ki se uporablja za vizualno organizacijo in interpretacijo informacij. Je hierarhičen in prikazuje odnose med posameznimi deli celote. Pogosto nastane okoli enega samega koncepta, ki je narisano kot slika na sredini prazne strani, ki se ji v nadaljevanju dodajo povezane predstavitve idej v obliki slik, besed ali delov besed. Glavne ideje so neposredno povezane z osrednjim konceptom, druge ideje pa se ločijo od teh glavnih idej. Miselni zemljevid lahko oblikujemo ročno, kot zapiske med predavanji, sestanki ali pri načrtovanju aktivnosti, obstajajo pa tudi različna programska orodja, namenjena specifičnim dejavnostim in organizacijam (Suresh in Egbu, 2008; Davies, 2011; Eppler, 2009; Novak, 2010; Chun Sung in Yu Cheng, 2012). Suresh in Egbu (2008, str. 48–56) sta v raziskavi ugotovila, da bi morala orodja/tehnike za mapi-

ranje znanja (miselni zemljevidi) spodbuditi ustvarjalnost, omogočiti celoten vpogled, pomagati pri organiziranju dela, izboljšati razumevanje navodil ali delovnih postopkov in vplivati na časovno učinkovitost pri delu.

Jasmina Starc, PhD, Dario Radilović

Development of the Learning Environment through Knowledge Mapping and Knowledge-Mapping Techniques

Developing a learning environment in the work environment is the task of knowledge management, which is an important factor for the competitiveness of the organisation. It consists of four factors: knowledge, people, processes, and technology (Omotayo, 2015, pp. 3–4). Galbraith (2014, pp. 1–6) states two important reasons for this division, namely: all of these factors are controlled and managed by management, and all factors directly affect employee behaviour. It is a continuous and dynamic process of interaction between different types of knowledge at the level of the individual, the group, the organisation and society in general, the ultimate goal of which is to add value to the company (Alfirević, Garbin Praničević and Talaja, 2014, pp. 9–12). Individuals cannot be forced or constantly monitored to participate in the process of knowledge creation and sharing; their participation in this process must be completely voluntary (Damij and Damij, 2014, pp. 7–10).

At the organisational level, we distinguish between four types of knowledge (Možina, 2002, p. 19): interorganisational knowledge – learning through the integration of internal knowledge in the organisation with external knowledge outside the organisation but in its environment; organisational knowledge – learning enables and accelerates the flow of knowledge between the structures and organisational processes taking place in the organisation; group knowledge – formal and informal integration through various forms of communication; and individual knowledge – effective learning is important to facilitate the search for information, acquisition of new knowledge, and connections with the environment.

Knowledge management is concerned with managing the flow of information between employees and organising that flow using information technology. Chouikha (2016, p. 10) defines knowledge management as a process consisting of four interrelated activities: acquisition, transfer, use, and creation of new knowledge. It is also a process that requires employees to transfer or share their personal knowledge with the organisation's common knowledge, which is then accessible to all employees (Singh and Anand, 2011, p. 932). Organisations need to enable their employees to access the information and data they need at a given time. An appropriate activity for structuring the knowledge that an organisation has is mapping or knowledge mapping. This connects the organisation's knowledge to its resources. It represents the connection of pieces of knowledge in a way that adds value or new knowledge. This is called employee knowledge or intellectual capital. Knowledge mapping allows us to discover knowledge that has been largely unused, hidden connections between knowledge and missing knowledge, as well as missing connections that would be necessary for an organisation to work successfully.

A knowledge map is a guide to more comprehensive and detailed knowledge bases. It shows the organisation where it stands and where it needs to go in terms of knowledge. It shows the gap between existing and required knowledge. To create greater transparency, the knowledge overview must be supported by appropriate technology. Graphical presentation of knowledge is an interface that connects knowledge users with the type, level and content of knowledge and with its holders or experts (Dimovski et al., 2005, p. 185; Černelič in: Možina and Kovač, 2006, p. 75; Ling et al., 2008, p. 504; Suresh and Egbu, 2008, p. 50, Viju, 2009, pp. 4–8; Chun Sung and Yu Cheng, 2012, p. 204).

