



DIDACTICA  
SLOVENICA  
*pedagoška obzorja*

**2018** letnik 33

2

## **DIDACTICA SLOVENICA – PEDAGOŠKA OBZORJA**

Znanstvena revija za didaktiko

### **Izdajateljji** *Published by*

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

### **Glavni in odgovorni urednik** *Editor-in-chief*

- Dr. Marjan Blažič

### **Uredniški odbor** *Editorial board*

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

### **Lektor** *Proofread by*

- Melanija Frankovič

### **Prevodi** *Translated by*

- Ensitra, Brigita Vogrinec 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](mailto:info@pedagoska-obzorja.si), [editorial.office@didactica-slovenica.si](mailto:editorial.office@didactica-slovenica.si)

### **Revija Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja je indeksirana in vključena v**

*Journal Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja is indexed and included in*

- Elsevier Bibliographic Databases (SCOPUS)
- American Psychological Association (PsycINFO)
- 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*

- 350

### **Tisk** *Printed by*

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

**Copyright** © 2018 – Pedagoška obzorja podjetje za pedagoški inženiring d.o.o.

## Vsebina Contents

- Dr. Katarina Habe*      **3 Z glasbo do učencu prijaznejšega učnega okolja in boljših učnih rezultatov**  
With music to a learner-friendly environment and better learning outcomes
- Dr. Andrej Kovačič,  
dr. Bojan Macuh,  
dr. Andrej Raspor,  
dr. Marko Sraka,  
dr. Matjaž Škabar*      **20 Starši kot medijski opismenjevalci osnovnošolskih otrok prve in druge triade**  
Parents as media educators of primary school children in the first and second triad
- Urška Poženel,  
dr. Erna Žgur*      **38 Interesi učencev z motnjami v duševnem razvoju**  
Interests of students with intellectual disabilities
- Dr. Zlatka Cugmas*      **52 Navezanost na starše pri otrocih z motnjami avtističnega spektra (MAS)**  
Attachment to parents among children with autism spectrum disorder (ASD)
- Dr. Sanja Berčnik,  
dr. Tatjana Devjak*      **64 Aktivno vključevanje staršev v vzgojno-izobraževalni proces v šolah v Sloveniji**  
Active involvement of parents in the educational process in schools in Slovenia
- Dr. Jelena Petrović,  
dr. Stojan Cenič*      **78 Decrolyjeva metoda – teorija in praksa**  
Decroly method – theory and practice
- Dr. Zvonimir Užarević,  
dr. Vesnica Mlinarević,  
Zdenka Bjelobrč*      **91 Izvajanje naravoslovnih vsebin pri otrocih predšolske starosti**  
Introduction of natural science content to pre-school children

- Olga Ambrožič,  
dr. Nevenka Podgornik*
- Dr. Andreja Sinjur*
- Dr. Tomaž Petek*
- Mag. Renata Škodnik*
- Dr. Snježana Dubovicki,  
dr. Josip Balen*
- 105 Uvajanje otrok v vrtec: študija primera**  
Introducing children to kindergarten: case study
- 120 Problematika vključevanja priseljenkih učencev v slovenske šole**  
The issue of integrating immigrant pupils into Slovenian schools
- 131 Govorno nastopanje visokošolskih učiteljev**  
Oral performance of university teachers
- 144 Pomen učee se organizacije za učinkovito uvajanje formativnega spremljanja učencev**  
The meaning of a learning organisation for successful introduction of formative monitoring
- 156 Vpliv novih tehnologij na usvojenost učnih vsebin, motivacijo in zadovoljstvo**  
Influence of new technologies on content adoption, motivation and satisfaction

# Z glasbo do učencu prijaznejšega učnega okolja in boljših učnih rezultatov

Prejeto 19.04.2018 / Sprejeto 15.06.2018

Znanstveni članek

UDK 37.015.31:78+159.947.3

**KLJUČNE BESEDE:** glasba, celostno učenje, optimizacija, učni proces, didaktična sredstva

**POVZETEK** – Namen prispevka je prikazati obširen pregled raziskav s področja učinkov glasbe na učenje in iz tega izpeljati poglobljene zaključke o uporabnih učinkih glasbenih dejavnosti, s poudarkom na pasivnem ali aktivnem poslušanju v učnem okolju. Ugotovljamo, da je pomen glasbe v okviru izobraževanja prepoznan že od starogrške in starorimske civilizacije dalje. Največji preboj na področju preučevanja glasbene dejavnosti na celostni razvoj pa je prinesla sodobna nevroznanost ob koncu 20. stoletja, ki je dokazala pozitivne kratkoročne in dolgoročne učinke različnih glasbenih dejavnosti na številne možganske funkcije, ki vplivajo na učno uspešnost. Poglobljene učinki glasbenih dejavnosti v povezavi z učenjem so vidni na kognitivnem, afektivnem in na socialnem področju. Na podlagi izsledkov pregledanih raziskav je na koncu poseben poudarek namenjen predstavitvi praktičnih implikacij glasbenih dejavnosti v učno okolje in s tem postavljen most med teorijo in prakso. Poslušanje glasbe je predstavljeno kot didaktično sredstvo za spodbujanje napredka pri celostnem razvoju otroka v učnem okolju.

Received 19.04.2018 / Accepted 15.06.2018

Scientific paper

UDC 37.015.31:78+159.947.3

**KEYWORDS:** music, holistic learning, music integrated learning, optimisation of the learning process

**ABSTRACT** – The purpose of this paper is to present the practical value of music for enriching, deepening and simplifying the learning process, which also results in better learning achievement. Modern neuroscience draws attention to a number of positive effects of music on cognitive and affective functions, both for listeners and participants. These effects were already known and beneficially used by ancient civilizations. After presenting a historical overview of the connection between music and education, the article sheds further light on this connection from the neurophysiological perspective. The positive effects of active music engagement on learning achievement are presented, with an emphasis on research on the impact of introducing music into the direct learning process. Learning through music is placed within the concept of holistic learning, and music is presented as a learning method in this context. The paper aims to demonstrate, in a structured and systematic way, when, how and for what to use music in order to achieve the desired learning objectives as well as outlining what kind of music should be used and in what way.

## 1 Uvod

Po eni strani ustvarjanje glasbe vodi do številnih socialnih, kognitivnih, zdravstvenih in izobraževalnih koristi (Hallam, 2010), po drugi strani pa omogoča prav vsem ljudem, da sodelujejo pri glasbenem ustvarjanju (North in Hargreaves, 2008; West, 2007).

Čeprav je sodobna glasbena nevro psihologija s svojimi raziskovalnimi dognanji povzročila velike premike na področju razumevanja številnih učinkov glasbe na psihofiziološko funkcioniranje človeka, lahko opazimo, da teoretična dognanja v praksi (v učnem okolju) še niso izkoristila svojega potenciala. Predvsem se zdi, da niso izkoristi učinki glasbenih dejavnosti kot didaktičnega sredstva za poučevanje v okviru ostalih predmetov (npr. matematike, jezika, zgodovine itd.). Potencial glasbe kot orodja

celostnega učenja tako na žalost v šolskem okolju ostaja neizkoriščen. V članku želimo vzpostaviti most med teorijo in prakso na tem področju. V prvem delu so predstavljene številne raziskave s področja celostnih učinkov glasbene dejavnosti, v drugem pa so ponujene konkretne smernice za uporabo glasbe v okviru učnega procesa.

Kako pomembna je povezanost glasbe in izobraževanja so se zavedali že starogrški filozofi. Glasba je bila vključena v obvezni kurikulum, ki je vključeval sedem svobodnih umetnosti (liberal arts), ki naj bi temeljile na posameznikovih mentalnih sposobnostih. Poleg astronomije, aritmetike in geometrije je bila del *quadriviuma*. Prvine *quadriviuma* lahko implicitno prepoznamo že pri Platonu, Pitagori in Martianusu Capelli, čeprav je termin *quadrivium* uporabil šele Boethius v 6. stoletju (Wikipedia). Platon je poudarjal, da je glasba najpomembnejši dejavnik vzgoje. Verjel je, da bi se morali otroci najprej učiti glasbe, saj usmerjanje pozornosti na ritem in harmonijo v posamezniku spodbuja občutek celosti (Plato, Cooper in Hutchinson, 1997). Pitagorejci so matematično znanost delili na štiri dele, polovica od teh naj bi zajemala kvantiteto, druga polovica pa obseg. Glasba je bila vključena v kvantitativni del in naj bi se po njihovem mnenju ukvarjala z odnosi med kvantitetami (Wikipedia). Kar je pri tem zanimivo, je to, da lahko že v tej umestitvi prepoznamo pomembne prvine glasbe, ki jo enačijo z naravoslovno znanostjo. In sicer lahko prepoznamo skupne točke v pomembnosti razmerij, simetrije, gibanja in prostora. Na srednjeveških univerzah je *quadrivium* predstavljal magistrski študij. Predmet glasbe znotraj *quadriviuma* je bil originalno klasični predmet harmonije, kjer so bila predmet poglobljanja razmerja med glasbenimi intervali. Uporabna vrednost glasbe za učenje pa je v srednjem veku razvidna iz zapisov, da so se menihi s pomočjo glasbe učili obsežnega cerkvenega gradiva (Rose in Nicholl, 1997).

V sodobnem vzgojno-izobraževalnem sistemu je pomen glasbe še posebej izpostavljen pri Waldorfski pedagogiki. Steiner (1997) je glasbo uporabil kot temelj svoje znamenite waldorfske pedagogike. Razumel jo je kot osnovo intelekta, ustvarjalnosti in matematičnih sposobnosti. Steiner je bil prepričan, da je človek glasbeno bitje in da je glasbena dejavnost ključna pri doživljanju tega, kaj pomeni biti človek v polnosti. Vloga glasbe v Waldorfski pedagogiki je, da budi in neguje globoko notranje življenje otroka. V ospredje je torej postavljeno predvsem doživljanje glasbe. Waldorfska pedagogika izpostavlja izkustveno komponento učenja glasbe, zato je petje in igranje inštrumentov ključno.

Tudi Gardner (1995) je eden izmed tistih, ki so zaslužni za poudarjanje pomena glasbe v vzgojno-izobraževalnem sistemu. Glasbo je uvrstil med sedem temeljnih inteligentnosti, vgrajenih v naš genski sistem. Glasbeno inteligentnost opredeljuje kot sposobnost prepoznavanja melodij, sledenja ritmu, ustvarjanja in poustvarjanja glasbe. Posamezniki z visoko razvito glasbeno inteligentnostjo so izjemno občutljivi na zvočno barvo, na melodične konture, na ritem, na trajanje in glasnost zvokov. Gardner pa je poleg tega menil, da se otroku zdi naravno, da je glasba povezana s telesnim gibanjem, zato se učinkovitost metod poučevanja s pomočjo glasbe poveča, če združimo glasbo, roke in telo.

## **2 Spodbujanje celostnega razvoja s pomočjo glasbe**

Številne sodobne raziskave opozarjajo na pozitivne učinke glasbe na učenje. A. Pesek (1997) navaja, da glasba pomembno prispeva k otrokovemu fizičnemu, intelektualnemu, emocionalnemu in socialnemu razvoju. Predvsem pa ima glasba neprecenljivo vlogo pri razvoju estetskega čuta. Tudi Hope (2000) ugotavlja, da glasba spodbuja otrokov psihomotorični, čustveni in socialni razvoj. To v svoji knjigi *Mozart za otroke* s številnimi raziskavami potrjuje Campbell (2004), Jensen (2000) pa v knjigi *Music with the Brain in Mind* predstavi nevrofiziološke študije, ki dokazujejo, da lahko glasba pomaga aktivirati možganska področja, ki so vključena pri številnih kognitivnih procesih, po drugi strani pa pozitivno vpliva na razpoloženje, na boljšo motivacijo ter na razvoj socialnih spretnosti, kulturnega zavedanja, estetskega čuta in samodiscipline. V slovenskem prostoru sta se z učinki glasbe na celostni razvoj posameznika poglobljeno raziskovalno ukvarjali O. Denac (2001) na predšolski ravni in B. Sicherl-Kafol (2000) na osnovnošolski ravni, vendar pa sta se navedeni avtorici usmerili predvsem v preučevanje celostnih učinkov poučevanja glasbe. K. Habe (2005) se je v svoji doktorski disertaciji usmerila na preučevanje psihofizioloških vplivov glasbe na kognitivno funkcioniranje in največ pozornosti posvetila Mozartovemu učinku.

V prispevku želimo narediti korak naprej in zgraditi most med teorijo in prakso; glasbeno dejavnost želimo predstaviti kot didaktično sredstvo za spodbujanje boljših izidov na kognitivnem, afektivnem in socialnem nivoju ter kot sredstvo integracije učencev s posebnimi potrebami v učno okolje. Pri tem želimo poudariti tudi pomen medpredmetnega povezovanja.

Na eni strani se raziskuje vpliv poslušanja glasbe, po drugi strani pa vpliv aktivnega ukvarjanja z glasbo. Najbolj obsežno raziskavo o vplivu umetnosti, kjer je bila glasbi posvečena posebna pozornost, so izvedli leta 1999 Catterall, Chapleau in Iwanaga. V desetletno longitudinalno raziskavo so zajeli več kot 25.000 učencev. Med drugim so ugotovili, da so učenci, ki so obiskovali glasbeno-izobraževalne programe, na preverjanjih dosegali pomembno višje rezultate kot učenci, ki v tovrstne programe niso bili vključeni. Te razlike v učni uspešnosti so z leti šolanja naraščale. Hkrati je raziskava pokazala, da se je pod vplivom glasbeno-umetniškega izobraževanja sčasoma izboljšala učna uspešnost tudi pri učencih z nižjim socialno-ekonomskim statusom. Čim večje je bilo sodelovanje in osebno angažiranje učencev pri glasbeno-umetniških urah, boljši so bili rezultati pri drugih učnih predmetih. Ena izmed ugotovitev je bila tudi, da so učenci, ki so se učili igranja na inštrument, dosegali boljše rezultate pri matematiki kot tisti brez inštrumentalnega znanja. Do podobnih ugotovitev so prišli tudi Burton, Horowitz in Abeles (1999), s tem da je bil predmet njihove raziskave vpliv glasbenega izobraževanja na učenčeve intelektualne procese in na njegov osebni razvoj. Raziskava je zajela 2046 učencev 4., 5., 7. in 8. razreda javnih ameriških osnovnih šol. Pozitiven vpliv glasbenega izobraževanja se je pokazal na vseh področjih, in sicer na učenčevih izboljšanih miselnih spretnostih in veščinah, v boljšem reševanju problemov, v pozitivnem odnosu do učenja in dojemanju sebe kot aktivnega učenca. To je bilo prepoznati pri različnih učnih predmetih. Poleg tega pa je bil potrjen tudi pozitiven vpliv na šolsko klimo.

Aktivno ukvarjanje z glasbo (glasbeno izobraževanje) naj bi na eni strani pozitivno vplivalo na

- sposobnost uporabe simbolov, bralne sposobnosti in pismenost,
- na splošno inteligentnost,
- na spominske sposobnosti,
- na prostorske sposobnosti in
- na matematične sposobnosti (kognitivni učinki),

po drugi strani pa na

- samozavest,
- čustveno inteligentnost in
- na oblikovanje značajskih lastnosti (afektivni učinki).

Glasbo lahko umestimo tako med notranje (fiziološki in psihološki) kot tudi zunanje (fizikalni in socialni) dejavnike učenja. Najprej seveda s svojimi zvočnimi prvinami predstavlja zunanji dejavnik učenja, saj ustvarja zvočno okolje in hkrati ustvari socialni most med učiteljem in učenci. Takoj zatem pa se prelevi v notranji dejavnik, saj neposredno vpliva na fiziološke funkcije učencev, ki se izrazijo v psiholoških dejavnikih.

V prispevku se bomo osredotočili na pregled raziskav, ki temeljijo predvsem na učinkih poslušanja glasbe, saj v učnem okolju glasbo kot sredstvo celostnega poučevanja večinoma uporabljamo preko poslušanja.

### *2.1 Nevrofiziološke osnove za razumevanje pozitivne povezanosti glasbe in učenja*

Campbell (2000, str. 34–35) navaja, da je uho prvo čutilo, ki se razvije v maternici, da začne slušni sistem delovati tri do štiri mesece pred rojstvom, da se plod med osemindvajsetim in tridesetim tednom nosečnosti zanesljivo odziva na zunanje zvoke s spremembami srčnega utripa in gibanjem, da izpostavljanje slušnega sistema določenim zvokom vpliva nanj strukturalno in funkcionalno, da je posledica navajanja na določene zvoke pred rojstvom po njem posebna občutljivost za te zvoke, prepoznavanje le-teh in celo posebno nagnjenje do njih in da se je človeški plod sposoben učiti na ravni, ki lahko vpliva na njegovo vedenje po rojstvu. Vse te ugotovitve je Campbell pridobil na osnovi nevroznanstvenih raziskav.

Na podlagi pregleda številnih raziskav o povezanosti možganov z glasbeno dejavnostjo je Hodges (2000) uvedel termin “glasbeni možgani” in postavil nekaj temeljnih premis:

- Človeški možgani imajo sposobnost odzivanja in sodelovanja pri glasbi.
- “Glasbeni” možgani delujejo že ob rojstvu oz. celo pred rojstvom in so prisotni vse življenje.
- Inštrumentalna vadba, ki jo izvajamo več let, vpliva na možgansko organizacijo.
- “Glasbeni” možgani zajemajo obsežne nevrnske sisteme in vključujejo lokalno specializirana področja možganov.
- “Glasbeni” možgani so zelo prožni.

Kar se hemisferičnosti in glasbe tiče, so se dognanja iz preteklosti do danes precej spremenila. Včasih je veljalo, da se možganski procesi, povezani z glasbo, odvijajo predvsem v desni možganski polovici. Sodobne raziskave temu oporekajo, saj naj bi glasbeno procesiranje zajemalo multipla področja obeh možganskih polovic. Res je, da naj bi elementarni odzivi na glasbo bolj zajemali strukture, ki se nahajajo v desni možganski polovici, vendar pa naj bi bil razvoj glasbene oblike, sofisticirane analize in harmonskega razumevanja vezano na levo možgansko polovico. Glavni zaključek tovrstnih raziskav je, da je leva možganska polovica dominantna pri procesiranju not in lestvic, bilateralna aktivacija z desno možgansko polovico pa je prisotna pri procesiranju melodije (povzeto po K. Habe, 2005).

Učinkovitost učenja s pomočjo glasbe je odvisna tudi od možganskih valov, ki jih spodbudi določena glasba. Poslušanje glasbe naj bi se pogostokrat odražalo v alfa možganskih valovih, torej naj bi glasba vplivala na sproščeno budnost. Po drugi strani pa je prisotna tudi gama sinhronizacija, kar poenostavljeno povedano pomeni, da naši možgani začnejo pod vplivom glasbe delovati bolj celovito in povezano in so posledično tudi bolj učinkoviti. V zadnjih letih se propagira tudi glasba, ki aktivira theta valovanje in spodbuja globlja stanja zavesti.

Naj kot pomemben nevrofiziološki fenomen na področju glasbe in učenja omenimo Mozartov učinek. Mozartov učinek se nanaša na izboljšanje prostorsko časovnega sklepanja (predpogoj za abstraktno mišljenje) ali na spremembe v nevrofiziološki aktivnosti v povezavi s poslušanjem Mozartove sonate za dva klavirja v D-duru (MS). Pri tem je pomembno, da je poslušanje MS uporabljeno kot neke vrste "glasbeno možganski fitness", saj se poslušča glasbo pred reševanjem nalog prostorsko-časovnega sklepanja (mišelnog ogrevanje), ob samem reševanju nalog pa glasba ni prisotna. V naši raziskavi smo ugotovili, da je na nevrofiziološki ravni Mozartov učinek hkrati univerzalen fenomen, ki omogoča povezovanje različnih možganskih področij, s čimer izboljša učinkovitost delovanja možganov, in specifičen fenomen, ki se odraža predvsem v izboljšanju pozornosti in koncentracije. Prav tako smo ugotovili, da je Mozartov učinek večji pri posameznikih z nižjo ravno splošne inteligentnosti, pri posameznikih, ki predelujejo informacije celostno, in pri tistih, pri katerih je prevladujoč slušni zaznavni stil (Habe, 2005).