For the study of knowledge mapping, we chose to metasynthesize a review of the scientific literature, which we used to answer two research questions: Which types of knowledge do we know and which of these can we map? and Which knowledge mapping techniques do we know? We used the databases Academic Search Elite, RUL, COBISS.si, Google Scholar and EBSCOhost. The main search terms were: management, knowledge management, knowledge maps, knowledge map/matrix and knowledge management. The restrictive search criteria were: the period 2008 to 2020 and the full text of articles. All abstracts of the selected hits were reviewed to exclude potentially unsuitable articles and to select the appropriate ones for further review.

The results of our study suggest that the most appropriate method for structuring the knowledge that an organisation possesses is mapping or knowledge mapping. The knowledge map is a tool or technology of knowledge that allows the company to achieve transparency of the company's existing knowledge and skills. It includes appropriately structured knowledge and skills, and provides the possibility to evaluate the usefulness of knowledge. It is the basis for defining the current knowledge and, at the same time, the required knowledge of the employees, which they need for the further development of themselves and of the organisation. Based on this, the company can organise training more effectively, form work groups, and determine where the greatest power of knowledge is gathered in the company (Ling et al., 2008, p. 503; Nickols, 2010, p. 20; Ali Saleh et al., 2013, pp. 786–788; Yu Hui, 2017, pp. 12–15).

Explicit and implicit/tacit knowledge are most frequently mentioned by the authors studied (Ling et al., 2008, p. 507; Eppler, 2008, pp. 11–13; Watthanon and Minghkwon, 2012, p. 1170; Viju, 2009, pp. 2–4; Nickols, 2010, pp. 14–17; Krbalek and Vacek, 2011, pp. 1–2; Ali Saleh et al., 2013, p. 72). The second classification of knowledge consists of three categories (Eppler, 2008, pp. 11–13; Krbalek and Vacek, 2011, pp. 1–2): descriptive knowledge, also called declarative knowledge; it contains a description of an object, situation, fact or method. Procedural knowledge (experience or know-how) represents actions or performance. It generally describes a method or behaviour. Strategic knowledge (know-why, know-when) is a category that is crucial in organisational processes (Eppler, 2008, pp. 11–13; Krbalek and Vacek, 2011, pp. 1–2).

The reviewed articles list the following knowledge mapping techniques/methods (Ling et al., 2008, p. 504; Suresh and Egbu, 2008, p. 50, Viju, 2009, pp. 4–8; Krbalek and Vacek, 2011, pp. 1–2; Ali Saleh et al., 2013, pp. 73–74; Pungartnik and Sečnjak, 2014, pp. 228–231; Yu Hui, 2017, pp. 6–11): mind map, concept map, competency mapping, process knowledge mapping, argument maps, causal maps, social network analysis, topic map, folksonomy, functional knowledge map, informational flow analysis, Petri nets, semantic map, cognitive map (Distanont, 2015, p. 357; Souza, 2016, p. 310). Suresh and Egbu (2008, p. 50) add the following: cluster Vee diagram, visual thinking

network, perceptual map and thesauri. Yu Hui et al. (2017, pp. 1–16) also add a structure called K-map. Watthanon and Minghkwan (2012, p. 1170) also cite: the skills matrix (adapted from Richardson) and the knowledge development map (adapted from Eppler).

With the knowledge map, which is an overview of the required and existing knowledge of individuals, teams and the company as a whole, all employees have access to the source of knowledge (Eppler, 2009, p. 13; Yuvaraj, 2011, p. 3; Farhana, 2016, p. 754; Yu Hui, 2017, pp. 12–15). At the same time, it also provides an overview of the experts and a way to contact them. It reveals the knowledge of employees to managers and, by analysing this knowledge, gives them the opportunity to disseminate it throughout the organisation. It also allows knowledge to be considered in strategic planning, and influences faster and more efficient business decision-making. Knowledge review is a very powerful business tool that needs to be updated. Its creation requires the support of the company's top management. Research (Krbalek and Vacek, 2010, pp. 1–4; Fadzil, 2011, pp. 605–607) emphasizes the consideration of the process: data, information (understanding relationships), knowledge (understanding patterns), and wisdom (understanding principles).