## *2.2 Glasba kot sredstvo celostnega učenja*

Najbolj kompleksno in sistematično metodo poučevanja s pomočjo glasbe je v 70-ih letih prejšnjega stoletja razvil Lozanov in jo poimenoval sugestopedija. Po njegovem je glasba priprava, ki um prestavi v stanje visoke sprejemljivosti. Z glasbo se informacije hitreje in bolj trdno sidrajo v spominski sistem. Njegova metoda se je izkazala še posebno učinkovita za učenje tujih jezikov, saj je bila zapomnitev novih tujih besed s pomočjo sugestopedije skoraj 100 % (96,1 % spominski priklic) (Webb in Webb, 1990). Lozanov (1978) je glasbo uporabil na tri različne načine:

- uvodno glasbo za sproščanje in doseganje optimalnega stanja za učenje (alfa stanje),
- "aktivni koncert" za branje novih informacij ob ekspresivni glasbi in
- "pasivni koncert" za poslušanje novih informacij ob prisotnosti zvočnega ozadja, kar omogoči boljše skladiščenje informacij v dolgoročni spomin.

Kot aktivni koncert je uporabljal predvsem skladbe iz obdobja klasicizma, kot pasivni koncert pa skladbe iz obdobja baroka. Vloga glasbe v sugestopediji je torej trojna. Pomaga pri sproščanju, aktivira desno možgansko hemisfero in jo pripravi za sprejemanje novih informacij ter pomaga pri sidranju informacij v dolgoročni spomin. Glasba mora imeti primeren ritem (50–70 udarcev na minuto), da se možgansko valovanje umiri. Učitelji, ki pri svojem delu uporabljajo principe, ki jih je predlagal Lozanov, pravijo, da dobro izbran glasbeni koncert znatno zmanjša čas, ki ga človek porabi za učenje snovi (Schuster in Gritton, 1985; Bandler in Grindler, 1986; Dhorty, 1991; Stockwell, 1992 v Habe, 2005). Pri učenju jezikov učenec najprej posluša posnet govorniki tekst v tujem jeziku. Ob tem glasba služi kot zvočno ozadje in je usklajena s branim tekstom. Uvodnemu “aktivnemu koncertu” sledi “pasivni koncert”, ko učenec posluša glasbo z zaprtimi očmi. Glasba je umirjena, jezikovni del pa je zvočno skrit pod glasbenim ospredjem. To je ključni element Lozanove tehnike. Glasba je pogostokrat baročna, saj ta spodbuja alfa stanje (Lozanov, 1978, v Dryden in Vos, 2001). Baročna glasba harmonizira telo in možgane. Spodbudi aktivacijo limbičnega sistema, ki ni le center čustev, temveč tudi povezava med zavednim in nezavednim. Baročna glasba omogoči izjemno spominsko aktivacijo. Učencem svetujejo, da si baročno glasbo zavrtijo pred spanjem in da ob tem na hitro pregledajo sliko zgodbe, ki se je učijo. Naslednji dan se učenci igrajo predlagane igre in na ta način utrdijo pomembne besede, ki so se jih naučili prejšnji dan. V današnjem času obstajajo številne inštitucije, ki dopolnjujejo Lozanovo delo. Na svetu je kar nekaj odličnih učiteljev glasbe, ki so svoje delo posvetili pospešenemu učenju. Med najpomembnejšimi so Glenn Capelli iz True Learning Center, Ivan Barzakov in Pamela Rand iz Barzak Educational Institute, Donn Campell (tudi avtor številnih knjig o Mozartovem učinku) z Institute for Music, Health and Education ter Chris Brewer in Arthur Harvey z inštituta LIND (v Dryden in Vos, 2001).

Kot smo že pri predstavitvi sugestopedije lahko spoznali, glasba predstavlja sredstvo celostnega učenja. Slednje izhaja iz naravnega učenja, ki temelji na pridobivanju znanja, veččin in spretnosti na prijeten in hkrati učinkovit način. Celostno učenje lahko opredelimo kot učni pristop, ki vključuje celotno posameznikovo osebnost, učenca postavlja v aktivno vlogo, poudarja pomen čustev in motivacije, upošteva dognanja o učinkovitem delovanju naših možganov (aktivacija obeh možganskih polovic), poudarja pomen več čutnih izkušenj ter rezultira v znanju z močno transferno vrednostjo in v dolgoročnih učnih učinkih.

V slovenskem prostoru sta o pomenu celostnega pristopa pri poučevanju glasbe in po drugi strani o vplivu glasbenega izobraževanja na otrokov celostni razvoj pisali B. Sicherl-Kafolova (2000) in O. Denac (2001). V njihovih raziskovalnih delih je poudarek na glasbenem izobraževanju, manj pa na načinih uporabe glasbe v okviru drugih predmetov. Nas pa zanima uporabnost glasbe kot metode celostnega učenja pri poučevanju drugih predmetov. Vpogled v to problematiko nam v svoji raziskavi ponudi A. Delin (2006), ki je ugotovila, da osnovnošolski učitelji uporabljajo glasbo pri svojem pouku le včasih, da jo uporabijo učiteljice večkrat kot učitelji, da jo pogosteje uporabljajo tisti učitelji, ki imajo glasbeno izobrazbo, da se glasbo najmanj uporablja pri naravoslovnih predmetih in da je najpogostejši namen uporabe glasbe za izboljšanje razredne klime. Večinoma učitelji najpogosteje uporabljajo sprostitutveno glasbo, tisti s formalno glasbeno izobrazbo pa predvajajo klasiko. Učitelji navajajo, da uporaba glasbe pozitivno vpliva tudi na njih same, saj preprečuje monotonost pedagoškega dela, jih sprosti in iz-

boljša odnos z učenci. Najpogosteje uporabijo glasbo v prvi polovici učne enote (Habe in Delin, 2010).

### 2.3 Glasba kot didaktično orodje

Večina v nadaljevanju predstavljenih raziskav je preučevala učinke sistematičnega in načrtnega poslušanja glasbe na učno učinkovitost pri različnih predmetih.

Dunton (2006) je v svoji raziskavi ugotovil, da je uspešnost reševanja nalog ob poslušanju glasbe odvisna od stila predvajane glasbe, pri čemer pomirjujoča in Mozartova glasba vplivata na večjo uspešnost bolj kot agresivna glasba. K. Leck (2006) se je lotila preučevanja teorij osebnosti s pomočjo popularnih skladb. Njena raziskava je potrdila, da so lahko popularne skladbe dobra metoda za izboljšanje učenja in popestritev le-tega. Podobno je Nissin-Sabat (1980) uporabil glasbo pri poučevanju zgodovine glasbe in s tem dokazano pozitivno vplival na oblikovanje pozitivnih stališč do predmeta in na večjo učno uspešnost študentov pri predmetu. Kang in Williamson (2014) sta ugotovila, da poslušanje glasbe ob začetnem učenju tujega jezika poveča zapomnitev. Podobno je v predhodni raziskavi potrdil tudi De Groot (2006). A. Savan (1998) je ugotovila, da je za izboljšanje učne uspešnosti najbolj učinkovita tista glasba, ki jo učenci radi poslušajo, ki jim je poznana in ki zanje ni preveč vznemirjujoča. Ena izmed pomembnih raziskovalnih ugotovitev je bila, da je priklic naučenega materiala boljši, če testiranje poteka v enakem kontekstu, kot je potekalo učenje, torej da je priklic besed naučenih ob glasbi po 48-ih urah boljši, če poteka ob enakem zvočnem dražljaju, kot je potekalo učenje (Smith, Glenberg in Bjork, 1978). Tudi Taniguchi (1991, v Jensen, 2000) je ugotovil, da si učenci bolje zapomnijo učno snov, če v ozadju poslušajo glasbo, ki se ujema z vsebino snovi. Tudi v naši raziskavi (Habe, 2005) se je pokazalo, da je bilo reševanje nalog prostorsko-časovnega sklepanja bolj uspešno po poslušanju Mozartove sonate za dva klavirja v D-duru.

M. Kristan (2012) je predstavila raziskavo o poučevanja angleškega jezika na razredni stopnji v slovenskih osnovnih šolah. V svoji raziskavi je ugotovila, da učitelji pogosto pri poučevanju tujega jezika na razredni stopnji uporabljajo glasbo, saj učence na ta način motivirajo in jih preko pesmi naučijo novih vsebin. Pesmi pripomorejo k boljši izgovorjavi, k lažjemu učenju novih besed, fraz in gramatike in naredijo učenje bolj zabavno. T. Gorjanc in J. C. Rozman (2014) pa sta ugotovili, da je tudi lasba v risankah lahko uporabno in učinkovito didaktično sredstvo v osnovnih šolah, še posebej v prvi triadi, da pa je pri večini osnovnošolskih učiteljev zavedanje o tovrstni uporabi glasbe v učnem procesu še vedno nizka.

Po drugi strani pa kar nekaj raziskav poroča o motečih učinkih glasbe na učenje. Etaugh in Michals (1975, v Kisilak idr., 2015) sta ugotovila, da predvajanje priljubljene glasbe kot zvočnega ozadja negativno vpliva na bralno uspešnost pri ženskah, ne pa tudi pri moških. Furnham in Bradley (1997, v Kisilak idr., 2015) sta preučevala moteče vplive pop glasbe kot zvočnega ozadja na uspešnost introvertiranih in ekstravertiranih posameznikov pri raznih kognitivnih nalogah. Ugotovila sta, da se stopnja priklica ne razlikuje med introverti in ekstraverti, vendar pa se je uspešnost rahlo znižala ob prisotnosti glasbe, bolj izrazito pri introvertih. Poleg tega je raziskava pokazala, da glasba kot moteči dejavnik na nekatere kognitivne procese, kot sta pozornost in priklic, vpliva bolj

kot na druge. Schellenberg s sodelavci (2001, v Kisilak idr. 2015) je ugotovil, da je hitro spreminjajoče se zvočno ozadje bolj moteče pri besednem učenju kot počasnejša glasba.

Na podlagi analize navedenih raziskav lahko sklenemo, da so bili učinki poslušanja glasbe preverjeni predvsem na področju pozornosti in spomina, večina raziskav je bila izvedenih na dijakih ali študentih, raziskave so večinoma korelacijske. Raziskave lahko razdelimo v tiste, ki so poročale o pozitivnih učinkih poslušanja glasbe kot zvočne kulise na zapomnitev, na drugi strani pa so predstavljene tiste, ki so opozorile tudi na negativne učinke, kjer je glasba delovala kot miselni distraktor.

## 2.4 Glasba kot metoda inkluzije

Še posebno ugodni vplivi poslušanja glasbe ob učenju so se pokazali pri poučevanju otrok s posebnimi potrebami. Hallam in Price (1998) sta ugotovila, da se je pri učencih s čustvenimi in vedenjskimi motnjami pri urah matematike občutno znižala raven agresivnosti in povečala raven sodelovanja ob poslušanju glasbe, kar se je odražalo tudi na večji učni uspešnosti. Cripe (1986, v Kisilak idr., 2015) je pozitivne učinke glasbe na učno uspešnost potrdil pri otrocih z motnjami pozornosti, Gregoire (1991, v Kisilak idr., 2015) ter Reardon in Bell (1970, v Kisilak idr., 2015) pa pri duševno zaostalih otrocih. Na tem mestu omenimo še glasbeno terapijo, ki glasbeno dejavnost uspešno uporablja kot terapevtsko sredstvo pri posameznikih s posebnimi potrebami. Glasbena terapija ima pozitivne učinke pri različnih skupinah otrok s posebnimi potrebami, najbolj pogoste pa so bile raziskave pri posameznikih z motnjami avtističnega spektra, pri posameznikih s čustveno-vedenjskimi motnjami in z motnjami v duševnem razvoju, le malo pa jih je bilo izvedenih pri najpogostejši skupini otrok s posebnimi potrebami, ki so integrirani v šole, in sicer pri učencih s primanjkljaji na posameznih področjih učenja (povzeto po Verbošt, 2017).

## 3 Praktične implikacije na podlagi predstavljenih teoretičnih izhodišč

Namen sklepnega poglavja je ponuditi praktične napotke za vzgojitelje in učitelje pri uporabi glasbe kot didaktičnega orodja pri usvajanju različnega znanja in veščin. Če namreč želimo izkoristiti pozitivne učinke glasbe, moramo vedeti, kdaj, kako, kje in zakaj uporabiti glasbo. Čeprav posamezni učitelji pri oblikovanju učnih aktivnosti v okviru svojih učnih predmetov včasih uporabijo glasbo, je zaznati, da je le-ta uporabljena nesistematično in včasih učence celo moti pri aktivnosti. Zato so poglobljena vprašanja, ki nas morajo voditi pri celostnem poučevanju s pomočjo glasbe:

- Kdaj uporabiti glasbo (pred, med, po pouku, pri učenju doma)?
- Za kaj uporabiti glasbo (aktivacija/sprostitev; za spodbujanje katerih psihičnih funkcij)?
- Kako uporabiti glasbo (glasnost predvajanja, zvrst, inštrumentalna/vokalna)?
- Na kakšen način uporabiti glasbo (poslušanje/aktivno učenje s pomočjo glasbenih elementov)?

Na podlagi predhodno navedenih raziskav lahko sklenemo, da glasbo v okviru učnega procesa lahko uporabimo za:

- povečanje pozornosti,
- povečanje prostorsko-časovnega sklepanja (osnova abstraktnega mišljenja),
- boljšo zapomnitev in lažji priklic predvsem besednega gradiva,
- sprostitev,
- večjo ustvarjalnost,
- boljše reševanje problemov in
- spodbujanje pozitivne skupinske klime in sodelovanja.

### *3.1 Kdaj v okviru učne ure uporabiti glasbo?*

Glasbo lahko uporabimo kadarkoli znotraj učne ure. Zanimiv način je, če vsako uro začnemo z uvodno glasbo (še bolje je, če bi jo zapeli), ki predstavlja zaščitni znak razreda pri določenem predmetu in se navezuje na vsebino in cilje predmeta. S tovrstno aktivnostjo pogojujemo učence, da se ob vstopu v razred sinhronizirajo z učnim predmetom in s tem pripravijo na delo. Na začetku jo lahko uporabimo kot sredstvo učne motivacije za pritegnitev pozornosti, ustvarjanje dobrega razpoloženja in dobre učne klime. S tem postavimo trdne temelje za kakovosten učni proces, saj učence psihično pripravimo na učinkovito učenje. Zgradimo občutek varnosti, zaupanja in pripadnosti. Določeno skladbo lahko predvajamo tudi kot vsebinsko izhodišče za učno snov, ki jo bomo obravnavali.

Med učnim procesom jo uporabimo za bodisi aktivno bodisi pasivno obliko sprostitve ter kot sredstvo pritegovanja pozornosti in boljše zapomnitve. Če v razredu zaznamo, da so učenci utrujeni ali da jim je padla pozornost, jih sprostimo s pomočjo glasbe. Uporabimo pa jo lahko tudi zelo aktivno, pri čemer si morajo učenci s pomočjo glasbe zapomniti določeno gradivo tako, da ritmizirajo v obliki rapa določeno snov, ustvarijo novo melodijo ali pa prepevajo snov na že znano melodijo. Ob tem se učenci zelo zabavajo, hkrati pa glasbeno informacijo lažje uskladiščijo v spomin kot pesem in ne zgolj kot besedno informacijo. Med učnim procesom je instrumentalna repetitivna glasba kot skoraj neopazna zvočna kulisa uporabna tudi pri pisanju domišljjskih spisov, pri skupinskem delu, pri ustvarjalnem reševanju problemov.

Ob koncu učne ure lahko ravno tako kot pozdravno pesem uvedemo poslovilno pesem.

### *3.2 Pri katerih učnih ciljih uporabiti glasbo?*

#### *Glasba kot miselno ogrevanje*

Kadar se lotevamo reševanja kompleksnih nalog in problemov, je priporočljivo, da glasbo raje poslušamo pred učno aktivnostjo in s tem spodbudimo optimalno delovanje možganov. Pri tovrstnem poslušanju je priporočljivo, da traja nekje od 5 do 8 minut (odvisno od starosti učencev) in da imajo učenci ob tem zaprte oči. Pri samem reševanju pa je bolj priporočljiva tišina, da ne pride do kognitivne preobremenitve. Glasbo kot mož-

gansko ogrevanje lahko uporabimo npr. pri matematiki, fiziki, biologiji, pred pisanjem eseja pri slovenščini. V ta namen je priporočljivo uporabiti predvsem klasično glasbo, s poudarkom na repetitivni glasbi (npr. Mozart, Hayden), saj ta vnaša harmoničnost in strukturiranost.

### *Glasba kot motivacijsko ogrevanje*

Če želimo učence spodbuditi k aktivnosti, je priporočljivo, da jih precej glasna glasba, povezana z učno temo, pričaka že ob vstopu v razred. V tovrstne namene uporabimo popularno glasbo, ki jo učenci radi poslušajo. Izbrati pa moramo glasbo, ki je tematsko povezana z učno vsebino. Tudi v tem primeru glasbo uporabimo pred učno aktivnostjo, zaželeno pa je, da ko vsi učenci stopijo v razred, povežemo poslušanje še z gibanjem.

### *Glasba kot spominsko orodje*

Glasbo kot spominsko orodje lahko uporabimo na dva načina. Aktiven način od učenca ali skupine učencev zahteva, da na določeno učno vsebino sami ustvarijo besedilo in melodijo, ali pa vzamejo znano melodijo in na učno vsebino ustvarijo zgolj besedilo. Kako močno si zapomnimo pete informacije je razvidno iz pesmic, s pomočjo katerih smo se učili tujega jezika (npr. abecedo v angleščini) in se teh informacij spomnimo tudi v odraslosti. Po drugi strani pa lahko uporabimo pri shranjevanju informacij pasivni način, kjer si ob učenju kot zvočno ozadje predvajamo glasbo, ki spodbuja alfa možganske valove. Pri uporabi glasbe kot spominskega orodja moramo opozoriti na to, da bo spominski priklic boljši, če si bomo ob priklicu predvajali enako ali podobno glasbo, kot smo si jo predvajali ob shranjevanju informacij. Npr. če učitelj kot zvočno ozadje pri obravnavi določene snovi uporablja določeno skladbo ali določeno glasbeno vrsto, bo spominski priklic boljši, kadar bo tudi v tej situaciji enaka ali podobna glasba kot je bila pri razlagi. Za nekatere učence je zelo moteče, če se glasbo predvaja zgolj med pisanjem testov. Pri pisanju testov je skoraj bolj priporočljivo, če je prisotna tišina, saj je za večino učencev to bolj primerno. Razen če smo učence navadili, da je bila glasba v ozadju pri reševanju problemov in da so le-to uporabljali tudi doma. Kot zanimivost naj povem, da glasba pri reševanju testov najbolj moti glasbenike, saj preusmerjajo svojo pozornost od naloge k zvočnemu dražljaju.

### *Glasba kot sredstvo ustvarjanja pozitivnega razpoloženja*

Predpogoj za uspešno učenje je dobro počutje in pri tem nam lahko pomaga glasba. Tudi v tem primeru izberemo glasbo, ki je v skladu z glasbenimi preferencami učencev. Tovrstna glasba ne samo da vzbuja pozitivno razpoloženje, temveč ustvarja klimo zaupanja, varnosti in zadovoljstva. Učenci se na ta način sprostijo in so bolj odprti za ustvarjalno delo. Pozitivno razpoloženje vodi v boljšo motiviranost za učno aktivnost, hkrati pa spodbuja sodelovanje med učenci.

### *Glasba kot sredstvo ustvarjanja skupinske povezanosti*

Kadar delamo po skupinah, lahko damo učencem domačo nalogo, da izberejo "svojo" zaščitno pesem, ki bo vezana na učno snov. Vsaka skupina tako pripravi doma svoj glasbeni moto, ki mora predstavljati energijo skupine in se tematsko skladati z učno vsebino.

### *Glasba kot sprostitiv*

Glasba nas lahko sprosti na dva načina. Lahko se umirimo tako, da s telesno aktivnostjo odstranimo iz telesa presežke energije. V tem primeru torej uporabimo popularno glasbo v hitrejšem tempu in to precej na glas. Pogostokrat je celo pred pisanjem testov ta oblika sprostitve učencem bližja, bolj naravna in posledično tudi bolj učinkovita kot sprostitiv s pomočjo pomirjujoče glasbe. Priporočljivo je, da učenci najprej na aktiven način sprostijo svojo napetost, potem pa z zaprtimi očmi 3-5 minut poslušajo sprostitveno repetitivno glasbo.

### *Katero glasbeno zvrst uporabiti?*

Campbell (2000) navaja raziskave, ki poročajo o tem, da imajo različne vrste glasbe različne učinke. Gregorijanski koral – vokalna monofonična glasba, ki uporablja ritme naravnega človeškega dihanja – naj bi ustvarjala občutek sproščenosti. Gre za visokofrekvenčne tenorske napeve, ki uporabljajo organski ritem, ki temelji na naravnem toku in se prilagaja tekstu, dihanju in tonalnim vzorcem podaljšanih samoglasnikov. Počasnejša baročna glasba (Bach, Händel, Vivaldi, Corelli) vzbuja občutek stabilnosti, reda in varnosti ter ustvarja miselno stimulirajoče okolje za študij ali delo. Klasična glasba (Haydn in Mozart) je jasna in enostavna ter izboljšuje koncentracijo, spomin in prostorsko zaznavanje. Glasbeni odlomki Mozartove glasbe spodbujajo navdušenje (Kenealy in Monsef, 1994; Westerman, Spies, Stahl in Hesse, 1996, v Campbell, 2000). Romantična glasba (Schubert, Schumann, Čajkovski, Chopin in Liszt) poudarja izraznost in občutke. Primerna je za spodbujanje čustvene inteligentnosti. Impresionistična glasba (Debussy, Fauré in Ravel) spodbuja ustvarjalnost in omogoča lažji dostop do podzavesti. Ambientalna, new age glasba brez dominantnega ritma vzbuja občutke sproščene budnosti. Tudi popularno glasbo lahko s pridom uporabimo predvsem v motivacijske namene.

### *Kakšen naj bo tempo izbranih skladb?*

Pri tem naj nam bo osnovno vodilo, da če je naš cilj fiziološka in psihična aktivacija, potem uporabimo glasbo s hitrejšim tempom, ki bo povečala fiziološko vzbujenje pri učencih, če pa je naš cilj relaksacija, potem uporabimo glasbo s počasnejšim tempom.

### *Kakšna naj bo glasnost predvajanje glasbe?*

Če želimo učence motivirati za dejavnost ali povečati njihovo budnost, bomo glasbo predvajali precej na glas in jo po možnosti povezali še z gibanjem. Če pa želimo optimizirati miselno aktivnosti ali učence sprostiti, pa bomo glasbo predvajali kot zvočno ozadje, kar pomeni, da je po jakosti tako tiha, da jo naše uho komaj zazna in dokler nanjo ne usmerimo pozornosti, deluje kot neke vrste glasbeni šum.

### *Kdaj lahko uporabimo glasbo z besedilom?*

Običajno se pri učenju priporoča uporaba instrumentalne glasbe. Glasbo z besedilom pa lahko uporabimo kot mnemotehnični pripomoček, kot sredstvo ustvarjanja skupinske kohezivnosti, kot sredstvo ustvarjanja pozitivnega razpoloženja med učenci ter kot motivacijsko sredstvo oz. pripravo na učno aktivnost.

## 4 Zaključek

Sklenemo lahko, da je glasba lahko učinkovito didaktično sredstvo, ki nam v okviru učnega procesa pomaga pri doseganju različnih učnih ciljev. Njeni učinki pa so odvisni od njene pravilne, načrtne in sistematične uporabe. Vedeti moramo, kdaj uporabiti glasbo, na kakšen način, katero glasbeno zvrst, kakšna naj bo jakost predvajanja, ali naj bo instrumentalna ali z besedilom in katere učne cilje želimo doseči s pomočjo glasbe. Pri oblikovanju načrta za uporabo glasbe kot didaktičnega orodja se lahko opremo na raziskave, ki kažejo, da lahko s pomočjo glasbe vplivamo predvsem na učinkovito zapornitev besednega gradiva, saj predstavlja mnemotehnični pripomoček, ki pomaga pri izboljšanju pozornosti in časovno-prostorskega sklepanja, ki je osnova abstraktnemu mišljenju, spodbuja pozitivno razpoloženje, motivacijo, pozitivno vpliva na ustvarjalnost in na sodelovalno učenje, s čimer omogoča pozitivno razredno klimo. Preko vseh navedenih pozitivnih učinkov pa glasba omogoča tudi integracijo učencev s posebnimi potrebami v učno okolje. Glasba je namreč univerzalni jezik, s pomočjo katerega znamo vsi komunicirati, prav tako pa čustveno nagovarja vsakega izmed nas. Zato ni čudno, da so učinki uporabe glasbe kot didaktičnega orodja včasih prav osupljivi, tako da skoraj težko verjamemo, da s tako preprostim sredstvom lahko dosežemo tako velike premike na psihomotoričnem, kognitivnem, afektivnem in socialnem področju.

V prihodnosti bi bilo v sodelovanju z glasbenimi terapevti priporočljivo oblikovati priročnik za uporabo glasbe kot didaktičnega orodja v učnem okolju. Število otrok s posebnimi potrebami narašča, zato je treba iskati nove poti in načine, ki bodo hkrati naslavljali unikatnost vsakega posameznika in izhajali iz univerzalnih človeških potencialov. Glasba je zagotovo eden izmed neizkoriščenih potencialov, ki jih lahko uporabimo v ta namen. Na ta način bomo znotraj učnega okolja spodbujali boljše učne rezultate in hkrati tudi psihično blagostanje pri učencih.

*Katarina Habe, PhD*

### **With music to a learner-friendly environment and better learning outcomes**

*The main purpose of this paper is to present the practical value of music for enriching, deepening and simplifying the learning process, which also results in better learning achievement. Learning through music is placed within the concept of holistic learning, and music is presented as a learning method in this context. In order to make a thorough review on the matter based on previous research studies, a descriptive, a comparative method and a method of analyses and syntheses were used. The paper aims to demonstrate, in a structured and systematic way, when, how and for what to use music in order to achieve the desired learning objectives as well as outlining what kind of music should be used and in what way.*

*The importance of the connection between music and education was already recognized by the ancient Greek philosophers. Plato emphasized that music was the most*

important factor of education. He believed that children should first learn music, since directing attention to rhythm and harmony promotes a sense of integrity in the individual (Plato, Cooper and Hutchinson, 1997). Music was part of the mandatory curriculum, which included seven liberal arts, based on the individual's mental abilities. In addition to astronomy, arithmetic and geometry, music formed part of the quadrivium (Wikipedia). In medieval universities, the quadrivium represented master's studies. The subject of music within the quadrivium was originally the classical subject of harmony, in which relationships between musical intervals were studied. The practical value of music for learning in the Middle Ages is evident from records showing that monks learned the extensive church material by using music (Rose and Nicholl, 1997).

Many contemporary studies highlight the positive effects of music on learning (Campbell, 2004; Črnčec, Wilson in Prior, 2006; Denac, 2001; Habe, 2005; Habe in Delin, 2010; Hope, 2000; Jensen, 2000; Ksilak, Majoranc in Šenekar, 2015; Mannes, 2011; Pesek, 1997; Zicherl-Kafol, 2000). Pesek states that music contributes significantly to children's physical, intellectual, emotional and social development (Pesek, 1997). Hope (2000) also points out that music promotes children's psychomotor, emotional and social development. This is further confirmed on neurophysiological bases by Campbell (2004) and Jensen (2000). Neurophysiological studies demonstrate that music can help to activate the brain areas involved in many cognitive processes as well as positively influencing mood, improving motivation and promoting the development of social skills, cultural awareness, aesthetic sense and self-discipline (Campbell, 2004; Hodges, 1996; Jensen, 2000).

Modern neuroscience draws attention to a number of positive effects of music on cognitive and affective functions, both for listeners and participants (Habe, 2005; Hodges, 1996; Jensen, 2000). Music activates brain processing in both hemispheres and therefore enhances more effective learning (Jensen, 2000). The effectiveness of learning through music also depends on the brainwaves stimulated by certain music. Listening to music is often reflected in alpha brainwaves, which means that music affects relaxed alertness (Dryden in Vos, 2001). On the other hand, gamma brain waves are also present, which, put simply, means that our brain becomes more integrated and interconnected under the influence of music, and therefore more effective (Jaušovec in Habe, 2003).

Two dimensions are explored in studying the effects of music: the influence of listening to music and the influence of active engagement with music. The most extensive research on the influence of art, in which special attention was devoted to music, was carried out in 1999 by Catterall, Chapple and Iwanaga. Among other things, it was found that pupils who attended music education programs achieved significantly better results in examinations compared to pupils who did not participate in such programs, with the differences in learning outcomes increasing over the school years. At the same time, the research showed that under the influence of music education, the learning achievement of pupils with lower socioeconomic status also improved over time. The greater the pupils' participation and personal engagement in music classes, the better their results in other school subjects. It was also found that pupils who learned an instrument achieved better results in mathematics compared to those with no instrumental knowledge. Similar findings were obtained by Burton, Horowitz and Abeles (1999), who conducted research on the influence of music education on pupils' intellectual processes

and personality development. Their research focused on the influence of music education on the learner's intellectual processes and personality development. The positive impact of music education was demonstrated in all areas – improved mental skills, better problem solving, a positive attitude to learning, a self-concept of being an active pupil – and in various subjects. In addition, a positive influence on the school climate was confirmed.

Active engagement with music (music education) appears to have a positive effect on: the ability to use symbols, reading skills and literacy, general intelligence, memory skills, spatial abilities and mathematical abilities (cognitive effects). Further benefits are evident, regarding: self-esteem, emotional intelligence and the formation of character traits (affective effects) (summarized from Habe, 2005; Jensen, 2000). Music can be placed among internal (physiological and psychological) as well as external (physical and social) factors of learning. With its sound elements, music is, of course, first an external factor of learning as it creates a sound environment, while at the same time forming a social bridge between teacher and pupils. However, it immediately transforms into an internal factor as it directly affects the physiological functions of pupils, which have an impact on psychological factors.

The present paper focuses on research based primarily on the influence of listening to music as it is mainly through listening that music is used as a means of holistic teaching in the learning environment. The positive effects of active music engagement on learning achievement are presented, with an emphasis on research on the impact of introducing music into the direct learning process. In their project paper on the psychology of music entitled "Music as a Means of Quality Learning and Teaching", Kisilak, Majoranc and Šenekar (2015) listed numerous studies confirming the positive effects of music as an acoustic background on learning achievement. According to research undertaken by Dunton (2006), success in solving tasks while listening to music depends on the style of the music played: listening to soothing music and Mozart results in better performance than listening to aggressive music.

Leck (2006) approached teaching personality theories through popular pieces. Her research confirmed that popular songs can be a good method for improving and enriching learning. Similarly, Nissin-Sabat (1980, in Kisilak et al., 2015) used music in teaching music history, establishing that it has a favourable influence on the formation of positive attitudes towards the subject as well as on improved learning achievement of students in the subject.

Kang and Williamson (2014) found that listening to music at the initial phase of learning a foreign language increases memorization, thus confirming the findings of earlier research by De Groot (2006). Savanova (1998, in Kisilak et al., 2015) found that in order to improve pupils' learning achievement, the most effective music is that which they enjoy, with which they are familiar and which is not too disturbing for them. One of the important research findings was that the recall of learned material is better when the testing takes place in the same context as the learning process, i.e. the recall of words learned with music is better after 48 hours if it takes place with the same sound stimulus used during learning (Smith, Glenberg and Bjork, 1978 in Kisilak et al., 2015). Taniguchi (1991, in Jensen, 2000) also found that pupils remember the learning material better when they listen to background music that matches the content of the material.

*In one of our previous studies (Habe, 2005), it also emerged that solving tasks involving spatial-temporal deduction was more successful after listening to Mozart's Sonata for Two Pianos in D major.*

*Particularly favourable effects of music on learning have been demonstrated in teaching children with special needs. Hallam and Price (1998, in Kisilak et al., 2015) found that among pupils with emotional and behavioural disorders in mathematics lessons, the level of aggressiveness decreased significantly and the level of cooperation increased while listening to music, which also resulted in better learning achievement. Cripe (1986, in Kisilak et al., 2015) confirmed the positive effects of music on learning achievement in children with disabilities, while Gregoire (1991, in Kisilak et al., 2015) and Reardon and Bell (1970, in Kisilak et al., 2015) report similar findings in the case of mentally disabled children.*

*Summing up all the research findings, it can be concluded that music can be an effective method helping to achieve various learning objectives within the learning process. However, its effectiveness depends on its correct, planned and systematic use. It is necessary to know when and in what way to use music, what kind of musical genre should be used, how loudly the music should be played, whether we should use instrumental music or music with text and what our learning goals are. Research demonstrates many benefits of using music in conjunction with learning. It has a particular influence on the effectiveness of word memorization, especially in learning foreign languages (suggestopedia) (Lozanov, 1978), but music also improves attention, promotes positive mood, improves motivation and has a positive influence on creativity and cooperative learning (Campbell, 2004; Habe, 2005; Hope, 2000; Jensen, 2000).*

*Last but not least, through all of these positive effects, music enables us to integrate students with special needs into the learning environment. Music is a universal language, through which we all know how to communicate, and also emotionally addresses each of us (Habe, 2016). Therefore, it is not surprising that the effects of using music as a didactic tool are sometimes striking, so it is almost impossible to believe that such a simple means can contribute to such large movements in the psychomotor, cognitive, affective and social fields.*

*In the near future, it would be advisable to create a manual for the use of music as a teaching tool in the learning environment in collaboration with music therapists. The number of children with special needs is increasing, therefore new innovative ways and methods should be sought, addressing the uniqueness of each individual at the same time and proceeding from universal human potentials. Music is certainly one of the untapped potentials that can be used for this purpose. In this way, we will stimulate better learning outcomes within the learning environment and at the same time enhance psychological well-being among all pupils.*

## LITERATURA

1. Brewer, C. (1995). Music and learning: seven ways to use music in the classroom. Tequesta, Florida: LifeSounds.
2. Burton, J.M., Horowitz, R., Abeles, H. (2000). Learning in and through the arts: the question of transfer. Studies in Art Education, 41(3), str. 228–257.

3. Campbell, D. (1983). Introduction to the musical brain. Saint Louis, MO: MMB Music Inc.
4. Campbell, D. (2004). Mozart za otroke. Ljubljana: Tangram.
5. Catterall, J.S., Chapleau, R., Iwanaga, J. (1999). Involvement in the arts and human development: general involvement and intensive involvement in music and theatre arts. In E. B. Fiske (Ur.), *Champions of Change: The Impact of the Arts on Learning* (str. 1–18). Washington DC: Arts Education Partnership and President's Committee on the Arts and Humanities.
6. Cripe, F.F. (1986). Rock music as therapy for children with attention deficit disorder: an exploratory study. *Journal of Music Therapy*, 23(1), str. 30–37.
7. Črnčec, R., Wilson, S.J., Prior, M. (2006). The cognitive and academic benefits of music to children: facts and fiction. *Educational Psychology*, 26(4), str. 579–594.
8. Delin, A. (2006). Glasba kot motivacijsko sredstvo pri poučevanju osnovnošolcev (neobjavljeno diplomsko delo). Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta, Maribor.
9. Denac, O. (2001). Glasba pri celostnem razvoju otrokove osebnosti. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
10. Dryden, G., Vos, J. (2001). Revolucija učenja. Ljubljana: Educy
11. Flohr, J. W., Hodges, D.A. (2002). Music and neuroscience. V *The new handbook of research on music teaching and learning*, (ur.) R.Colwell in C. Richardson (str. 991–1009). Oxford: Oxford University Press.
12. Gardner, H. (1995). Razsežnosti uma: teorija o več inteligencah. Ljubljana: Tangram.
13. Gorjanc, T., Rozman, J.C. (2014). Prepričanja učiteljev o vplivu glasbe iz risank na izbrana področja otrokovega razvoja. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 29(1), str. 91–103.
14. Graven, S.N., Brown, J.V. (2008). Auditory development in fetus and infant. *Newborn and infant nursing reviews*, 8(4), str. 187–193.
15. Habe, K. (2005). Vpliv glasbe na kognitivno funkcioniranje. Doktorska disertacija. Univerza v Ljubljani: Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo.
16. Habe, K. (2016). Mozart's music: a universal language for the human brain? V V.Kennedy in M. Gaspaille (Ur.) *Symphony and song : the intersection of words and music* (str. 51–74). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars.
17. Habe, K., Delin, A. (2010). Uporabnost glasbe kot motivacijskega sredstva pri poučevanju v osnovni šoli. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 25 (2), str. 35–50.
18. Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 28(3), str. 269–289.
19. Hallam, S., Price, J. (1998). Can the use of background music improve the behavior and academic performance of children with emotional and behavioral difficulties. *British Journal of Special Education*, 4(2): str. 88–91.
20. Hodges, D. (1996). Neuromusical research: a review of the literature. V *Handbook of music psychology*, ur. Donald Hodges. 197–284. San Antonio, TX: Institute for music research.
21. Hodges, D. (2000). Why are we musical? Support for an evolutionary theory of human musicality. *Proceedings of the sixth International conference on music perception and cognition*.
22. Hope, S. (2000). Integrity in integrative approaches to music programs. *Journal for Learning Through Music*, 1, str. 12–15.
23. Jensen, E. (2000). *Music with the brain in mind*. San Diego, CA: The Brain Store.
24. Kislak, M., Majoranc, K., Šenekar E.O. (2015). Glasba kot sredstvo kakovostnega učenja in poučevanja (Projektna naloga pri predmetu psihologija glasbe). Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta, Maribor.
25. Kristan, M. (2012). Poučevanje angleškega jezika s pomočji pesmi na razredni stopnji. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 27(5), str. 110–122.
26. Leck, K. (2006). Teaching Personality Theories Using Popular Music. *Teaching of Psychology*, 33(1), str. 34–36.
27. Lozanov, G. (1978). *Suggestology and outlines of suggestopedya*. New York: Gordon in Breach.
28. North, A.C., Hargreaves, D.J. (2008). *The Social and Applied Psychology of Music*. Oxford: Oxford University Press.

28. Mannes, E. (2011). *The power of music: pioneering discoveries in the new science of song*. Bloomsbury Publishing USA.
29. Pesek, A. (1997). *Otroci v svetu glasbe*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
30. Plato, Cooper, J.M., Hutchinson (1997). *Plato complete works*. Indianapolis, IN: Hackett Publishing Company.
31. Rose, C., Nicholl, M.J. (1997). *Accelerated learning for the 21<sup>st</sup> Century*. London: Judy Biatkus.
32. Savan, A. (1998) A study of the effect of background music on the behaviour and physiological responses of children with special educational needs, *The Psychology of Education Review*, 22(1), str. 32–36.
33. Sicherl-Kafol, B. (2000). *Celostna glasbena vzgoja*. Ljubljana: Debora.
34. Smith, M., Glenberg, A., Bjork, R.A. (1978). Environmental context and human memory. *Memory & Cognition*, 6(4), str. 342–353.
35. Steiner, R. (1997). *Art as seen in the light of mystery wisdom*. LLC: Kessinger Publishing.
36. Web-Wyler, T., Webb, D. (1990). *Accelerated learning with music*. Georgia: Accelerated Learning Systems.
37. West, S. (2007) *A new paradigm in music education: the music education program at the Australian National University* (neobjavljeno doktorsko delo). Australian National University, Canberra.

# Starši kot medijski opismenjevalci osnovnošolskih otrok prve in druge triade

*Prejeto 04.03.2018 / Sprejeto 15.06.2018*

*Znanstveni članek*

*UDK 004.032.6-055.52:004.032.6-053.5*

**KLJUČNE BESEDE:** *osnovna šola, otroci, starši, medijska vzgoja*

*POVZETEK – Medijsko pismeni posameznik sodobne tehnologije uporablja za doseganje socialnih, kulturnih in ekonomskih ciljev, pri čemer je v prednosti pred drugimi medijsko neveščimi in neusposobljenimi posamezniki. Preprostih in univerzalnih rešitev in odgovorov na vprašanja, kako naj starši zavarujejo svoje otroke pred negativnimi vplivi medijske izpostavljenosti, ni, saj se družine med seboj razlikujejo glede na celo vrsto kulturnih, socio-ekonomskih, značajskih in drugih dejavnikov. Namen kvantitativne analize med starši osnovnošolskih otrok od 1. do 6. razreda je bil ugotoviti, koliko le-ti vplivajo na medijsko izpostavljenost svojih otrok. Predstavljena raziskava je dokazala, da starši otrok prve in druge triade osnovne šole zelo različno izpostavljajo otroke zaslonom in medijem. Otroci od 1. do 6. razreda so najbolj izpostavljeni televiziji (v povprečju 71 minut), saj jo uporabljajo predvsem za gledanje TV-programa in video vsebin ter igranje iger; pri čemer dejanska izpostavljenost medijem večinoma presega s strani staršev določene omejitve in pravila. Vsem medijem so otroci prvih dveh triad dnevno zelo izpostavljeni (približno tri ure).*

*Received 04.03.2018 / Accepted 15.06.2018*

*Scientific paper*

*UDC 004.032.6-055.52:004.032.6-053.5*

**KEYWORDS:** *primary school children, parents, media education, screen exposure*

*ABSTRACT – Media literate individuals use contemporary technologies for achieving social, cultural and economic goals; thereby they have advantages over other individuals who are unskilled and uneducated in media literacy. There are no simple and universal solutions and answers to the questions of how parents should protect their children from negative effects of media exposure as families greatly differ according to a wide array of cultural, socio-economic, characteristic and other factors. The purpose of our quantitative analysis among parents of children from the first and second triad of primary education in Slovenia was to determine how parents influence and mediate the exposure of their children to media. Our research showed that parents largely influence media use of their children. Children of the first and second triad of primary education are mostly exposed to television (71 minutes on average), which is used both for watching TV programmes and other video content as well as for playing games. Factual media exposure usually exceeds the limits and rules set by parents. Children's total daily exposure to media amounts to about three hours.*

## 1 Uvod

Za smotno in kakovostno razumevanje pomena medijev je pomembno razumevanje pojma medijska pismenost. Slednjo lahko razumemo kot sposobnost posameznika, da med široko paleto medijske ponudbe pridobi ali užije informacije, ki jih potrebuje, da zadovolji svoje potrebe, ne da bi mediji pri tem negativno vplivali na njegovo psihično in fizično zdravje. V sodobnih medijih lahko v enem samem dnevu vsrkamo več informacij, kot so jih naši predniki v vsem življenju. Eksponentni razvoj sodobnih tehnologij in medijev je povzročil, da danes na dan sprejemamo približno petkrat več informacij kot prejšnja generacija pred samo tremi desetletji, zato obdobju, v katerem živimo, pravimo tudi informacijska doba (Blažič, 2002; Alleyne, 2011; Gillings, Hibert

in Kemp, 2016). Raziskovanje in poučevanje znanja in veščin, vezanih na sodobne informacijske in komunikacijske tehnologije, je pomembno za učinkovito in varno soočanje posameznikov in skupnosti s temi tehnologijami, ki prežemajo vse vidike sodobne družbe in brez katerih posameznik in skupnosti ne morejo več učinkovito delovati (Livingstone, 2004).