Competence map (Mayumi Takey, 2014; Suresh and Egbu, 2008; Farhana, 2016; Jaideep and Kumar, 2013; Yuvaraj, 2011) represents an organisational structure that describes jobs and staffing requirements but does not show actual expertise or individual knowledge. Yuvaraj (2011, pp. 1–7) lists the following steps for creating a competence map (CM): establishing a department/group to create a competence map; determining the organisational structure and selecting an assessment and level; job descriptions for employees and departments; conducting semi-structured interviews; collecting data from the interviews; classifying the required lists of skills/knowledge/expertise; determining the required level of competence; assessing individuals' competences and levels of competence in the presence of superiors; planning the mapping process and mapping competences/authority. He stated that developing skills using a competence map is one of the most accurate ways to organise the work and competences of employees in an organisation. Mayumi Takey (2014, pp. 784–796) suggests a seven-step method for determining project management competences to create a competence map: selection and analysis of the organisation/industry/sector; composition of the group of experts; establishing a relationship between experience and competences; definition of the (self-)assessment method; creation of a (self-)assessment questionnaire; employee assessment process and training. Jaideep and Kumar (2011, pp. 1–9) state that the competence map is a process for identifying the key competences of a company or organisation/institution, as well as of the workplace, and the functions within the company. The determination of job-related competences is influenced by many factors. These factors include social culture; type of business; business environment; organisational culture; work environment; duties and responsibilities in a particular workplace; type of work processes; relationships and motives of employees, superiors and subordinates. Some of these factors can change over time; as a result, the competence requirements for a particular job in the organisation change as well. They conclude the research by suggesting that competence maps should be adapted to different management profiles, that the process of knowledge mapping should be conducted by an external contractor, and that a new (control) competence mapping should be conducted every six months. Farhane (2016, pp. 752–755) adds that the competence map is not only useful and helpful for employees, but also provides organisations with a lot of feedback for organising workflows, as organisational effectiveness is a summary of all the required competences in the organisation.

We often confuse the concept map with mind maps. The basic difference between the two is that the concept map, unlike a mind map, is more structured and less pictorial. The aim and basic purpose of the concept map is not to create spontaneous associative elements, but to outline the relationships between ideas. Thus, the concept map has a relational purpose and a hierarchical or “tree” structure with superior and subordinate parts (primary, secondary and tertiary ideas). A difference between a mind map and a concept map can also be seen at the level of accuracy and formality. Mind maps are less formal and structured. Concept maps are more formal and rigorously structured. Mind maps highlight diagrams and pictures to facilitate the way they are connected, while a concept map uses a hierarchical structure and relational connections to facilitate an understanding of relationships (Suresh and Egbu, 2008; Davies, 2011; Eppler, 2009; Novak, 2010; Chun Sung and Yu Cheng, 2012).

In a qualitative study, Eppler (2009, pp. 202–210) compares concept maps with three other knowledge-mapping techniques, namely mind maps, conceptual diagrams, and visual metaphors. Chun Sung and Yu Cheng (2012, pp. 201–212) introduce the concept map as a process in which a work group presents a particular problem or task that can be evaluated, corrected or used by others – this process is referred to as the TBM concept (topic-based maps; thematic maps). They propose it be used together with the software tool CWTKM (Construction Topic-Based Maps Knowledge Management System for engineers) –for knowledge management in the field of construction, due to the specifics of its application. TBMs are defined as a schematic and graphical representation of the relationships linking construction work processes and the related knowledge. It is important to say that in creating a concept map, they use a mental map as a starting point in the production process. Process knowledge mapping defines the current knowledge and the required knowledge in a business process. The workflow/process map analyses the business process and uses a gap analysis to identify and address knowledge gaps (where), knowledge requirements (what), and how to acquire them (or who should acquire them) (Suresh and Egbu, 2008; Distanont, 2015; Viju, 2009; Souza, 2016). The use of such a matrix is essential for the organisation, as it can evaluate the impact of the knowledge management process and initiate the necessary changes in the phase of capturing, storing and reusing knowledge for the organisation. This process of systematic implementation of knowledge activities will be able to transform the organisation into a learning organisation. The organisation must strive to effectively implement knowledge management, which will give it an advantage over its competitors. The organisation faces many obstacles in the use and transfer of knowledge, and the process of creating a knowledge map or maps of knowledge-related workflows will enable the organisation to effectively implement knowledge management (Suresh and Egbu, 2008, p. 55; Viju, 2009, pp. 1–10).