### *1.1 Raziskave medijske pismenosti med otroki*

Odkar je bil pred desetletji pojem pismenosti iz konteksta izključno pisane besede in znanja ter veščin, vezanih na tradicionalno pismenost, razširjen na sodobne digitalne medije, se je ne glede na ustreznost ali neustreznost tega poimenovanja (Buckingham, 2006, str. 264) pojavilo raziskovanje tako imenovane medijske pismenosti, ki vključuje pedagoške vidike poučevanja znanja in veščin, povezanih s sodobnimi mediji, sociološke vidike različnega dostopa do medijev, znanje in veščine, povezane s sodobnimi mediji, in psihološke ter zdravstvene vidike vpliva sodobnih medijev na človeka. Pojem medijska pismenost nima enotne definicije, raziskovalci se sprašujejo tudi o njegovi ustreznosti. Pa vendar je pismenost v kontekstu sodobnih digitalnih medijev ustrezen izraz, kadar zajema vidik usposobljenosti in izkušenosti posameznikov pri razbiranju in vrednotenju medijev in omejevanju posameznikove izpostavljenosti le-tem (Buckingham, 2006, str. 266).

Medijsko pismeni posameznik sodobne tehnologije uporablja za doseganje socialnih, kulturnih in ekonomskih ciljev, pri čemer je v prednosti pred drugimi medijsko neveščimi in neusposobljenimi posamezniki. Zato je, tako kot tradicionalna pismenost, splošno razširjena medijska pismenost potrebna za demokratizacijo dostopov do informacij, njen namen je priprava posameznikov in skupnosti, da postanejo aktivni soustvarjalci in ne zgolj pasivni prejemniki vsebin, da postanejo državljani in ne zgolj potrošniki (Livingstone, 2004).

Medijska pismenost je postala širok pojem, ki se ga danes uporablja na raznovrstnih področjih sodobne družbe, kot so trg delovne sile, izobraževanje, domače okolje, prosti čas in tako naprej, raziskujejo pa ga ne le strokovnjaki informacijskih, komunikacijskih in medijskih ved, temveč vse pogosteje tudi strokovnjaki s področja pedagogike in njej sorodnih ved. Na pomen medijske pismenosti za sodobne družbe kaže tudi zanimanje mednarodnih ustanov in organizacij za to področje. To so na primer Organizacija Združenih narodov za izobraževanje znanost in kulturo – UNESCO (Wilson idr., 2011; Grizzle idr., 2013; Singh, Kerr in Hamburger, 2016), Svetovna banka (Martinsson, 2009), Komisija Evropske unije (European Commission, 2007), Vlada Republike Slovenije (NKR, 2006) in druge ustanove. Na mednarodni ravni je bil prav v okviru organizacije UNESCO preko številnih mednarodnih konferenc vpeljan in definiran pojem medijske pismenosti in bil že od začetka, v 80. letih prejšnjega stoletja, vezan predvsem na področje medijskega izobraževanja. Na ravni Evrope je pobudo za promocijo medijske pismenosti prevzela Komisija Evropske unije, pionirsko in omembe vredno vlogo na eni od nacionalnih ravni pa je na tem področju prevzela npr. britanska vladna agencija Ofcom (European Commission, 2007, str. 11–17).

Vse pobude in strategije za promocijo medijske pismenosti pozivajo predvsem ustvarjalce politik in izobraževalne ustanove ter pedagoge, manj pa je poskusov vklju-

čitve staršev v medijsko izobraževanje, pa čeprav imajo izredno velik vpliv na uporabo medijev in predvsem na medijsko pismenost svojih otrok. Pregled raziskav medijske pismenosti in uporabe medijev med osnovnošolskimi otroki v Sloveniji kaže, da so se raziskave pri nas posvečale pretežno uporabi medijev v šolah in vključevanju medijev v šolski program, torej na vzgojno-izobraževalni odnos med otroki in učitelji (Erjavec, 2010; Kovačič in Zakrajšek, 2017). Manj je raziskav, vezanih na uporabo medijev doma oziroma na pretežno vzgojni odnos med starši in otroki, zato se v naši raziskavi posvečamo uporabi medijev med osnovnošolskimi otroki doma in mediaciji uporabe medijev s strani staršev.

Za vključevanje medijske pismenosti v izobraževanje in vzgojo otrok je pomembno raziskovanje uporabe in izpostavljenosti otrok medijem doma, kjer preživijo največ časa. Še posebej ključno je razumevanje vpliva staršev na uporabo in izpostavljenost otrok medijem, saj starši z otrokom preživijo največ časa, predstavljajo njihove glavne vzornike, pri čemer pa je pogosto vprašljiva njihova lastna medijska pismenost. S tem namenom smo med starši osnovnošolskih otrok od 1. do 6. razreda poskušali ugotoviti, koliko sami vplivajo na medijsko izpostavljenost svojih otrok.

### *1.2 Izpostavljenost medijem in njihov vpliv na družine, otroke in na vzgojni odnos med starši in otroki*

Zaradi zaskrbljene javnosti in družbenih potreb po razjasnitvi vpliva novih medijev in tehnologij na otroke, so se raziskovanja izpostavljenosti otrok raznovrstnim medijem posvečala že precej zgodaj (Bailyn, 1959). Kasneje so postajale aktualne raziskave izpostavljenosti predvsem zaslonkim medijem, sprva televiziji, v zadnjih desetletjih pa tudi ostalim tehnologijam z zaslonom, kot so različne vrste računalnikov in telefonov (Villani, 2001; Valkenburg in Taylor Piotrowski, 2017, str. 4–6). Izpostavimo lahko na primer študije vpliva nasilnih vsebin na televiziji na otroke (Bandura, Ross in Ross, 1961), ki imajo najdaljšo zgodovino in so javnosti najbolj znane in zanimive, še zdaleč pa niso edine. Izpostavljenosti otrok knjigam, časopisom in revijam v papirni obliki ter tudi radiu družba nikoli ni dojemala kot problematične, zato raziskave na tem področju niso pogoste, čeprav imajo tudi tradicionalni mediji določen vpliv na otroke. V naši raziskavi se v glavnem posvečamo izpostavljenosti otrok zaslonkim medijem, saj menimo, da je njihova interaktivnost in sporočilna moč izredno privlačna otrokom, ki vse manj posegajo po tradicionalnih tiskanih in drugih medijih. Zaslonki mediji imajo tudi dokazljivo večji in skrb vzbujajoči vpliv na vedenje otrok in njihovo odraščanje.

Zgodovinsko gledano so bile v zadnjega pol stoletja raziskave uporabe medijev in njihovega vpliva na zdravje in obnašanje otrok vezane predvsem na vprašanja negativnega vpliva nekaterih medijev na agresivnost otrok in na verjetnost, da se otroci, izpostavljeni nasilju v medijih, razvijejo v nasilne odrasle posameznike. Manj raziskav se je posvečalo vprašanjem pozitivnega družbenega vpliva medijev na otroke. A. Alexander (2008) povzema rezultate študij množičnega komuniciranja, ki odnos med mediji in družino obravnavajo z različnih teoretskih vidikov in so tudi bolj ali manj podprte z empiričnimi raziskavami. Glede na socialno kognitivno teorijo (Bandura, 1994), ki izhaja iz teorije socialnega učenja (Bandura, 1977), se lahko otroci učijo vedenja in svetovnih nazorov preko sprejemanja televizijskih vzornikov, še posebej, če so ti privlačni in po-

dobni otroku. V tem okviru so bile opravljene tudi prve odmevne raziskave negativnega vpliva televizije na nasilnost otrok (Bandura, Ross in Ross, 1961). Mediji tako vplivajo tudi na otrokovo razumevanje in odnos do lastne družine in širše družbe, kar ima lahko pretežno negativne posledice na prilagodljivost otrok v družbi. Kultivacijska teorija (Gerbner idr., 1994) raziskuje dolgotrajne posledice izpostavljenosti doslednih medijskih sporočil, ki naj bi čez čas vplivale na sovpadanje otrokovih svetovnih nazorov s tistimi iz medijev. Medtem ko se obe omenjeni teoriji osredotočata na vplive medijev na posameznike, teorija družinskih sistemov (Baran in Davis, 2006) izpostavlja družino kot osnovno enoto opazovanja in raziskovanja. Družina je razumljena kot sistem medsebojno povezanih delov, tako da spremembe v enem delu lahko povzročijo spremembe v drugem delu. Ta pristop omogoča razumevanje kompleksnih interakcij med člani družine in razumevanjem družinskega procesa in sprememb, poleg tega pa prinaša bolj nevtrarno razumevanje tako negativnih kot pozitivnih vplivov medijev. Mediji lahko igrajo tudi pozitivno vlogo pri družinski interakciji, razvoju in prilagajanju družine. Interakcije med člani družine oblikujejo vzorce obnašanja, ki postanejo navade v vsakodnevnem življenju. Vplive družine na otrokovo izpostavljenost medijev empirično dokazujejo na primer obsežne študije iz Amerike (Roberts, Foehr in Rideout, 2005). Zadnji socio-kulturni pristopi (Craig, 1999; Paus-Hasebrink idr., 2013) opozarjajo na širše kulturne vzorce družinskih navad in vedenja v odnosu do medijev in medijske komunikacije razumejo kot simbolični proces, v katerem se realnost (re)producira, ohranja, popravlja in spreminja.

Mediji imajo lahko tako pozitiven kot negativen vpliv na družine in na vzgojni odnos med starši in otroki, pri čemer pa je dejansko učinkovanje medijev bolj kompleksno, kot ga zajema preprosta dihotomija med negativnimi in pozitivnimi vplivi (Livingstone, 2007). Raziskave iz tujine (Alexander, 2008) kažejo, da imajo zaslonski mediji velik vpliv na otrokovo dožemanje in razumevanje družinskih razmerij tako v drugih kot v lastni družini, saj upodobitev družin v medijih sprejemajo kot realistično. Izredna moč pripovedovanja, ki jo imajo nekateri mediji, lahko pri intenzivni izpostavljenosti uporabnika ustvarja občutek družbene realnosti, ki pa se razlikuje od zunanjega realnega sveta. Zaslonski mediji, predvsem televizija, pogosto predstavljajo osrednjo točko družinskega dogajanja in kontekst družinskih interakcij. V negativnem smislu lahko to vpliva na manj osebnih intimnih stikov med starši in otroki, v pozitivnem smislu pa na večjo količino časa, ki ga otroci in starši preživijo skupaj. Ne smemo zanemariti tudi izobraževalnih potencialov medijev za otroke, kot so recimo učenje besedišča, materne in tujih jezikov, spoznavanje narave in družbe ipd. *“/.../ televizija ima lahko skoraj neomejene funkcije v družini. Člani družine lahko televizijo gledajo, zato da bi bili skupaj ali da se umaknejo drug od drugega, televizija je lahko osnova za pogovor ali način umikanja intimnim stikom, lahko je vir konflikta ali način umikanja konflikta”* (Alexander, 2008, str. 133). Še en zanimiv pojav, ki ga opažajo nekateri raziskovalci, je nekaj, čemur bi lahko rekli zamenjava vzgojnih vlog, kadar otroci na nek način prevzamejo vlogo vzgojitelja, kadar morajo recimo opozarjati starše na neprimerno vedenje glede uporabe medijev v javnosti ali, recimo, kadar se starši zaradi zaposlenosti, branja in odgovarjanja na elektronska sporočila na svojih napravah premalo posvečajo otrokom (Kalin, 2004).

Tu omenjamo zgolj nekatere dokazano negativne vplive medijev na otroke. Med bolj dokumentiranimi posledicami izpostavljenosti medijem je pojav nižje telesne pri-

pravljenosti, povišane telesne teže in celo debelosti med otroki (Notten, Kraaykamp in Tolsma, 2013; Arango idr., 2014; Rutherford idr., 2015; Robinson idr., 2017). Povezava izpostavljenosti medijem in debelosti nima vzroka le v dolgotrajnejši izpostavljenosti oziroma v daljšem času, ki ga otrok preživi pred zaslonom, in posledično večji sedentarnosti in telesni neaktivnosti otroka, temveč tudi v marketinških vsebinah v medijih, ki pogosto promovirajo nezdrav življenjski slog, na primer reklame industrije hitre prehrane (Robinson idr., 2017). Zaskrbljujoč vpliv ima izpostavljenost medijem tudi na socializacijo otrok, saj so raziskave pokazale jasno povezavo med daljšim časom izpostavljenosti otrok zaslonkim medijem in krajšim časom socialne interakcije med otroki (Sigman, 2012). Raziskav raznovrstnih negativnih vplivov pretirane izpostavljenosti otrok medijem je veliko, želimo pa predvsem opozoriti na nekatere negativne vplive medijev, ki v raziskavah še niso bili zadostno dokumentirani. Tukaj mislimo predvsem na slabosti medijev, ki zaradi komercializacije vse (pre)pogosto vnašajo v medijske predstavitve reklamne spote. V otroških oddajah zapeljujejo otroke že od vrteca in jim privzgapajo želje po dobrinah. Te v marsikateri družini otrokom zaradi ekonomske situacije (finančnih nezmožnosti, nezaposlenosti staršev itd.) niso dostopne. Zavedamo se, da bodo reklame vedno, ne glede na standard družin. Zato se je treba pri vzgoji otroka potruditi in mu pri vstopu v svet potrošnje pojasniti, kaj jim lahko nudimo ob ponudbah, ki jih predstavljajo mediji, in česa ne. V izobraževalni proces je treba vključiti tudi finančno opismenjevanje. Potem tudi reklame ne bodo več obremenitev za otroke in se bodo le-ti ob obiskih prodajaln s prepolnimi policami "dobrot" (igrač, igric) znali vesti finančnim zmožnostim svojih staršev primerno.

Naš namen ni opraviti celovitega pregleda raziskav vpliva medijev, zato smo navedli zgolj nekaj zanimivih primerov in paradoksov, vezanih na pozitivne in negativne vplive medijev na družine in otroke. Lahko sicer rečemo, da se večina raziskovalcev nagiba bolj k prepoznavanju negativnih kot pozitivnih vplivov, kar pa bi lahko delno pripisali dejstvu, da so danes aktivni raziskovalci pretežno pripadniki generacij, ki so bile manj nasičene z raznovrstnimi mediji oz. z intenzivnostjo in frekvenco medijskih sporočil.

Pri raziskovanju vpliva medijev na posameznike predstavlja največji problem vzpostavitev vzročno-posledičnih odnosov oziroma dokazovanje, da ima določen medij dejanski vpliv na nek vedenjski pojav pri posamezniku ali splošni družbeni pojav v širši skupnosti. Korelacija, ko se večja povprečna izpostavljenost medijem pojavlja sočasno z višjo povprečno telesno težo, še ne pomeni, da so mediji vzrok pojava ali obratno. V tem primeru sta lahko oba dejavnika (izpostavljenost medijem in telesna teža) sicer medsebojno tesno povezana, odvisna pa sta tudi od drugih zunanjih dejavnikov, v našem primeru od splošnih vedenjskih vzorcev oz. načinov življenja posameznikov in skupnosti.

Vpliv medijev na družine in na vzgojni odnos med starši in otroki je najpogosteje odvisen od kulturnih, družbenih in osebnih značilnosti skupnosti, družin in posameznikov, le-ti pa pozitivne oziroma negativne vplive medijev zelo različno vrednotijo. Na družinsko medijsko okolje, na dostop do medijev, pa tudi na količino in značaj medijev, prisotnih v družini, vplivajo različni dejavniki, kot so družbenoekonomski status, izobrazba staršev, etnična pripadnost in drugo. V okviru družinskega okolja pa na uporabo medijev s strani otrok še dodatno vplivata predvsem starost in spol otroka ali najstnika (Roberts, Foehr in Rideout, 2005).

### 1.3 Izpostavljenost zaslonom osnovnošolskih otrok, starševska mediacija in zaslonske omejitve

Sodobne informacijske in komunikacijske tehnologije oziroma naprave, preko katerih spremljamo medije, so danes prisotne na vsakem koraku. Že radio, kasneje pa predvsem televizija, in danes ostali zaslonski mediji so postali središče dogajanja v domovih po vsem svetu. Hkrati s tem, ko so družine sprejele medije kot nekaj povsem običajnega in nujnega, pa se predvsem v svoji vlogi vzgojiteljev starši pogosto bojijo vpliva medijev na svoje otroke (Alexander, 2008, str. 121). Mediji “/.../ igrajo osrednjo vlogo v življenju današnjih otrok in mladostnikov. Njihovi domovi, celo otroške sobe, so z mediji nasičene. Veliko mladih s seboj nosi miniaturizirane prenosne medije, kamorkoli gre. Predstavljajo primarno občinstvo za popularno glasbo, zapolnjujejo pomembno nišno občinstvo televizije, filmov, video iger in tiskanih medijev, so med prvimi uporabniki osebnih računalnikov in so primarna tarča velikega dela vsebine svetovnega spleta” (Roberts, Foehr in Rideout, 2005, str. 1). Bojazen staršev, da bodo imeli mediji negativen vpliv na otroka ali da bodo izpodbijali trud, ki ga sami vlagajo v vzgojo otroka, je povezana z eksponentnim razvojem sodobne družbe, v kateri se generacije po načinu življenja izredno hitro spreminjajo in med seboj razlikujejo skoraj do neprepoznavnosti. Ta bojazen je tako vezana na dejstvo, da imajo sami manj znanja in izkušenj z novimi tehnologijami kot otroci, ki so z njimi v stiku že od rojstva, in da zato izgubljajo nadzor nad vplivi iz okolja (Valkenburg in Taylor Piotrowski, 2017, str. 250). Starejše generacije težje obvladujejo in razumejo nove tehnologije, zato so do njih skeptične in se bojijo njihovega negativnega vpliva na mlajše. Strahu in negotovosti staršev zaradi nižje ravni njihove informacijske oziroma medijske pismenosti pa ne rešuje niti znanost, saj se zdi, da se tehnologije in mediji razvijajo hitreje, kot jim družboslovne vede lahko sledijo. Šele s pojavom raziskav pod okriljem medijskih študij in študij medijske pismenosti so v zadnjih desetletjih začeli raziskovati zakonitosti sodobnih medijev, dejansko izpostavljenost medijem in vpliv medijev na posameznike in skupnosti, pri čemer pa so zaključki teh raziskav kompleksni, ne prinašajo vedno zadovoljivih odgovorov in niso vedno objektivno predstavljeni v medijih.

Zaradi bojazni pred negativnimi vplivi medijev na otroka se starši na različne načine soočajo z izpostavljenostjo svojih otrok medijem, tako da omejujejo dostop do nasilnih vsebin ali vsebin, povezanih s spolnostjo, in omejujejo čas izpostavljenosti medijem (t.i. zaslonske omejitve), pri čemer v družinah pogosto prihaja do konfliktov. Kontrola časa in vsebin, ki so jim izpostavljeni otroci, je lahko tako implicitna kot eksplicitna, kar pomeni, da bodisi deluje po nenapisanih pravilih vedenja preko samokontrole, bodisi so pravila jasno določena (Alexander, 2008, str. 133).

Postavljanje pravil in na splošno posredovanje staršev in učiteljev pri medijski izpostavljenosti otrok imenujemo mediacija (Alexander, 2008; Valkenburg in Taylor Piotrowski, 2017, str. 250). Preprostih in univerzalnih rešitev in odgovorov na vprašanja, kako naj starši zavarujejo svoje otroke pred negativnimi vplivi medijske izpostavljenosti, ni, saj se družine med seboj razlikujejo glede na celo vrsto kulturnih, socio-ekonomskih, značajskih in drugih dejavnikov. Raziskovalci so kljub temu predlagali dva možna mehanizma zaščite (Chakroff in Nathanson, 2008). Prvi temelji na starševski mediaciji glede otrokove uporabe medijev z odprtim pogovorom o medijih in njihovi vsebini, s postavljanjem pravil glede njihove uporabe in s souporabo oziroma skupno uporabo

medijev. Drugi temelji na mediaciji s strani šole, pri čemer šola vpelje vsebine medijske pismenosti v svoje učne načrte, da bi učila otroke o medijih in jih usposobila za bolj kritične uporabnike le-teh.

Raziskovalci, ki empirično raziskujejo mediacijo medijske izpostavljenosti (na primer Böcking in Böcking, 2009; Schaan in Melzer, 2015), ločijo aktivno mediacijo, ki vsebuje odprte pogovore o medijih in spodbujanje kritičnega odnosa do medijev, restriktivno mediacijo, ki temelji na postavljanju pravil glede časa izpostavljenosti medijem in vsebine le-teh ter “skupno gledanje”, ki se od aktivne mediacije razlikuje po tem, da do pogovorov o medijih ne pride, zato so tudi učinki te mediacije drugačni, pretežno kontraproduktivni (Chakroff in Nathanson, 2008, str. 555). Nekateri kritični teoretski vidiki sicer zavračajo takšno razumevanje mediacije in le-to pojasnjujejo kot nadomestni ukrep za siceršnje pomanjkanje kvalitetnih odnosov med starši in otroki (prav tam, str. 557). Takšno razumevanje predvideva, da rešitev problematike negativnih vplivov medijske izpostavljenosti leži v vzgojnem procesu samem oziroma v odnosu med starši in otroki in ne v iskanju ukrepov za zmanjševanje vplivov medijske izpostavljenosti, ki so zgolj simptom in ne srž problema. Kritični raziskovalci tudi svarijo pred teoretično možnostjo nasprotnega učinka poučevanja in privzganjanja medijske pismenosti, saj bi si lahko otroci, ki se jih spodbuja k bolj podrobni in kritični obravnavi vsebin, katerim so izpostavljeni, bolj zapomnili, ponotranjili in kasneje izživljali nasilne in druge negativne vsebine: “*.../ intervenistične raziskave so dovzetne za [tako imenovani] efekt bumeranga, pri katerem se doseže ravno nasprotni učinek od predvidenega*” (prav tam, str. 558; Valkenburg in Taylor Piotrowski, 2017, str. 250). Takšni teoretski razmisleki seveda ne pomenijo, da vključevanje medijske pismenosti v šolske učne načrte ni potrebno in celo nujno, vendar pa opozarjajo na izredno kompleksnost raziskovalnega področja in kličejo po novih empiričnih raziskavah, s katerimi bi testirali različne teoretske predpostavke medijske izpostavljenosti pri otrocih. Upamo, da je naša raziskava korak v tej smeri.

#### 1.4 Pregled obstoječih raziskav

Obsežno, čeprav nekoliko zastarelo in geografsko ter kulturno oddaljeno, študijo medijske izpostavljenosti so leta 2005 v Združenih državah Amerike izdali Roberts s sodelavci (Roberts, Foehr in Rideout, 2005), ki so sicer zajeli širšo populacijo otrok in najstnikov, starih med 8 in 18 let, kar je primerljivo z osnovno- in srednješolci v Sloveniji. V najmlajši starostni skupini 8–10 let, ki je še najbolj primerljiva s starostjo otrok, zajetih v naši raziskavi, je bila povprečna izpostavljenost televiziji in drugim zaslonkim medijem z izjemo računalnika kar 4,41 ure (tab. 4-A), pri čemer se je izpostavljenost zelo razlikovala glede na etnično pripadnost družine, tako da so najbolj izpostavljeni temnopolti otroci, najmanj pa svetlopolti (tab. 4-B). Računalniku so bili otroci iste starostne skupine izpostavljeni 0,37 ure (tab. 4-J), igralnim konzolam pa 1,05 ure. Knjige, revije, časopise in druge tiskane medije je ista starostna skupina v povprečju uporabljala 0,44 ure (tab. 4-E), več v družinah staršev z višjo izobrazbo (tab. 4-F). Radio in druge zvočne medije pa 0,59 ure (tab. 4-G), pri čemer so jih pogosteje poslušale deklince kot dečki (tab. 4-H). Izpostavljenost vsem medijem v najmlajši starostni skupini omenjene raziskave je v povprečju znašala kar 5,52 ure (tab. 5-A), torej okoli 6 ur. Če

omenjeno raziskavo primerjamo z našo, ugotavljamo, da so bili že pred več kot desetletjem ameriški otroci in najstniki v povprečju medijem izpostavljeni približno dvakrat toliko, kakor so danes slovenski, pri čemer pa je treba opozoriti na dejstvo, da velik delež otrok in najstnikov uporablja več medijev hkrati, tako da je čas medijske izpostavljenosti zato verjetno nižji (prav tam, str. 36). Deleži uporabe posameznih medijev so v najmlajši starostni skupini 55 % za televizijo in sorodne medije, 14 % za radio in druge zvočne medije, 7 % za računalnik in sorodne medije, 12 % za tiskane medije in 12 % za igranje video iger na konzolah (tab. 5-C). Ameriška študija opozarja še na dejstva, da so otroci in najstniki s svojimi lastnimi napravami oziroma z napravami, ki jih imajo v svojih sobah, precej bolj izpostavljeni medijem (tab. 6-A), da na nižjo izpostavljenost precej vpliva prisotnost omejitev s strani staršev (tab. 6-B) in da ima uporaba medijev s strani staršev ter splošno medijsko okolje doma prav tako velik vpliv na otrokovo izpostavljenost medijem (6-C): *“Jasno je, da se v domovih, kjer televizor igra osrednjo vlogo in določa okolje doma, poveča izpostavljenost vsem medijem”* (Roberts, Foehr in Rideout, 2005, str. 46) Zanimiva je še ena ugotovitev omenjene študije: *“/.../ za količino časa, ki jo imajo mladi na voljo za uporabo medijev, se zdi, da je dosegla neke vrste zgornjo mejo, kar pa očitno ne velja za količino medijskih sporočil, ki so jim izpostavljeni. Zgleda, da otroci lahko obvladujejo en, dva, tri ali več medijev hkrati – ali vsaj na način, ki se zdi sočasen. Ali je takšno medijsko vedenje dobro, slabo ali nevtrarno, ostaja odprto vprašanje”* (Roberts, Foehr in Rideout, 2005, str. 55).

Posodobljena študija istih avtorjev iz leta 2010 (Rideout, Foehr in Roberts, 2010) kaže v grobem zelo podobne rezultate zgoraj navedenim, pri čemer pa se je še znatno povečal čas izpostavljenosti zaslonskim medijem. Zanimiv je trend povečevanja medijske izpostavljenosti. Leta 1999 je bila skupna dnevna izpostavljenost medijem ob upoštevanju sočasne uporabe medijev ali t. i. multitaskinga, 6,19 ur, leta 2004 6,21 ur, leta 2009 pa že 7,38 ur (Rideout, Foehr in Roberts, 2010) Pri tem se zdi, da čas maksimalne dnevne izpostavljenosti, kljub predvidevanjem avtorjev v prejšnji študiji, še vedno ni bil dosežen in da ta čas postopoma začenja popolnoma zapolnjevati prosti čas otrok in najstnikov. To seveda negativno vpliva na kvaliteto in kvantiteto interakcij otrok s starši in vrstniki ter na socializacijo otrok.

Najboljše primerjave naše raziskave iz Evrope izhajajo iz Velike Britanije, kjer področje medijske pismenosti obvladuje in regulira vladna agencija (Ofcom, 2018). Na tem mestu navajamo le nekatere najnovejše rezultate vsakoletnih raziskav te agencije iz lanskega leta o izpostavljenosti otrok medijem v naši raziskavi v grobem primerljivi starostni skupini 8–11 let. 39 % otrok ima lastne pametne mobilne telefone, 52 % tudi tablične računalnike. 95 % otrok gleda TV-programe na televiziji, in sicer v povprečju dve uri na dan. 55 % otrok gleda televizijske vsebine na tabličnem računalniku. 85 % otrok igra računalniške igre v povprečju eno in pol ure na dan. 94 % otrok zahaja na splet in je izpostavljenih spletnim vsebinam približno dve uri na dan, od teh jih 46 % splet obiskuje preko računalnika, 22 % pa tudi preko pametnega telefona. Med spletnimi vsebinami je najbolj popularen video kanal YouTube, ki ga vsakodnevno uporablja kar 81 % otrok. 23 % otrok ima tudi aktiven profil na družbenih omrežjih (Ofcom, 2016).

## 2 Metodologija in cilji raziskave

V raziskavi smo se posvetili kvantitativnim vidikom oziroma času izpostavljenosti osnovnošolskih otrok medijem, predvsem tistim z zaslonom. Izpostavljenost zaslonom (angl. screen exposure) ali čas pred zaslonom (angl. screen time) sta besedni zvezi, ki se v raziskovanju medijske pismenosti in izpostavljenosti medijem nanašata na dejanski čas, ki ga posamezniki preživijo pred zaslonom oziroma so zaslonu izpostavljeni. Pri tem pojem zaslon pomeni medij oziroma tehnologijo z zaslonom, ki jo posamezniki pri tem uporabljajo.

Raziskovali smo, koliko časa slovenski osnovnošolski otroci prve in druge triade gledajo ali uporabljajo televizijo, računalnik (namizni ali tablični), igralne konzole in telefon. Dejanski čas izpostavljenosti zaslonom smo primerjali z omejitvami s strani staršev glede maksimalnega časa izpostavljenosti zaslonom. Raziskovali smo sicer tudi, koliko so otroci izpostavljeni drugim, nezaslonskim medijem, kot so radijski programi in časopisi ali revije v papirni obliki. Za te medije danes starši praviloma ne postavljajo omejitev, saj veljajo za uveljavljene, s stališča vzgoje otrok manj problematične medije, ki so otrokom danes praviloma manj zanimivi in jih tudi manj uporabljajo.

Namen kvantitativne analize odgovorov staršev osnovnošolskih otrok od 1. do 6. razreda je bil ugotoviti, koliko le-ti sami vplivajo na medijsko izpostavljenost svojih otrok. Postavili smo naslednje hipoteze:

- H1a,b – Zaslonska omejitev, ki jo priporočajo starši, je bistveno presežena tako pri otrocih (H1a) prve triade kot pri otrocih druge triade (H1b).
- H2 – Starši povečini dovolijo otrokom uporabo medijev brez prisotnosti odraslega bolj pogosto v prvi kot v drugi triadi.
- H3a,b – Starši povečini omejujejo vsebino in obseg uporabe medijev za svoje otroke tako v prvi (H3a) kot v drugi triadi (H3b).
- H4a,b – Zgornja tretjina otrok glede izpostavljenosti ima a) manj omejitev s strani staršev kot ostali otroci; b) starši se manj pogosto pogovarjajo o neprimernih vsebinah, ki jih otroci vidijo v medijih.

V okviru pridobivanja podatkov (Rek in Milanovski Brumat, 2016) smo se obrnili na 232 šol, z odgovorno osebo (večinoma ravnateljico) pa smo se uspeli dogovoriti za sodelovanje v le 62 šolah, ki pa so zagotovile dobro geografsko pokritost Slovenije. Podatki, predstavljeni v nadaljevanju, so odraz mnenj staršev, ki so se na raziskavo odzvali (po prejemu elektronskega sporočila od izbrane šole). Zbiranje podatkov je potekalo med 20.9.2016 in 3.11.2016 kot del infrastrukturnega programa (Infrastrukturni program Fakultete za medije – zbiranje, vodenje in arhiviranje podatkov o medijski pismenosti, 2017) s pomočjo vprašalnika in z uporabo spletnega orodja Google obrazci.

Po preverjanju podatkov in urejanju le-teh je končni vzorec zajemal mnenja 2.825 staršev iz celotne Slovenije. Respondenti so bili večinoma (78,1 %) ženskega spola, povprečne starosti 40 let (SD = 5). 54 % staršev živi v gospodinjstvih s 4 člani (povprečno 4,06), 54 % na podeželju, 62 % jih je imelo višjo šolo ali več. Starši so odgovarjali za svojega otroka, ki je bil v polovici primerov (51 %) fant. V 13 % je bil otrok, za katerega so odgovarjali, v deljenem varstvu.

Vprašalnik je vseboval 68 spremenljivk (od tega 14 demografskih) na temo rabe medijev in povezanih aktivnosti med osnovnošolci; rabe družbenih omrežij; objave informacij s strani otrok na spletu in medijske vzgoje. Podatke smo analizirali s pomočjo programa SPSS PSAW Statistic 18. Za testiranje notranje konsistentnosti vprašalnika smo izračunali Cronbachov alfa koeficient (Cronbach, 1995), ki je znašal za sklop izpostavljenosti medijem 0,82; za sklop trditev glede vloge staršev pri medijskem izobraževanju in omejevanju pa 0,71.

### 3 Rezultati

Otroci od 1. do 6. razreda so največ izpostavljeni televiziji, saj jo uporabljajo za gledanje TV-programa in video vsebin ter igranje iger v povprečju kar 71 minut. Računalnik v povprečju uporabljajo malo več kot pol ure dnevno. Radijski program in mobilni telefon ter tiskane medije uporabljajo malo več kot tretjino ure. Konzolo za video igre po mnenju staršev uporabljajo otroci povprečno 7 minut dnevno. Razlike med otroki prve in druge triade so razvidne iz tabele o izpostavljenosti medijem.

*Tabela 1: Dnevna uporaba TV, radia, računalnika in telefona*

	<i>Koliko, menite, vaš otrok povprečno dnevno uporablja televizijo za gledanje TV programa, video vsebin, igranje iger?</i>	<i>Koliko, menite, vaš otrok povprečno dnevno posluša radijski program?</i>	<i>Koliko, menite, vaš otrok povprečno dnevno uporablja računalnik/tablico?</i>	<i>Koliko, menite, vaš otrok povprečno dnevno uporablja mobilni telefon za vse namene?</i>	<i>Koliko, menite, vaš otrok povprečno dnevno bere revije, časopise v papirnati obliki?</i>	<i>Koliko, menite, vaš otrok povprečno dnevno uporablja posebno konzolo za video igre?</i>
1. do 3. razred	66	21	29	13	23	4
4. do 6. razred	78	26	43	38	25	9
Povprečje vseh respondentov	71	23	35	23	24	7
Število respondentov	2.784	2.571	2.712	2.680	2.629	2.578

*Vir:* Infrastrukturni program Fakultete za medije – zbiranje, vodenje in arhiviranje podatkov o medijski pismenosti (2017).

Na internetu so otroci skoraj pol ure dnevno (otroci prve triade osnovne šole skoraj tretjino ure). Video igre igrajo povprečno pol ure (otroci druge triade osnovne šole 40 minut dnevno). Starši ocenjujejo, da je le približno desetina teh iger nasilnih.

Hipotezo H1 lahko razumemo tudi kot razliko med s strani staršev priporočeno dnevno zaslonko omejitvijo in resnično izpostavljenostjo. Omejitvev, ki jo priporočajo starši, znaša za prvo starostno skupino (1. do 3. razred OŠ) 51 minut in za drugo (4. do 6. razred OŠ) 62 minut dnevno. Iz zgoraj navedenih podatkov lahko ugotovimo, da je tako pri H1a za prvo kot pri H1b za drugo starostno skupino presežena priporočena omejitev že z gledanjem televizije (66 za prvo in 78 minut za drugo skupino). Če dodamo še čas, ki je namenjen za uporabo računalnika, mobilnega telefona in konzole za igranje, za prvo starostno skupino presega izpostavljenost že za 119% (61 minut) in za drugo 170% (106 minut), zato *potrjujemo* H1a in H1b. Za primerjavo: otroci v povprečju berejo knjige v tiskani obliki 29 minut, kar je skoraj 5-krat manj časa, kot so izpostavljeni zaslonom. Testirali smo tudi primerjavo na ravni vsakega mnenja staršev posebej in ugotovili, da kar 93,7% staršev priznava, da njihovi otroci prekoračujejo z njihove strani priporočeno dnevno omejitev.

H2 – Samostojne uporabe v prvi triadi ne dovoli nikoli 27,6% v primerjavi z drugo 17,1%. Vedno dovoli v prvi triadi 5,4% staršev in v drugi 8,3%. Test Hi-kvadrat je značilen HI ( $df = 4$ ) = 56,2 pri  $p < 0,00$ , zato hipotezo 2 lahko *potrdimo* (frekvence so v vsaki skupini večje od 5). Starši dovolijo uporabo medijev brez prisotnosti odraslega za svoje otroke pogosteje pri otrocih prve triade kot pri otrocih druge triade.

H3 – Starši povečini omejujejo vsebino tako pri otrocih prve triade kot pri otrocih druge triade. Da bi odgovorili na hipotezo H3, smo najprej izračunali povprečja štirih vprašanj glede omejitve vsebine, in sicer: Ko otrok gleda medije, kako pogosto *VI* osebnemu otroku omejujete uporabo medijev:

- na programe z otroško vsebino,
- omejujete programe z nasilno vsebino,
- s prisotnim preklinjanjem (grdimi besedami),
- z goloto oz. s spolnimi vsebinami.

Ugotovili smo, da med starostnima skupinama obstaja razlika v povprečju na 5-stopenjski lestvici, pri čemer je 1 nikoli in 5 vedno. V prvi starostni skupini postavljajo bolj pogosto omejitve (povprečje 4,4) kot v drugi (povprečje 4,1). Analiza je pokazala, da enakosti variance niso predpostavljene, saj je  $F = 65.818$  pri  $p < 0,05$  in da je T-test statistika:  $t(df = 2858) = 10.141$  pri  $p < 0,00$ . Rezultati analize kažejo, da obstaja statistično značilna razlika v povprečju med ocenami staršev prve (povprečna ocena 4,4) in druge triade (povprečna ocena 4,1), zato lahko hipotezo H3 *potrdimo*.

Zgornja tretjina otrok (H4) je zaslonom izpostavljena dnevno kar 208, srednja 103 in spodnja 53 minut. To pomeni, da je tretjina otrok izpostavljenih zaslonom kar štirikrat več kot druga tretjina. Hipotezo 4 smo testirali s Studentovim T-testom in ugotovili, da starši otrok, ki so v spodnji tretjini izpostavljenosti, postavljajo več omejitev, kaj sme gledati otrok (povprečje 4,4), kot starši otrok, ki so veliki uporabniki (povprečje 4,1). T-test statistika:  $t(df = 2858) = 10.141$  je statistično značilna pri  $p < 0,00$  (enakosti variance niso predpostavljene), zato H4a *potrdimo*. Nasprotno pa smo ugotovili, da se starši otrok, ki so bolj pogosto izpostavljeni, tudi pogosteje pogovarjajo o neprimernih vsebinah, ki jih njihov otrok vidi v medijih (povprečje 4,2), v primerjavi z manj izpostavljenimi (povprečje 4,0), zato H4b *ne moremo potrditi*.

## 4 Diskusija

Predstavljena raziskava je dokazala, da starši v prvi in drugi triadi osnovne šole zelo različno izpostavljajo otroke zaslonom in medijem ter zelo različno vplivajo na njihovo medijsko opismenjevanje. Otroci od 1. do 6. razreda so največ izpostavljeni televiziji, saj jo uporabljajo za gledanje TV-programa in video vsebin ter igranje iger. Ker so rezultati naše raziskave odraz mnenj staršev, moramo upoštevati dejstvo, da se ocene količine časa izpostavljenosti kakor tudi vsebin, ki jih otroci spremljajo, lahko razlikujejo od dejanskega stanja. Raziskave iz tujine namreč kažejo, da otroci pogosto nezavedno podcenjujejo ali tudi zavedno zavajajo starše glede časa izpostavljenosti in vsebine medijev, ki jih spremljajo. Starši se pogosto sami ne podučijo glede otrokove izpostavljenosti medijem, zato so njihovi načini mediacije neučinkoviti (Vittrup, 2009). Potencialno neskladje med s strani staršev ocenjene in dejanske izpostavljenosti medijem bi lahko razložilo, zakaj v uvodu izpostavljene raziskave iz tujine poročajo o znatno višji količini časa, v katerem so otroci izpostavljeni medijem.