A mind map is a diagram used to visually organise and interpret information. The mind map is hierarchical and shows the relationships between the parts of the whole. It is often created around a single concept, drawn as a picture in the centre of a blank page, to which related representations of ideas are added in the form of pictures, words, or parts of words. The main ideas are directly related to the central concept, while other ideas are distinct from these main ideas. The mind map can be drawn manually, as notes during lectures, meetings or when planning activities, but there are also various software tools available for specific activities and organisations (Suresh and Egbu, 2008; Davies,

2011; Eppler, 2009; Novak, 2010; Chun Sung and Yu Cheng, 2012). Suresh and Egbu (2008, pp. 48–56) noted that research tools/techniques for mapping knowledge (mind maps) are thought to enhance creativity, provide insight, help to organise work, improve understanding of instructions or work processes, and influence time efficiency at work.

LITERATURA

1. Anand, A., Singh, M. D. (2011). Understanding Knowledge Management: a literature review. *International Journal of Engineering Science and Technology* 3(2), 926–939.
2. Alfrević, N., Garbin Praničević D. in Talaja, A. (2014). Upravljanje organizacijskim promjenama i znanjem. Split: Ekonomski fakultet.
3. Arzenšek, A. (2017). Pričakovanja učiteljev do mednarodnih seminarjev usposabljanja ob delu. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 32(3–4), 145–160.
4. Blažič, Mo. (2021). Prispevek visokošolskega učnega okolja h kariernemu razvoju študentov. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 36(1), 93–113.
5. Brown, C. V., DeHayes, D. W., Hoffer, J. idr. (2014). *Managing information technology*. Harlow: Pearson Education Limited.
6. Chouikha, M. B. (2016). *Organizational Design for Knowledge Management*. London: Wiley.
7. Chun Sung, C. in Yu Cheng, L. (2012). Enhancing Knowledge Management for Engineers Using Mind Mapping in Construction. Dostopno na: <http://cdn.intechopen.com/pdfs/29148.pdf> (pridobljeno 05.10.2021).
8. Čermelič, M. (2006). *Procesi pridobivanja, uporabe, prenosa in hranjenja znanja v podjetju*. Maribor: Založba Pivec.
9. Damij, N. in Damij, T. (2014). *Process management: a multi-disciplinary guide to theory, modeling and methodology*. Berlin: Springer.
10. Davies, M. (2011). Concept mapping, mind mapping and argument mapping: what are the differences and do they matter. *Higher education*, 62(3), 279–301.
11. Dimovski, V., Penger, S., Škerlavaj, M. idr. (2005). *Učeca se organizacija: ustvarite podjetje znanja*. Ljubljana: GV.
12. Distanont, A. (2015). Knowledge mapping in Thai weaving industry. *Knowledge and Process Management* 15(1), 59–71. Dostopno na: <https://interscience.wiley.com> (pridobljeno 07.10.2021).
13. Eppler, M. (2008). A process-based classification of knowledge maps and application examples. Dostopno na: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/kpm.299> (pridobljeno 15.10.2021).
14. Eppler, M. (2009). A comparison between concept maps, mind maps, conceptual diagrams, and visual metaphors as complementary tools for knowledge construction and sharing. Dostopno na: <https://thork.people.uic.edu/fair/Eppler.pdf> (pridobljeno 15.10.2021).
15. Fadzil, Y. in Egbu, C. (2011). Critical steps to knowledge mapping in facilities management organisation. School of Built Environment, The University of Salford, Greater Manchester, M5 4WT UK.
16. Farhana, F. (2016). Competency Mapping an Overview. *Imperial Journal of Interdisciplinary Research (IJIR)*, 2(11), 2454–1362.
17. Galbraith, J. R. (2014). *Designing organizations: Strategy, Structure, and process at the business unit and enterprise levels*. San Francisco: Jossey Bass.
18. Jafari, M. (2009). A Framework For The Selection Of Knowledge Mapping Techniques. *Journal of Knowledge Management Practice*, 10(1). Dostopno na: <https://cdn.intechopen.com/pdfs/29148.pdf> (pridobljeno 07.10.2021).
19. Jaideep, K. and Kumar, V. (2013). Competency mapping: a gap analysis. *International Journal of Education and Research* 1(1). Dostopno na: <https://www.ijern.com/images/January-2013/c-04.pdf> (pridobljeno 27.11.2021).
20. Kim, S., Suh, E. in Hwang, H. (2003). Building the knowledge map: an industrial case study. *Journal of Knowledge Management*, 7(2), 34–45.