V prihodnosti je smiselno raziskovanje izpostavljenosti osnovnošolcev medijem v Sloveniji povezati z raziskovanjem zdravstvenega stanja otrok in ugotavljati predvsem, kako ta izpostavljenost zaslonom vpliva na njihovo fizično in psihično zdravje in koliko zaslonske vsebine uporabijo za učenje. Pri raziskovanju starševske mediacije pri otrokovi izpostavljenosti medijem oziroma postavljanju omejitev pri njihovi uporabi s strani staršev je v prihodnosti več pozornosti treba posvetiti tudi raziskovanju vpliva medijskih navad staršev na izpostavljenost otrok. Raziskave iz tujine (Roberts, Foehr in Rideout, 2005) namreč kažejo, da otroci pogosto nezavedno posnemajo navade staršev pri uporabi in izpostavljenosti medijem. Ob vse večjem razslojevanju slovenske družbe je treba pozornost nameniti predvsem raziskovanju dostopa do medijev in njihove uporabe v družinah z različnim socialno-ekonomskim statusom in raziskovanju razlik med mestom in podeželjem ter med pripadniki manjšin in večinsko populacijo v Sloveniji. Tuje raziskave v tem smislu že dolgo prednjačijo pred našimi.

## 5 Sklep

Pomembno je, da mlade začnemo že v prvi triadi vzgajati v odgovorne in kritične prejemnike in pretvornike medijskih vsebin. Medijsko pismenost lahko torej razumemo tudi kot sposobnost posameznika, da med široko paleto medijske ponudbe razbere informacije, ki jih potrebuje, da zadovolji svoje potrebe, ne da bi mediji negativno vplivali na njegovo psihično in fizično zdravje. Medijsko pismeni posameznik sodobne tehnologije uporablja za doseganje socialnih, kulturnih in ekonomskih ciljev, pri čemer je v prednosti pred drugimi, medijsko nevedčimi in neusposobljenimi posamezniki. Zato je, tako kot tradicionalna pismenost, splošno razširjena medijska pismenost potrebna za demokratizacijo dostopov do informacij, njen namen je priprava posameznikov in skupnosti, da postanejo aktivni soustvarjalci in ne zgolj pasivni prejemniki vsebin, da postanejo državljani in ne zgolj potrošniki.

Vsesplošna dostopnost medijev in njena komercializacija ima nešteto nevarnosti. Prva je zagotovo prevelika podvrženost nekvalitetnim medijskim vsebinam (reklame, šund, nasilje idr.), ki imajo lahko velik vpliv na posameznika, saj ga ne vzgajajo in objektivno informirajo, ampak lahko nanj tako čustveno kot tudi zdravstveno negativno vplivajo. Končno je nevarnost velike izpostavljenosti zaslonom zlasti za otroke tudi njihova desocializacija, ker ne čutijo več potrebe po fizičnem povezovanju, saj se povezujejo predvsem preko socialnih omrežij.

Iz obsežne raziskave, izvedene na nacionalnem vzorcu staršev, lahko sklepamo, da so slovenski osnovnošolski otroci prvih dveh triad zelo izpostavljeni tako medijem kot zaslonom. Za primerjavo: otroci v povprečju berejo knjige v tiskani obliki 29 minut, kar je skoraj petkrat manj časa, kot ga preživijo pred zaslonom. Kar 93,7% staršev priznava, da njihovi otroci prekoračujejo z njihove strani priporočeno dnevno omejitvev. Še bolj zaskrbljujoče je dejstvo, da zgornja tretjina otrok bistveno odstopa in uporablja zaslane tri ure in pol dnevno. Starši povečini dovolijo uporabo medijev brez prisotnosti odraslega za svoje otroke bolj pogosto v prvi triadi kot v drugi triadi. Po njihovem mnenju sicer precej omejujejo vsebino, vendar omejitve izginjajo z višjo starostjo otrok. Zanimivo je, da se starši otrok, ki prekomerno uporabljajo zaslone, več pogovarjajo o neprimernih vsebinah v medijih, kar bi lahko nakazovalo, da že razpoznavajo simptome posledično neprimerne vedenja. Na splošno lahko po rezultatih analize ugotovimo, da postaja stanje glede izpostavljenosti otrok medijem alarmantno in da starši niso dobri medijski opismenjevalci.

*Andrej Kovačič, PhD, Bojan Macuh, PhD, Andrej Raspor, PhD, Marko Sraka, PhD, Matjaž Škabar, PhD*

### **Parents as media educators of primary school children in the first and second triad**

*The media and media literacy are a part of our everyday lives and directly accompany and influence the lives of individuals in contemporary global society. They play an important role in the lives of adults as direct creators of social lives as well as in the lives of children. The proper and efficient use and mediation of media consumption by children is provided mostly by their parents.*

*For efficient and quality understanding of the importance of media, it is thus important to understand the concept of media literacy. It can be understood as an ability of the individual to attain and consume information one needs in order to fulfil their needs from the broad range of media supply without the negative effects that media can have on an individual's mental and physical health. A media literate individual uses contemporary technologies for achieving social, cultural and economic goals, thereby he has advantages over other individuals who are unskilled and uneducated in media literacy. A widespread media literacy is thus, similarly to the traditional notion of literacy, important in democratising access to information; its purpose is to empower individuals or communities to become active creators and not just passive receivers of media content, to become citizens and not merely consumers.*

*In addition to incorporating media literacy into children's education within school curricula, it is important to study the use of media and exposure of children to media at home where they spend most of the time. Particularly crucial is the understanding of the influence of parents on the children's media exposure as they spend most of the time with their children, represent their primary role-models while at the same time they are often lacking in their intrinsic media literacy. With the purpose of studying these issues in our research, we draw attention to what extent parents influence the exposure of their children to the media.*

*The biggest problem in researching the influence of media on individuals is the establishment of cause-and-effect links, or rather, proving that a specific medium has an actual influence on a certain behavioural phenomenon of an individual or a general societal phenomenon of the community. Correlations such as for example when increasing average media exposure occurs simultaneously with a higher average body mass do not mean that the media are the source of the phenomenon or the other way around. Rather, though both factors (media exposure and body mass, in our case) are closely related, they are dependent upon other external factors, such as for example general behavioural patterns and ways of life of individuals and communities. The actual effects of media on families and on the role of parents in upbringing of their children can be both positive and negative, however, the actual effects of media are more complex than provided by this simple dichotomy.*

*The influence of media on families and on parenting is largely dependent on cultural, social and personal characteristics of communities, families and individuals who assess the positive and negative effects of media quite differently. Various factors affect the family media environment, media accessibility and the quantity and quality of media exposure, such as the socioeconomic status, education and ethnicity of the parents. Furthermore, within the family, the main mediators of children's media use are children's age and gender.*

*Setting rules or parent and teacher intervention in the use of media by children is called mediation. There are no simple and universal solutions and answers to the questions of how the parents should protect their children from negative effects of media exposure as families greatly differ according to a wide array of cultural, socio-economic, characteristic and other factors. Researchers who study the mediation of media exposure empirically separate active from passive mediation. The first includes open discussions about media and encouragement of critical stances toward media within the family. The second, namely passive mediation, is based on the setting of rules to limit the time of media use or on prohibition of certain media content, but also includes the so called "co-viewing" or "co-watching".*

*In addition to the aforementioned theoretical aspects of media literacy, use and exposure to media and parental mediation, we also presented, in the introduction of our paper, selected cases of other quantitative research on children's media exposure, including the research results of a long-term study of youth's media exposure supported by the Kaiser Family Foundation from the United States of America and the annual research on media practices by the Ofcom governmental agency from Great Britain.*

*The purpose of our quantitative analysis among the parents of children from the first and second triad of primary education in Slovenia was to determine how much time*

*the children use individual media and how parents influence and mediate the exposure of their children to media.*

*Data collection was carried out by contacting 232 Slovenian primary schools, of which the school representatives (in most cases, the school principals) agreed to cooperate with us in 62 schools. These schools form a representative sample and represent a sufficient geographical coverage of Slovenia. The collected data reflects the opinion concerning the media use by their children of those parents who responded to our research (via electronic mail sent by their respective school).*

*The final research sample of our study comprises the opinions of 2825 parents from all over Slovenia. The respondents are mostly female (78.1%) aged 40 years on average (SD = 5). Most parents (54%) live in four-member households (4.06 on average), in rural areas (54%) and have tertiary education (62%). The majority of the opinions referred to boys (51%). Some children (13%) live in families with shared custody.*

*Our research questionnaire consists of 68 variables (14 demographic) on the subjects of the use of media and related activities of primary school children, use of social media, sharing of information on the internet and media education. We analysed the data with the help of the SPSS PSAW Statistic 18 computer program. The Cronbach alpha coefficient was calculated for the testing of the internal consistency of the questionnaire. The coefficient is equal to 0.82% for the set of questions related to media exposure and 0.71 for the set of questions related to the role of parents in media education and mediation. We established four hypotheses and two sub-hypotheses, analysed them graphically and interpreted them:*

- H1a,b – Screen-time limit recommended by the parents is substantially exceeded by children of the first (H1a) and the second (H1b) triad of primary education.*
- H2 – Parents allow the unsupervised use of media for their children more often if the children are in the first rather than the second triad of primary education.*
- H3a,b – Parents mostly limit the content and time of media use for their children both in the first (H3a) and second (H3b) triad of primary education.*
- H4a,b – The upper third of the children in terms of media exposure is characterised by less limitations and rules set by their parents (H4a) and less communication between children and their parents concerning inappropriate content (H4b) in comparison to other less exposed children.*

*All the aforementioned hypotheses were confirmed with the help of statistical analyses, except for the last one (H4b), for which we determined that parents of children whose screen time is excessive more often talk about inappropriate media content with their children, rather than the other way around.*

*If we summarise the main results of our study, we conclude that the children of the first and second triad of primary education are mostly exposed to television which is used mostly for watching TV-programmes, other video content and gameplay for 71 minutes per day on average. Children use the computer for just over half an hour per day. The use of radio, mobile phones and printed media amounts to about a quarter of an hour per day on average. Within the total daily exposure to the media, children use the internet for about half an hour per day on average. Children play video games for about half an hour per day, of which only 7 minutes are spent using video game consoles. Relative to video games, parents think that only about one tenth of these games*

are violent. In terms of screen-time quantity, the top third of children is exposed to screens for about 203 minutes, the middle third for about 103 minutes and the bottom third for about 53 minutes. This means that one third of children is exposed to screen media about 4-times as much as the bottom third.

On the basis of the presented extensive study, we conclude that Slovenian primary school children of the first two triads are exposed to media, especially screen media, to a large extent. As a point of comparison - children read printed books for 29 minutes on average, which is almost five times less than the time they are exposed to screens. Up to 93.7% of parents admit that their children exceed the daily limit set by the parents. Even more concerning is the fact that the upper third of children, when it comes to screen time, significantly deviates from the norm and uses screen media for up to three hours and a half per day on average. Parents of children of the first triad allow their children to use the media without adult supervision more often than parents of children of the second triad. According to parents, they do limit the content their children are exposed to, however, these rules fall by the wayside as the children get older. Interestingly, parents of children whose screen time is excessive more often talk about inappropriate media content, which probably points to the fact that these parents are already able to recognise the symptoms of inappropriate behaviour as a result of media exposure of their children. Overall, the results of our survey point to the fact that the current situation in relation to children's media exposure is alarming and that parents are failing as media mediators and literates.

The results of our research reflect only the parents' opinion concerning their children's exposure to media. We thus need to consider the fact that the estimated exposure time as well as the content children are exposed to may vary from the actual exposure. Most probably, the stated exposure is underestimated as children unconsciously or consciously mislead their parents. In the future, it would be reasonable to connect the research on primary school children's media exposure and the research on the children's medical condition to determine how screen exposure influences their physical and mental fitness. Future research on parental mediation should also consider the effect of media-related habits of parents themselves and their influence on the children's use of media.

Finally, given the rising inequality in Slovenian (and indeed global) society, more attention should be given to the study of media accessibility and use in families with different socio-economic backgrounds as well as to the differences of urban vs. rural communities and majority vs. minority communities in terms of media accessibility and use.

## LITERATURA

1. Alexander, A. (2008). Media and the family. V: Calvert, S.L. in Wilson, B.J. (ur.). The Handbook of Children, Media and Development. Chichester (VB): Blackwell.
2. Alleyne, R. (2011). Welcome to the information age – 174 newspapers a day. The Telegraph. Pridobljeno dne 8.2.2018 s svetovnega spleta: <http://www.telegraph.co.uk/news/science/science-news/8316534/Welcome-to-the-information-age-174-newspapers-a-day.html>.
3. Arango, C.M., Parra, D.C., Gomez, L.F., Lema, L., Lobelo, F., Ekelund, U. (2014). Screen time, cardiorespiratory fitness and adiposity among school-age children from Monteria, Colombia. Journal of Science and Medicine in Sport. Sports Medicine Australia, 17, št. 5, str. 491–495.

4. Bailyn, L. (1959). Mass media and children: a study of exposure habits and cognitive effects. Psychological Monographs: General and Applied. Washington: American Psychological Association.
5. Bandura, A. (1977). Social learning theory. Englewood Hills, New York: Prentice Hall.
6. Bandura, A. (1994). Social cognitive theory of mass communication. V: Bryant, J. in Zillman, D. (ur.). Media Effects: Advances in Theory and Research. Mahwah, New York: Lawrence Erlbaum, str. 61–90.
7. Bandura, A., Ross, D., Ross, S.A. (1961). Transmission of aggression through imitation of aggressive models. Journal of Abnormal and Social Psychology, 63, št. 3.
8. Baran, S., Davis, D. (2006). Mass communication theory: foundations, ferment, and future. Belmont, California: Wadsworth.
9. Blažič, M. (2002). Učitelji in alternativni didaktični koncepti. Pedagoška obzorja, 30, št. 3–4.
10. Böcking, S., Böcking, T. (2009). Parental mediation of television. Journal of Children and Media, 3, št. 3, str. 286–302.
11. Buckingham, D. (2006). Defining digital literacy: what do young people need to know about digital media?. Nordic Journal of Digital Literacy, 1, št. 4, str. 263–276.
12. Chakroff, J.L., Nathanson, A.A. (2008). Parent and school interventions: mediation and media literacy. V: Calvert, S.L. in Wilson, B. J. (ur.). The Handbook of Children, Media and Development. Chichester (VB): Blackwell.
13. Craig, R.T. (1999). Communication theory as a field. Communication Theory, 9, str. 119–161.
14. Erjavec, K. (2010). Medijska pismenost osnovnošolk in osnovnošolcev v informacijski družbi. Sodobna pedagogika, 1, str. 156–173.
15. European Commission (2007). Study on the current trends and approaches to media literacy in Europe. Brussels: European Commission. Pridobljeno dne 8.2.2018 s svetovnega spleta: [http://www.mediamilion.com/wp-content/uploads/2011/05/Estudio\\_Current-trends-and-approaches-ML-in-Europe.pdf](http://www.mediamilion.com/wp-content/uploads/2011/05/Estudio_Current-trends-and-approaches-ML-in-Europe.pdf).
16. Gerbner, G., Gross, L., Morgan, M., Signorielli, N. (1994). Growing up with television: The cultivation perspective. V: Bryant, J. in Zillman, D. (ur.). Media Effects: Advances in Theory and Research. Mahwah, New York: L. Erlbaum, str. 17–41.
17. Gillings, M.R., Hibert, M., Kemp, D.J. (2016) Information in the biosphere: biological and digital worlds. Trends in Ecology and Evolution, 31, št. 3, str. 1–16.
18. Grizzle, A., Moore, P., Dezuanni, M., Asthana, S., Wilson, C., Banda, F., Onumah, C. (2013). Media and information literacy: policy and strategy guidelines. Paris: UNESCO.
19. Kalin, A. (2004). Vloga medijev pri sodobnem pouku in presojanje njihove učinkovitosti. Pedagoška obzorja, 19, št. 3–4.
20. Kovačič, A., Zakrajšek, S. (2017). Uporaba zaslonov in medijska pismenost predšolskih otrok v vrtcih. Pedagoška obzorja, 32, št. 2, str. 18–32.
21. Livingstone, S. (2004). What is media literacy?. Intermedia, 32, št. 3, str. 18–20.
22. Livingstone, S. (2007). Do the media harm children?. Journal of children and media, 1, št. 1, str. 5–14.
23. Martinsson, J. (2009). The role of media literacy in the governance reform agenda. CommGAP Discussion Papers. Washington: The World Bank.
24. NKRJ (2006). Nacionalna strategija za razvoj pismenosti. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport Republike Slovenije.
25. Notten, N., Kraaykamp, G., Tolsma, J. (2013). Parents, television and children's weight status. Journal of Children and Media, 7, št. 2, str. 235–252.
26. Ofcom (2016). Children and parents: media use and attitudes report. London: Ofcom. Pridobljeno dne 24.1.2018 s svetovnega spleta: [http://stakeholders.ofcom.org.uk/binaries/research/media-literacy/media-use-attitudes-14/Childrens\\_2014\\_Report.pdf](http://stakeholders.ofcom.org.uk/binaries/research/media-literacy/media-use-attitudes-14/Childrens_2014_Report.pdf).
27. Ofcom (2018). Pridobljeno dne 24.1.2018 s svetovnega spleta: <https://www.ofcom.org.uk/>.
28. Paus-Hasebrink, I., Bauwens, J., Dürager, A.E., Ponte, C. (2013). Exploring types of parent-child relationship and Internet use across Europe. Journal of Children and Media, 7, št. 1, str. 114–132.

29. Rek, M., Milanovski Brumat, K. (2016). Mediji in osnovnošolci (1.–6. razred) v Sloveniji. Ljubljana. Pridobljeno dne 24.1.2018 s svetovnega spleta: [http://pismenost.si/pdf/Raziskava\\_osnovnosolski\\_otroci\\_Slovenija\\_2016.pdf](http://pismenost.si/pdf/Raziskava_osnovnosolski_otroci_Slovenija_2016.pdf).
30. Rideout, V.J., Foehr, U.G., Roberts, D.F. (2010). Generation M2: media in the lives of 8 to 18 year-olds. Menlo Park (Kalifornija, ZDA): Kaiser Family Foundation.
31. Roberts, D.F., Foehr, U.G., Rideout, V. (2005). Generation M: media in the lives of 8-18 year-olds. Menlo Park (Kalifornija, ZDA): Kaiser Family Foundation.
32. Robinson, T.N., Banda, J.A., Hale, L., Lu, A.S., Fleming-Milici, F., Cavert, S.L., Wartella, E. (2017). Screen media exposure and obesity in children and adolescents. *Pediatrics*, 140, supplement 2, str. 97–101.
33. Rutherford, L., Brown, J.E., Skouteris, H., Fuller-Tyszkiewicz, M., Bittman, M. (2015). Screen media, parenting practices, and the family environment in Australia: a longitudinal study of young children's media use, lifestyles, and outcomes for healthy weight. *Journal of Children and Media*, 9, št. 1. str. 22–39.
34. Schaan, V.K., Melzer, A. (2015). Parental mediation of children's television and video game use in Germany: Active and embedded in family processes. *Journal of Children and Media*, 9, št. 1, str. 58–76.
35. Sigman, A. (2012). The impact of screen media on children: a Eurovision for parliament. V: Clouder, C., Heys, B., Matthes, M. in Sullivan, P. (ur.). *Improving the Quality of Childhood in Europe*. Brighton: European Council for Steiner Waldorf Education, str. 88–121.
36. Singh, J., Kerr, P., Hamburger, E. (ur.). (2016). *Media and information literacy: reinforcing human rights, countering radicalization and extremism*. Paris: UNESCO.
37. Valkenburg, P.M., Taylor Piotrowski, J. (2017). *Plugged in: How media attract and affect youth*. New Haven, London: Yale University Press.
38. Villani, S. (2001). Impact of media on children and adolescents: a 10-year review of the research. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 40, št. 4, str. 392–401.
39. Vittrup, B. (2009). What us parents don't know about our children television use. *Journal of Children and Media*, 3, št. 1, str. 51–67.
40. Wilson, C., Grizzle, A., Tuazon, R., Akyempong, K., Cheung, C.K. (2011). *Media and information literacy curriculum for teachers*. Paris: UNESCO.

---

*Dr. Andrej Kovačič (1975), docent in raziskovalec na Fakulteti za medije v Ljubljani.  
Naslov: Leskoškova cesta 9, 1000 Ljubljana, Slovenija; Telefon: (+386) 031 780 070  
E-mail: info@andrejkovacic.com*

*Dr. Bojan Macuh (1959), višji predavatelj in raziskovalec na Alma Mater Europea.  
Naslov: Slovenska ulica 19, 2000 Maribor, Slovenija; Telefon: (+386) 041 526 206  
E-mail: bmacuh@gmail.com*

*Dr. Andrej Raspor (1965), docent in raziskovalec na Fakulteti za uporabne družbene študije.  
Naslov: Gregorčičeva ulica 19, 5000 Nova Gorica, Slovenija; Telefon: (+386) 02 228 38 90  
E-mail: andrej.raspor@ceatm.org*

*Dr. Marko Sraka (1987), Raziskovalno izobraževalno središče Dvorec Rakičan, Murska Sobota.  
Naslov: Lipovci 64, 9231 Beltinci, Slovenija; Telefon: (+386) 031 421 314  
E-mail: marko.sraka@gmail.com*

*Dr. Matjaž Škabar (1959), docent in raziskovalec na Visoki poslovni šoli Erudio.  
Naslov: Litostrojska cesta 40, 1000 Ljubljana, Slovenija; Telefon: (+386) 01 500 86 80  
E-mail: matjaz.s@erudio.si*

# Interesi učencev z motnjami v duševnem razvoju

Prejeto 04.03.2018 / Sprejeto 15.06.2018

Znanstveni članek

UDK 159.922.76-056.313+379.8

**KLJUČNE BESEDE:** učenci, primanjkljaji, interesi, prosti čas, motnje v duševnem razvoju

**POVZETEK** – Prosti čas je namenjen počitku in razvedrilu po napornem šolskem delu. Učenci imajo prosti čas tudi v šoli (med odmorom, v podaljšanem bivanju). Učenci z motnjami v duševnem razvoju (MDR) imajo zaradi znižanih intelektualnih sposobnosti in težav z načrtovanjem in izvajanjem aktivnosti več omejitev pri preživljanju prostega časa. Zanje je značilno, da imajo manj interesov, lahko tudi samo enega ali pa nobenega, odvisno od stopnje in izrazitosti primanjkljavev ter drugih dejavnikov. Vzorec je sestavljalo 54 učencev z MDR, pri katerih smo raziskovali njihove interese v času izobraževanja. Ugotavljali smo, ali na njihove interese vpliva spol, starost in stopnja MDR. Največ učencev kaže interes za igro in gibalno-športne aktivnosti. Sledijo mediji (računalnik, radio, TV), šivanje, barvanje/risanje, sestavljanke in branje knjige. Del učencev ne kaže interesa za nobeno aktivnost. Rezultati so nam pokazali, da spol, starost in stopnja MDR statistično pomembno vplivajo na izražene interese učencev. Učenci z MDR so v svojem prostem času v šoli aktivni in kažejo interes za izbrane prostočasne aktivnosti.

Received 04.03.2018 / Accepted 15.06.2018

Scientific paper

UDC 159.922.76-056.313+379.8

**KEYWORDS:** students, deficits, interests, leisure, intellectual disabilities

**ABSTRACT** – The purpose of leisure is to rest, relax and have fun after school or work. Students also have leisure in schools (e.g. during breaks, after school). Students with intellectual disabilities have problems with planning and/or performing different activities. That is why they also have problems with spending their leisure time or showing interest in activities. Students with intellectual disabilities normally have fewer interests, maybe only one or none, it depends on the type of their disability, deficits and other factors. Using a sample of 54 students with intellectual disabilities, we wanted to get an insight into their interests during their education. We wanted to know if gender, age and type of intellectual disability influence students' interests. The results show that students are especially interested in different sport activities, followed by games and media (listening music, playing computer; watching TV), sewing, colouring/drawing, doing puzzles and reading books. Some students do not show interest in any activity. We found out that students' interests in different activities are statistically very importantly influenced by gender, age and the severity of their intellectual disability. The results show that students spend their leisure time actively and they mostly do not have problems with showing interest in different activities.

## 1 Uvod

Ljudje smo kulturna in socialna bitja, naše delovanje usmerjajo različne potrebe. Med drugimi imamo tudi potrebo po počitku in zabavi, kar se običajno uresničuje preko prostega časa v skladu s posameznikovimi interesi. Ti se pri vsakem posamezniku razlikujejo in so odvisni od osebnosti, spola, starosti ... Pri učencih s posebnimi potrebami pa so lahko drugačni, specifični in običajno omejeni na manj stvari, odvisno od izrazitosti motnje oz. primanjkljavev. V prostem času, ki jim je na voljo (pri pouku, v podaljšanem bivanju, pri vzgoji ...), se želijo sprostiti, spočiti in to storijo tako, da počnejo stvari, ki jih veselijo. Učenci z motnjami v duševnem razvoju pogosto potrebujejo pomoč pri načrtovanju in/ali pri izvajanju aktivnosti v prostem času, od motnje pa je

odvisno, koliko pomoči potrebujejo. Mnogo učencev z motnjami v duševnem razvoju, še posebno pri težji in zagotovo pri težki stopnji motnje v duševnem razvoju, si ne zna poiskati oblik zaposlitve, ki bi jih lahko motivirale in sproščale ter bi z njimi izražali svoje lastne interese pri izrabi prostega časa. Tukaj igrajo pomembno vlogo starši in tudi učitelji, da učenca že od majhnega navajajo na aktivno preživljanje prostega časa oz. mu ponudijo različne priložnosti, da odkrije svoje interese in aktivnosti, ki ga zanimajo in jih z veseljem izvaja. Naloga učitelja, vzgojitelja, ki je z učenci tudi v manj strukturiranem vzgojno-izobraževalnem delu, je predvsem ta, da učence navaja na lastno usmerjeno iskanje interesov in jim pri tem nudi pomoč in oporo.

### *1.1 Interesi in prosti čas*

Delovanje vsakega posameznika med drugim usmerjajo tudi njegove potrebe. Maslow (v Marentič-Požarnik, 2003) po hierarhiji razlikuje več vrst potreb; in sicer imamo ljudje fiziološke in druge potrebe, npr. po varnosti, po pripadnosti in ljubezni, po spoštovanju, po spoznavanju, estetske potrebe in potrebo po samouresničevanju. Otroke moramo naučiti, da si izbirajo dejavnosti, ki jim omogočajo zadovoljevanje njihovih potreb. Po teoriji izbire pa imamo naslednje potrebe: po preživetju, po pripadnosti, po moči in vplivu ter potrebo po svobodi in zabavi (Marentič Požarnik, 2003).

Potrebo po zabavi in svobodi običajno uresničujemo v našem prostem času v skladu z našimi interesi. Po Slovarju slovenskega knjižnega jezika (2015) je interes *“kar je, predstavlja komu določeno vrednoto; korist”*. Omenjena pa je tudi potreba, želja po nečem (prav tam). Interesi se tesno povezujejo s prostim časom, saj takrat običajno izbiramo aktivnosti, ki nas zanimajo oz. predstavljajo naš interes. Za A. Kristančič (2007) je prosti čas *“tisti čas, ki ni zapolnjen z obveznostmi s področja dela, šole, družine in drugimi družbenimi obveznostmi. To je čas, ko posameznik na osnovi osebne izbire hoče sam sebe izraziti in se razvijati, če ima za to možnost in sredstva”* (str. 39). V prostem času si torej izberemo aktivnosti, ki si jih sami želimo in nas sprostijo oz. se ob izvajanju le-teh spočijemo. Prosti čas imamo običajno končanem pouku, službi; torej v domačem okolju ali v bližini. Ko govorimo o učencih, imajo ti prosti čas tudi v šoli. S tem mislimo na odmore, na del časa v podaljšanem bivanju (po končanih domačih nalogah) in na vzgojno delo, ki ni strukturirano, občasno pa tudi med poukom, če je to del učnega načrta oz. učiteljeve priprave. V prostem času si učenci običajno lahko sami izberejo, kaj bodo počeli. Kaj si bodo izbrali, je odvisno od njihovega interesa, starosti, spola, posebnih potreb, ki jih imajo, stvari, ki so na voljo, kraja, namena ipd.

### *1.2 Učenci z motnjami v duševnem razvoju in njihovo preživljanje prostega časa*

Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir, motenj otrok s posebnimi potrebami (2015) navajajo, da so za motnje v duševnem razvoju značilne znižane intelektualne sposobnosti in odstopanja na področju prilagoditvenih spretnosti. Prisotne so tudi težave z učenjem, reševanjem problemskih situacij, s sklepanjem ... Učenci z motnjami v duševnem razvoju imajo zaradi omenjenega pogosto težave z načrtovanjem in/ali izvedbo posameznih aktivnosti.

Motnje v duševnem razvoju glede na izrazitost delimo v štiri skupine, in sicer na *lažje, zmerne, težje in težke motnje v duševnem razvoju*. Učenci se glede na imenovane skupine razlikujejo po funkcioniranju, saj gre za različne intelektualne sposobnosti. Z izrazitostjo motenj se večajo tudi odstopanja na področju prilagoditvenih spretnosti, prav tako se manjša nivo samostojnosti oz. se večja potreba po pomoči in podpori (Opara, 2005).

Učenci z lažjimi motnjami v duševnem razvoju se vključujejo v prilagojen program vzgoje in izobraževanja z nižjim izobrazbenim standardom. V okviru predmetnika in učnih načrtov, se učenci tudi v prilagojenem programu z nižjim izobrazbenim standardom učijo, kako lahko na različne načine aktivno preživljajo svoj prosti čas.

Učenci z zmernimi, težjimi in težkimi motnjami v duševnem razvoju se znotraj osnovnošolskega izobraževanja vključujejo v posebni program vzgoje in izobraževanja (VI). Na 6. stopnji posebnega programa VI imajo v kurikulumu predmetno področje dejavnosti prostega časa, ki se osredotoča na različne aktivnosti v prostem času.

Učni načrt za področje dejavnosti prostega časa (2014) predvideva, da učence seznanimo z različnimi možnostmi njegovega preživljanja. Izpostavljeno je: branje, obiskovanje knjižnice, obisk kina, gledališča, koncerta, spoznavanje različnih medijev (TV, radio, računalnik), vaje sproščanja, raziskovanje in sproščanje v sobi snoezelen, izleti (z vlakom, avtobusom), hobiji (kolesarjenje, smučanje, ročna dela ...), nakupovanje, članstvo in delovanje v športnih klubih in društvih. Na omenjene dejavnosti pa se učence navaja tudi bistveno prej, od 1. stopnje posebnega programa VI dalje v okviru vseh predmetnih področij, saj se učenci seznanjajo z različnimi možnostmi preživljanja prostega časa in spoznavajo različne aktivnosti, ki bi jih utegnile zanimati tudi izven šolskega okolja. Posamezne vzgojno-izobraževalne ustanove navajajo učence na aktivno preživljanje prostega časa oz. jim ponudijo možnosti izražanja lastnih interesov tudi preko pestre ponudbe interesnih dejavnosti (Poženel in Žgur, 2016).

Z aktivno preživetim prostim časom, vključevanjem v različna društva, športom in obiskovanjem prireditev se posameznik tudi aktivno vključuje v družbo. Učenci se tako navajajo tudi na socialne interakcije, druženje z ostalimi in se obenem učijo pravil, ki veljajo v kulturi oz. družbi (npr. z obiskom kina; pri skupinskih športih se učijo sodelovanja, povezovanja, združevanja moči, upoštevanja pravil in norm ...), kar je za učence z motnjami v duševnem razvoju še posebno pomembno zaradi težav na socialnem področju (ne znajo navezati stikov oz. jih vzdrževati, imajo težave pri skupinskem delu ...).

### 1.3 Vplivi na interes/-e učencev z motnjami v duševnem razvoju

Na aktivnosti, ki si jih posameznik izbira, ima velik vpliv okolje, v katerem otrok odrasča – otrok je izpostavljen svojem vzorniku (to je lahko eden od staršev, brat, sestra ...), in odobranje staršev, če otrok uporablja t.i. spolno stereotipne igrače oz. ga starši pri tem spodbujajo (Garvey, 1991, v Goldstein, 1994, v Fekonja, 2006).

Interesi posameznikov pa se razlikujejo tudi glede na spol (npr. stereotipna igrača za deklice so punčke, za fante avtomobili). Razlog, da si otroci izbirajo igrače, ki naj bi bile "primerne" njihovem spolu, je tudi ta, da bi ugajali vrstnikom (Fekonja, 2006). Na

socialno učenje, ki ima vpliv na igro, ne vplivajo le starši, vrstniki, ampak tudi mediji, ki promovirajo igrače za deklice z bolj nežno glasbo, pastelnimi barvami, za dečke pa z več akcije, zvočnih učinkov ... (prav tam).

Prav tako na interes učenca vpliva starost. Majhen otrok ima drugačne interese kot odraščajoči otrok, ki prehaja v obdobje pubertete. Za mlajše učence, tudi učence z motnjami v duševnem razvoju, je značilno, da v svojem prostem času izrazijo interes do igrač oz. se igrajo. Igra je za otrokov razvoj ključna, saj preko nje otrok zori in se razvija (Besio, 2002 in Brodin, 1999, v Likar, 2013).

Igra otrok z motnjami v duševnem razvoju se v določenih značilnostih razlikuje od igre vrstnikov brez posebnih potreb; kolikšne so te razlike, pa je odvisno od vrste in stopnje motnje. To se odraža v njihovi igri, doseženem razvoju nivoja igre in rabi igrač, ki so prilagojene otrokom s posebnimi potrebami. Preko igre se otroci učijo socialnih interakcij, razvijajo govor in se širše spoznavno razvijajo (Marjanovič Umek, Fekonja, 2005).

Pri učencih z motnjami v duševnem razvoju je pomemben tudi interes za gibanje. Raziskovalca Heagele in Yeon Park (2016) ugotavljata, da so učenci z motnjami v duševnem razvoju manj fizično aktivni zaradi svojih težav z razvitostjo motoričnih sposobnosti in spretnosti. Navajata, da so v šoli pri športni vzgoji sicer aktivni in sodelujejo, vendar pa tega ne znajo prenesti izven šolskega okolja, da bi to počeli tudi sami. Na kvaliteto izvedbe gibalnih aktivnosti vpliva tudi njihova manj dovršena razvitost senzorično-motoričnih procesov (Žgur, 2017).

Zaradi modernizacije družbe se vedno več mladih v svojem prostem času zaposli z različnimi mediji oz. izraža interes zanje. Učenci z motnjami v duševnem razvoju niso izjema. A. Gril (2006) je v svoji raziskavi ugotovila, da mladi v Sloveniji preživljajo svoj prosti čas predvsem z gledanjem televizije in poslušanjem glasbe. Izpostavlja sicer tudi različne športne aktivnosti, nekaj jih je navedlo druženje s prijatelji, nekaj pa, da se ukvarjajo z različnimi ustvarjalnimi dejavnostmi.

Osebe z motnjami v duševnem razvoju nimajo tako veliko možnosti izbire aktivnosti kot osebe brez posebnih potreb in zato morajo še toliko bolj izkoristiti tiste možnosti, ki so jim dane, oz. izbrati aktivnosti, ki jih lahko izvajajo (Lačen, 2001).

Lačen (2001) kot aktivnosti, ki jih osebe z motnjami v duševnem razvoju zagotovo lahko izvajajo, izpostavlja športno-gibalne, ki osebam z motnjami v duševnem razvoju zagotavljajo zadovoljevanje temeljnih socialnih potreb: po čustveni zadovoljenosti, osebni potrjenosti in konstruktivni aktivnosti.

Za učence z motnjami v duševnem razvoju je značilno, da so njihovi interesi zelo omejeni, odvisno od stopnje motenj v duševnem razvoju oz. od drugih pridruženih motenj. Npr. učenci s težjimi motnjami v duševnem razvoju v svojem prostem času ne bodo brali, ker tega ne zmorejo, lahko pa bodo pokazali npr. interes za gibanje; medtem pa različne gibalne aktivnosti lahko predstavljajo izziv učencem s cerebralno paralizo (Van Naarden Braun, Yeargin-Allsopp in Dollar, 2006).

## 2 Metodologija

### 2.1 Cilji raziskave in raziskovalna vprašanja

Z raziskavo smo želeli ugotoviti, kakšni so interesi učencev z motnjami v duševnem razvoju in če se interesi razlikujejo glede na starost, spol in stopnjo motenj v duševnem razvoju. Na podlagi izbranih ciljev smo si zastavili naslednji raziskovalni vprašanja:

- Kakšni so interesi učencev z motnjami v duševnem razvoju v njihovem prostem času?
- Ali imajo spol, starost in stopnja motenj v duševnem razvoju statistično pomemben vpliv na interese učencev v prostem času?

### 2.2 Vzorec

V raziskavo smo vključili 13 vzgojiteljev oz. učiteljev, ki so učence zelo dobro poznali in so nam posredovali iskane podatke o prostem času učencev. Na ta način smo pridobili informacije o 54 učencih z različnimi stopnjami motenj v duševnem razvoju iz vzgojno-izobraževalne ustanove, ki izvaja različne programe za učence s posebnimi potrebami. Vzorec učencev in učiteljev je bil izbran namensko. Kriterij za vključitev učencev v raziskavo so bile prepoznane motnje v duševnem razvoju (opredeljene v odločbi o usmeritvi). V raziskavo je bilo vključenih 25 učencev moškega in 27 učencev ženskega spola. Vključene učence smo razdelili v dve starostni skupini, 24 učencev je bilo v skupini starih do 15 let (14 let in 11 mesecev) in 30 v skupini, kjer so bili stari od 15 do 25 let. V raziskavo je bilo vključenih 13 učencev z lažjimi, 28 z zmernimi in 13 s težjimi motnjami v duševnem razvoju. Pri izboru vzgojiteljev in učiteljev smo upoštevali le kriterij, da učence, ki so bili vključeni v raziskavo, dobro poznajo (preko izobraževalnega dela, interesnih dejavnosti, vzgojnega dela ...)

### 2.3 Instrumentarij

Podatke smo zbirali na podlagi lastnega instrumentarija – vprašalnika, ki so ga reševali vzgojitelji oz. učitelji. Vprašalnik je sestavljen iz dveh delov. Prvi vsebuje podatke o spolu, starosti in učenčevi diagnozi. Drugi del pa vsebuje odprti tip vprašanja o učenčevem izboru aktivnosti (Kaj si učenec izbere, če mu naročite, da lahko počne, kar želi?).

### 2.4 Postopek zbiranja in obdelave podatkov

Vprašalnik smo izvedli z vzgojitelji in učitelji, da smo zagotovili večjo zanesljivost in objektivnost rezultatov. Podatke smo obdelali s statističnim programom SPSS. Uporabljene so bile različne statistične metode (absolutne frekvence in strukturni odstotki – frekvenčne porazdelitve, Pearsonov hi kvadrat in alternativni Kullbackov  $2\hat{I}$  preizkus). Podatke smo prikazali tabelarično in/ali opisno. Statistično pomembnost podatkov pa smo preverjali pri stopnji tveganja 0,05 (< ali =).

### 3 Rezultati in interpretacija

#### 3.1 Interesi učencev z motnjami v duševnem razvoju v njihovem prostem času

Odgovore vzgojiteljev/učiteljev za posamezne učence smo kategorizirali v osem kategorij.

Tabela 1: Interesi učencev z motnjami v duševnem razvoju

<i>Interes</i>	<i>f</i>	<i>f%</i>
Mediji	9	16.7
Šivanje	5	9.3
Gibalne aktivnosti	10	18.5
Barvanje/risanje	4	7.4
Igra	10	18.5
Nič	9	16.7
Sestavljanje	4	7.4
Knjiga	3	5.6
Skupaj	54	100.0

18,5% učencev si po lastni izbiri izbere gibalno aktivnost, ki vključuje elemente športa oz. rekreacijo ... 18,5% učencev si izbere obliko igre, s katero zadovolji svojo potrebo po prostem času; dekleta si izbirajo punčke, fantje pa kocke, avtomobile. Sledi interes za medije z zastopanostjo 16,7%; učenci poslušajo glasbo, gledajo risanke, igrajo igrice na računalniku. 16,7% učencev si ne izbere nič oz. čaka, da jih zaposli učitelj oz. vzgojitelj. 9,3% učencev se zaposli z različnimi aktivnostmi, ki vključujejo ročne spretnosti, npr. s šivanjem, 7,4% učencev z risanjem in 7,4% učencev s sestavljanjem sestavljanek, 5,6% učencev pa si vzame knjigo in jo bere oz. lista. Rezultati nam kažejo, da si učenci po pouku želijo največ športnih oblik dejavnosti, da zadostijo svoji potrebi po gibalnem izražanju. Nekateri učenci si želijo več gibanja v obliki hoje, sprostitev v naravi s sprehodom, nekaterim zadostuje že sprehod v okolici ali notranjosti ustanove. Med izbranimi športnimi dejavnostmi pa prevladuje želja po športnih aktivnostih z žogo (nogomet, košarka ...). Veliko učencev se odloči tudi za razne aktivnosti, ki vključujejo igro. Ta je otrokovo prvo delo in preko nje se uči in pridobiva številne različne izkušnje. Predvidevamo, da prevladujejo omenjeni tipi aktivnosti (športne aktivnosti, mediji, igra), ker gre za aktivnosti, ki od učencev ne zahtevajo izrazitega miselnega napore, saj so po pouku utrujeni in se želijo spočiti. Preostale aktivnosti (branje, barvanje, šivanje ...) so morda manj zastopane, saj od učencev zahtevajo napor oz. več razmišljanja, kot če npr. igrajo igrice na računalniku ali pa se sprehajajo.