21. Krbalek, P. in Vacek M. (2011). Collaborative knowledge mapping, Proceedings of the 11th International Conference on Knowledge Management and Knowledge Technologies. Dostopno na: <https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/7164223/> (pridobljeno 22.10.2021).
22. Ling, T. N., Yih, G. C., Eze, U. C. idr. (2008). Knowledge Management Drivers for Organizational Competitive Advantage. Proceedings of Applied International Business Conference.
23. Maksimović, J., Stanković, Z. in Osmanović, J. (2020). Application of Didactic Teaching Models: Teachers' and Students' Perspectives. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 35(3–4), 71–86.
24. Mayumi Takey, S. (2014). Competency mapping in project management: An action research study in an engineering company. *International Journal of Project Management*, 33(4), 784–796.
25. Možina, S. in Kovač, J. (2006). Menedžment znanja. Maribor: Založba Pivec.
26. Možina, S., Rozman, R., Tavčar, M. I. idr. (2002). Management: nova znanja za uspeh. Radovljica: Didakta.
27. Nakamori, Y. (2012). Knowledge Science: modeling the knowledge creation process. Boca Raton: CRC Press.
28. Nickols, F. (2010). The Knowledge in Knowledge Management. New York: Distance Consulting LLC.
29. Novak, J. D. (2010). Learning, Creating and Using Knowledge: Concept maps as facilitative tools in Schools and Corporations. New York and London: Routledge.
30. Omotayo, F. O. (2015). Knowledge Management as an important tool in Organisational Management: A Review of Literature, Library Philosophy and Practice (e-journal). Dostopno na: <https://digitalcommons.unl.edu/libphilprac/> (pridobljeno 22.10.2021).
31. Pungartnik, J. in Sečnjak, B. (2014). Zemljevid znanja zaposlenih v zdravstveni negi enote za intenzivno medicino operativnih strok. Dostopno na: www.sg-sb.si
32. Souza, E. (2016). Knowledge Mapping in a Research and Development Group. Dostopno na: http://eprints.staffs.ac.uk/2770/1/ICEIS_2016_Volume_1.pdf#page=327 (pridobljeno 22.10.2021).
33. Suresh, S. in Egbu, C. (2008). Knowledge mapping techniques within construction industry. Dostopno na: <http://usir.salford.ac.uk/12919/1/CIB9804.pdf> (pridobljeno 25.10.2021).
34. Škodnik, R. (2018). Pomen učeče se organizacije za učinkovito uvajanje formativnega spremljanja učencev. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 33(2), 144–155.
35. Vail, E. (1999). Mapping Organisation Knowledge. *Knowledge Management Review*, 16(4), 16–23.
36. Viju, M. (2009). Implementing Knowledge Management Knowledge Mapping, Matrix And Supports. Dostopno na: <http://www.tlinc.com/artic179.htm> (pridobljeno 22.10.2021).
37. Watthananon, J. in Mingkhwan, A. (2012). Optimizing Knowledge Management using Knowledge Map, *Procedia Engineering*. Dostopno na: <https://ac.els-cdn.com> (pridobljeno 25.10.2021).
38. Yu Hui, T. et al. (2017). A Taxonomy of Knowledge Maps in Business Application. Dostopno na: <https://pdfs.semanticscholar.org/9202/f73067c1ca37a462753641633a48ab4f64c7.pdf> (pridobljeno 25.10.2021).
39. Yuvaraj, R. (2011). Competency Mapping. *International Journal of Scientific & Engineering Research*, 2(8), 1–6.
40. Zakrajšek, S. (2018). Izobraževalni scenarij za pridobivanje digitalnih kompetenc dijakov. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 33(3–4), 94–106.

Dr. Jasmina Starc (1968), redna profesorica na Fakulteti za poslovne in upravne vede Univerze v Novem mestu.

Naslov/Address: Velike Brusnice 56 B, Brusnice, Slovenija/Slovenia

Telefon/Telephone: (+386) 041 666 705

E-mail: jasmina.starc@uni-nm.si

Dario Radilović (1966), mag. ekon. in posl. ved na Fakulteti za poslovne in upravne vede Univerze v Novem mestu.

Naslov/Address: Mokrška 16, Ljubljana, Slovenija/Slovenia

Telefon/Telephone: (+386) 070 677 033

E-mail: dario_radilovic@hotmail.com

NAVODILA AVTORJEM

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

Kategorijo članka predlaga avtor, končno presojo pa na osnovi strokovnih recenzij opravi uredništvo oziroma odgovorni urednik. Objavljeni članki 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 pošljete na naslov: Uredništvo revije Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja, Na Loko 2, p.p. 124, SI-8000 Novo mesto, Slovenija. Članke sprejemamo tudi po elektronski pošti na elektronski naslov uredništva. Prejetega 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 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 poslani material posredujete 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, telefonsko številko, naslov članka, akademski in strokovni naslov, naslov ustanove, kjer je zaposlen in elektronski naslov. V primeru, da je avtorjev več, se napišejo zahtevani podatki 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 razširjeni povzetek (10.000 znakov s presledki) v angleškem jeziku.
6. Tabele in slike naj bodo v besedilu smiselno vključene. Slike naj bodo priložene tudi kot samostojne datoteke v ustreznem slikovnem (jpeg), oziroma vektorskem (eps, pdf, png) zapisu v ločljivosti vsaj 600 pik na palec. Slikovno gradivo, ki ne zadošča minimalnim zahtevam, bo v končni tehnični pripravi zaradi neustreznosti izpuščeno.
7. Pri citiranju, povzemanju in navajanju literature priporočamo upoštevanje standarda APA (American Psychological Association) in sicer na naslednji način:
 - Za knjige: priimek in ime avtorja, leto izdaje, naslov, kraj, založba. Primer: Novak, H. (2020). Projektno učno delo. Ljubljana: DZS.
 - Za članke v revijah: priimek in ime avtorja, leto objave, naslov revije, letnik, številka, strani. Primer: Strmcnik, F. in Kramar, M. (2017). Reševanje problemov kot posebna učna metoda. Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja, 12(5), 3.
 - Za članke v zbornikih: priimek in ime avtorja, leto objave, naslov članka, podatki o knjigi ali zborniku, strani. Primer: Razdevšek Pučko, C. (2013). Usposabljanje učiteljev za uvajanje novosti. V: Tancer, M. (ur.). Stoletnica rojstva Gustava Šliha. Maribor: Pedagoška fakulteta, 234–247.
8. Vključevanje reference v tekst: Če gre za točno navedbo, napišemo v oklepaju priimek avtorja, leto izdaje in stran (Kroflič, 2017, str. 15). Če pa gre za splošno navedbo, stran izpustimo (Kroflič, 2017).
9. V primeru spletnih referenc je obvezno navajanje točne spletne strani skupaj z imenom dokumenta ter datumom povzema informacije. Primer: Brar, P. (2020). Kako poskrbeti za zdravje solarjev. Inštitut za varovanje zdravja RS. Dostopno na: <http://www.sigov.si/ivz/vsebine/zdravje.pdf> (pridobljeno 25.11.2021).

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 na elektronski naslov chief.editor@didactica-slovenica.si. 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 – Pedagogical Horizons, a scientific journal for didactics and methodologies, publishes papers classified as: scientific papers or professional papers.

The category of the article is proposed by the author and the final judgement is made by the editorial board or the editor-in-chief on the basis of peer reviews. Published articles are peer-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. When quoting, summarizing and citing literature, we recommend following the APA (American Psychological Association) standard as follows:
 - For books: the author's surname and name, year of publication, title, place, publisher. For example: Novak, H. (2020). 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: Strmcnik, F. and Kramar, M. (2017). Reševanje problemov kot posebna učna metoda. Pedagoška obzorja, 12(5), 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. (2013). Usposabljanje učiteljev za uvajanje novosti. V: Tancer, M. (Ed.). Stoletnica rojstva Gustava Šliha. Maribor: Pedagoška fakulteta, 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, 2017, p. 15). If it is a general reference, the page is omitted (Kroflič, 2017).
9. In the case of online references, the exact website must be cited, together with the name of the document and the date on which the information was summarised. For example: Brar, P. (2020). How to take care of schoolchildren's health. Institute for Health Protection of Slovenia. Available at: <http://www.sigov.si/ivz/vsebine/zdravje.pdf> (retrieved 25.11.2021).

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 on email address chief.editor@didactica-slovenica.si. 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.