### 3.2 Vpliv spola, starosti in stopnje motenj v duševnem razvoju na interes učencev v prostem času

Tabela 2: Vpliv spola na interes učencev z motnjami v duševnem razvoju

Interes	Spol		Preizkus 2ĭ
	dečki (f%)	deklice (f%)	
Mediji	16 %	17,2 %	2ĭ = 0.015, g = 1, p = 0,903
Šivanje	0 %	17,2 %	2ĭ = 6.655, g = 1, p = 0,010
Gibalne aktivnosti	36 %	3,4 %	2ĭ = 10.379, g = 1, p = 0,001
Barvanje/risanje	0 %	13,8 %	2ĭ = 5.249 g = 1, p = 0,022
Igra	20 %	17,2 %	2ĭ = 0,068, g = 1, p = 0,795
Nič	28 %	6,9 %	2ĭ = 4.458, g = 1, p = 0,035
Sestavljanke	0 %	13,8 %	2ĭ = 5.249, g = 1, p = 0,022
Knjiga	4 %	10,3 %	2ĭ = 0.830, g = 1, p = 0,362

Ugotovili smo, da spol statistično pomembno vpliva na izbor posameznih prostora-  
 časnih aktivnosti. Prvi statistično pomemben vpliv se je pokazal pri izboru ročnih ak-  
 tivnosti – šivanja ( $p = 0,010$ ). Od dečkov si šivanja ne izbere nihče, pri deklicah pa kar  
 17,2%. Rezultat je bil pričakovan, saj je za našo družbo še vedno značilno, da je šivanje  
 predvsem ženska aktivnost. Spol vpliva tudi na izbor gibalnih aktivnosti ( $p = 0,001$ ).  
 36% dečkov si jih v svojem prostem času izbere najraje, deklic pa le 3,4%. Statistično  
 pomemben vpliv spola se je pokazal tudi pri barvanju oz. risanju ( $p = 0,022$ ); raje rišejo  
 ženske anketiranke (13,8%). Tudi na to, če učenci ne izberejo nič, ima spol statistično  
 pomemben vpliv ( $p = 0,035$ ). Rezultati so nam pokazali, da imajo dečki več težav z  
 zaposlitvijo v prostem času oz. se v prostem času ne znajo zaposliti sami (28%), kot se  
 deklice (6,9%). Pomemben vpliv pa se je pokazal še pri interesu za sestavljanje sesta-  
 vljanek ( $p = 0,022$ ). S tem se ukvarjajo le deklice (13,8%), od dečkov pa nihče.

Rezultati kažejo, da se dečki raje ukvarjajo z aktivnostmi, ki vključujejo več do-  
 gajanja, neposredne akcije, gibanja. Medtem ko se deklice raje ukvarjajo z različnimi  
 ročnimi dejavnostmi, kot so npr. šivanje, barvanje, risanje. Tudi še v današnjem času  
 gledamo na spol dokaj tradicionalno. Čeprav tipično moških in ženskih aktivnosti naj  
 ne bi bilo več, še vedno pa obstajajo določeno ovire, kot so npr. tradicija in predsodki  
 (Tepavčević, 2003). Rezultate, da imajo dečki več težav z izražanjem interesa kot de-  
 klice, pripisujemo strukturi vzorca, saj so vsi dečki, ki si ni izberejo nič, opredeljeni kot  
 učenci z zmernimi ali težjimi motnjami v duševnem razvoju. Torej na izbor prostora-  
 časnih aktivnosti vpliva tudi intelektualna opremljenost, med drugim pa še posamezniko-  
 va osebnost, izkušnje ... Interes za medije, igro in knjige pa je po spolu dokaj podobno  
 zastopan oz. spol nanj nima statistično pomembnih vplivov; tako se za medije in igro  
 odloča približno enako število dečkov in deklic. Za knjigo pa se učenci odločijo le izje-  
 moma oz. je delež pri obeh spolih precej nizek.

Tabela 3: Vpliv starosti na interes učencev z motnjami v duševnem razvoju

Interes	Starost		Preizkus $2\hat{I}$
	do 15 let (f%)	od 15 do 25 let (f%)	
Mediji	4,2%	26,7%	$2\hat{I} = 5,552$ , $g = 1$ , $p = 0,018$
Šivanje	0%	16,7%	$2\hat{I} = 6,284$ , $g = 1$ , $p = 0,012$
Gibalne aktivnosti	20,8%	16,7%	$2\hat{I} = 0,153$ , $g = 1$ , $p = 0,696$
Barvanje/risanje	8,3%	6,7%	$2\hat{I} = 0,054$ , $g = 1$ , $p = 0,817$
Igra	41,7%	0%	$2\hat{I} = 19,149$ , $g = 1$ , $p = 0,000$
Nič	8,3%	23,3%	$2\hat{I} = 2,296$ , $g = 1$ , $p = 0,130$
Sestavljanke	8,3%	6,7%	$2\hat{I} = 0,054$ , $g = 1$ , $p = 0,817$
Knjige	12,5%	3,3%	$2\hat{I} = 1,664$ , $g = 1$ , $p = 0,197$

Ugotovili smo, da na izbor posameznih prostočasnih aktivnosti statistično pomembno vpliva starost. Pomemben vpliv se je pokazal pri izražanju interesa za medije ( $p = 0,018$ ). Za medije se tako odloči le 4,2% mlajših in 26,7% starejših učencev. Tudi pri šivanju so vidni statistično pomembni vplivi starosti ( $p = 0,012$ ). Za šivanje se mlajši učenci ne odločajo, od starejših učencev pa 16,7%. Statistično pomemben vpliv starosti se je pokazal le še pri igri ( $p = 0,000$ ), za katero pokaže interes 41,7% učencev, starih do 15 let, in nihče od učencev, starih od 15 do 25 let, kar je bilo pričakovano, saj se mlajši učenci najraje zaposlijo z različnimi igračami, kar nam dokazujejo tudi rezultati. Igra je pri mlajših učencih najpogostejši način zaposlitve. Preko igre se otroci učijo socialnih interakcij, razvijajo govor in se širše spoznavno razvijajo (Marjanovič Umek, Fekonja, 2005).

Ko otrok odrašča, se spreminja in osebnostno izoblikuje v skladu s svojo okolico, družino, družbo, v kateri odrašča, in prične kazati interes za drugačne aktivnosti, kot je npr. šivanje (običajno s šivanjem pričnejo že majhne deklice, ker vidijo svoje mame oz. babice). Da otrok lahko razvije fino motoriko (kar je pogoj za razvoj spretnosti šivanja), potrebuje dobro razvito grobo motoriko, dobro razvito vidno-motorično koordinacijo, pozornost, stalnost opazovanja, ki običajno pri mlajših učencih še ni tako dobro razvita niti dovršena. Enako je tudi pri drugih aktivnostih oz. interesih za določene aktivnosti (sestavljanke, branje knjig ...). Gibanje ne pozna starostnih omejitev, gibajo se lahko tako mlajši kot starejši učenci in tudi naši rezultati kažejo, da se za razne gibalne aktivnosti z elementi športa, rekreacije in gibalnega sproščanja odločajo tako mlajši kot tudi starejši učenci. Nobenega interesa pa ne izrazi večji delež starejših učencev kot mlajših. Sklepamo, da je morda res tako, ker se mlajši učenci še vedno najraje igrajo in se tako zelo preprosto zaposlijo, medtem ko se starejšim učencem igra zdi že otročja, druge aktivnosti pa jih morda ne zanimajo oz. jih sami ne zmorejo izvajati. Za sestavljanje sestavljanek se je odločil približno enak delež mlajših in starejših učencev, kar dokazuje, da so sestavljanke brezčasne in med drugim tudi prilagojene mlajšim in starejšim učencem (težavnost). Za branje oz. listanje knjig menimo, da se je odločilo več mlajših učencev, ker ti še utrjujejo elemente branja. Nekateri iz vzorca pa bralnih sposobnosti niso razvili in si zato izbirajo knjige s fotografijami, slikami, ki jih le listajo.

Tabela 4: Vpliv stopnje motenj v duševnem razvoju na interes učencev

Interes	Motnje v duševnem razvoju			Preizkus 2Ħ
	lažje (f%)	zmerne (f%)	težje (f%)	
Mediji	7,7%	14,3%	30,8%	2Ħ = 2,595, g = 2, p = 0,273
Šivanje	0,0%	17,9%	0,0%	2Ħ = 7,041, g = 2, p = 0,030
Gibalne aktivnosti	38,5%	14,3%	7,7%	2Ħ = 4,409, g = 2, p = 0,110
Barvanje/risanje	0,0%	10,7%	7,7%	2Ħ = 2,399, g = 2, p = 0,301
Igra	46,2%	10,7%	7,7%	2Ħ = 7,686, g = 2, p = 0,021
Nič	0,0%	21,4%	23,1%	2Ħ = 5,519, g = 2, p = 0,063
Sestavljanke	0,0%	3,6%	23,1%	2Ħ = 5,844, g = 2, p = 0,054
Knjiga	7,7%	10,7%	0,0%	2Ħ = 2,399, g = 2, p = 0,301

Ugotovili smo, da stopnja motenj v duševnem razvoju vpliva na izbor posameznih aktivnosti. Statistično pomemben vpliv se je pokazal pri ročnih aktivnostih – šivanju ( $p = 0,030$ ), in sicer so rezultati pokazali, da so se za šivanje odločali le učenci z zmernimi motnjami v duševnem razvoju. Predvidevamo, da slednji potrebujejo strukturirane aktivnosti. Ko jih avtomatizirajo, so v njih tudi uspešni, saj ne zahtevajo veliko miselnega navora. To večino nekateri učenci urijo že od šestega leta dalje. Drugi pomemben vpliv se je pokazal pri igri ( $p = 0,021$ ), za katero se najpogosteje odločajo učenci z lažjimi motnjami v duševnem razvoju (46,2%).

Igra je sredstvo, s katerim spodbujamo njihovo zanimanje. Preko nje pridobivamo tudi nove izkušnje. Pri učencih z lažjimi motnjami v duševnem razvoju pride omenjeno bolj do izraza; ker imajo več interesov, so deležni več različnih interakcij, zato so bolj uspešni in imajo tudi več socialnih stikov. Tukaj nismo prišli do zaključkov, saj gre za prekrivanje različnih vplivov, torej tudi spola in starosti. Nam pa rezultati pokažejo, da imajo učenci s težjimi motnjami največ težav pri izražanju interesov oz. interesa ne izrazijo, saj potrebujejo stalno vodenje in usmerjanje ter stabilno in znano okolje. Če pa interes že izrazijo, se jih največ odloči za medije, saj ti od učencev zahtevajo najmanj navora. Vsi učenci z lažjimi motnjami v duševnem razvoju pa se znajo zaposliti sami. Stopnja motenj v duševnem razvoju vsekakor vpliva na interese učencev, saj je s tem povezano tudi posameznikovo širše funkcioniranje, ki je odvisno tudi od njegovih prilagoditvenih spretnosti na konceptualnem, socialnem in praktičnem področju. Z izrazitostjo motenj se tako manjša nabor aktivnosti, ki jih posameznik lahko izvaja, oz. pri vseh potrebuje pomoč.

## 4 Zaključek

Z raziskavo smo želeli ugotoviti, kakšni so interesi učencev z motnjami v duševnem razvoju oz. če se v svojem prostem času v šolskem okolju znajo zaposliti sami. Želeli smo preučiti, če na izbor aktivnosti vpliva spol, starost in stopnja motenj v du-

ševnem razvoju. Ugotavljamo, da se večina učencev z motnjami v duševnem razvoju zna zaposliti sama, ko jim to naroči oz. to pričakuje učitelj, vzgojitelj. Le manjši del anketiranih učencev ne izrazi interesa za nobeno aktivnost oz. čaka učitelja, vzgojitelja, da jih zaposli. Najbolj priljubljene izbrane aktivnosti pa so igra in razne gibalne aktivnosti, takoj zatem pa mediji. Manjši del učencev izrazi tudi interes za barvanje oz. risanje, šivanje, sestavljanke in knjige. Menimo, da si učenci najraje izbirajo aktivnosti, ki od njih ne zahtevajo pretiranih miselnih naporov, saj so po šolskem delu utrujeni in se želijo spočiti, razvedriti.

Ugotovili smo tudi, da na interese učencev z motnjami v duševnem razvoju statistično pomembno vplivajo vsi trije preučevani vplivi oz. dejavniki. Pri spolu smo ugotovili, da se deklice raje odločajo za aktivnosti, ki so v naši družbi tradicionalne za ženski spol (šivanje, igra s punčkami ipd.), medtem ko se dečki raje ukvarjajo z bolj gibalnimi aktivnostmi. Dečki in deklice pa kažejo približno enak interes za medije, sestavljanke, knjige ...

Glede starosti smo ugotovili, da se mlajši učenci najraje igrajo, medtem ko starejši učenci raje izberejo različne športno-gibalne aktivnosti, medije, šivanje. Pri stopnjah motenj v duševnem razvoju nismo prišli do preverjenih zaključkov, saj se prekrivajo z vplivi spola in starosti. Potrdila se je domneva, da se s stopnjo motenj v duševnem razvoju manjša nabor aktivnosti, ki so jih učenci sposobni izvajati. To, da počnemo, kar nas veseli, sprošča, razvedri po napornih šolskih obveznostih, med drugim pripomore tudi k boljši kakovosti našega življenja.

Zaključujemo, da motnje v duševnem razvoju pri večini učencev niso ovira za izražanje lastnih interesov, je pa pomembno, da jim kot starši, učitelji/vzgojitelji in širša okolica pri tem nudimo podporo in pomoč oz. jih seznanimo z različnimi možnostmi in aktivnostmi preživljanja prostega časa. Na tak način si bo lahko tudi učenec z motnjami v duševnem razvoju poiskal aktivnost, ki ga zanima, ga osrečuje, preko nje pa se še tesneje poveže z vrstniki in širšim socialnim okoljem.

*Urška Poženel, Erna Žgur, PhD*

## **Interests of students with intellectual disabilities**

*The purpose of leisure is to rest, relax and have fun after school or work. Our interests are influenced by many factors and are correlated to the conception of leisure. Students spend leisure at home and also at school (e.g. during breaks, after school and in full-day care facilities). Students with intellectual disabilities (ID) have problems with planning and performing different activities (mostly because of the limitations in intellectual functioning). That is why they also have problems with spending their leisure actively and need help and support from teachers or parents. They usually have less interest in different activities, or even none, it depends on the type of disability and some other factors (environment, education, opportunities, etc.). Using a sample of 54 students with ID (13 with mild, 28 with moderate and 13 with severe ID), aged from 9 to 25 years, we wanted to get an insight into their leisure time during education (breaks, after school and in full-day care facilities). Students were visiting different school pro-*

grams for students with special needs (programs with lower standards and special education programs). The data was collected with the help of an authorial questionnaire. The questions were answered by 13 teachers who know students very well. The results have shown that during their leisure 18.5% of the students chose different sport activities, 18.5% showed interest in games (playing with dolls, bricks), 16.7% of the students chose different media (TV, computer, listening to the radio). 16.7% of the students did not show interest in any of the activities, they were waiting for the teacher to tell them what to do. 9.7% of the students showed interest in different fine motor activities, such as sewing. 7.4% of the students chose drawing, 7.4% of the students wanted to do puzzles and 5.6% of the students showed interest in books (reading or browsing). The results have shown that students want to do different sport activities after school to satisfy their need to move and relax. Some are satisfied with walking around the playground, relaxing and walking in nature. Among the chosen sport activities, interest in different activities with a ball is prevailing (football, basketball, etc.). A lot of students also choose different game activities. We can conclude that students mainly choose sport activities, media or games because the mentioned activities are not exhausting and students do not need to think too much to perform them. Usually, students are very tired and exhausted after school and that is why they want to rest and relax. Other graphomotor, fine motor activities (colouring, sewing, etc.) and reading were probably represented less because students need more oriented attention and perfective automatization to perform those activities in comparison with playing computer games, taking a walk, etc. With our research, we also wanted to find out if gender, age and severity of ID influence students' leisure interest. We found out that gender has a statistically significant impact on students' interests, namely in picking different crafts (sewing); none of male students picked sewing ( $p = 0.010$ ). The result was expected because in our society sewing is still a typical female activity (Tepavčević, 2003).

Gender also has an influence on students' interest in sport activities ( $p = 0.001$ ). Male students show more interest in sport activities than female students (males – 36%, females – 3.4%). Statistically significant impact can also be seen in students' showing interest in colouring or drawing ( $p = 0.022$ ), more of the female students show interest in that kind of activities (13.4%) and none of the male students. Gender also has influence in cases where students do not show interest in any activity ( $p = 0.035$ ). The results have shown that male students have more problems with keeping themselves busy in leisure (they do not know how to occupy themselves) than female students (males – 28%, females – 6.9%). The last important impact of gender can be seen in their interest in doing puzzles ( $p = 0.022$ ). Only female students show interest in puzzles in their leisure (13.8%) and none of the male students. The results have shown that male students prefer activities which include more action, sports, etc.; on the other hand, female students prefer different crafts (sewing, colouring, drawing) which also indicates that the traditional division of labour is still present in our society. Results which indicate that male students have several more problems with showing interest in leisure activities than female students are attributed to the structure of our sample; all of the male students are diagnosed as students with moderate or severe ID. And showing interest in leisure activities is also influenced by intellectual presence, personality, experiences, etc., interest in media, games and books is similarly represented by male and female students – that is why there is no statistically significant impact. Only a few students decided on read-

ing and browsing books (males – 4%, females – 10.3%). Furthermore, age also has a statistically significant impact on students' interest. Age has a significant impact on the interest in media ( $p = 0.018$ ), mainly older students chose it (4.2% younger students, 26.7% older students), and in sewing ( $p = 0.012$ ). Only older students showed interest in sewing (16.7%) and none of the younger ones. The last activity where age has a statistically significant impact is games ( $p = 0.000$ ). Only younger students chose games (41.7%) and none of the older ones. Games are the most common occupation between younger students, they are relaxing and fun.

Individual interest is changing as students are growing up, the impact of the environment's expectations, peers, family and society start to play a bigger role. That is how individuals start to show interest in activities that can be connected with a parental role model; for example sewing – little girls start to sew because they see their mothers and grandmothers doing it. For a child to develop fine motor skills (which are necessary to be successful at sewing), they need to develop good gross motor skills, fine hand-eye coordination, attention, continuity of observing, etc., which in most cases is not developed enough by younger students. The same applies to other activities (puzzles, reading books). The results have shown that younger and older students show interest in different sport activities (younger students – 20.8%; older students – 16.7%). Older students have several problems in showing any interest in leisure activities (younger students – 8.3%, older students – 23.3%). From the given data, we can conclude that the results have once again been influenced by the structure of the sample. Younger students still choose games (they can easily occupy themselves), however, the older students think that games are childish and are also not interested in other activities or they do not know how to find different activities that would be appropriate. Both younger and older students chose puzzles (younger students – 8.3%; older students – 6.3%). This proves that doing puzzles is flexible and appropriate for all ages. We think that mainly younger students chose reading (12.5%; older students – 3.3%) because they still need a lot of reading exercise, etc., so they can refresh the basic elements of reading through a game. Some students have not developed reading skills yet and that is why they are picking books with pictures and photographs which they can only browse. The severity of ID also has a statistically significant impact on the interest in leisure activities. The first important influence was shown by the interest in crafts (sewing) ( $p = 0.030$ ), the results have shown that only students with moderate ID chose sewing. We assume that they need more guided, structured activities in the process of developing fine motor skills. After the automatization of different systems, mechanisms, they can become very successful in performing them, because they are not mentally difficult. And lastly, the severity of ID has influence on games ( $p = 0.021$ ), which are chosen, in most cases, by the students with mild ID (mild ID – 46.2%, moderate ID – 10.7%, severe ID – 7.7%). Game is an asset that encourages interest. Children can get different new experiences through games and they are also a basis for learning. We can conclude that there are actually several different influences on the games that interact with one another; in addition to the severity of ID, also gender and age. Although the results show that students with severe intellectual disabilities have the most problems with showing an interest or they do not even show any interest at all. If they show some interest, they need constant guiding and help in a stable and known environment and they mostly show interest in media (mild ID – 7.7%, moderate ID – 14.3%, severe ID – 30.8%) because the activ-

*ity is not difficult for them. On the other hand, none of the students with mild ID have any problems with picking their leisure activities. The severity of ID influences students' interests because ID is correlated with individual functioning which is correlated with the adaptive behaviour in conceptual skills, social skills and practical skills. With the severity of ID, the number of activities which an individual can perform or need constant help and guidance with is declining. In conclusion, we think that interests of students with ID are influenced by many factors that are in correlation. Nevertheless, we think that ID is not an obstacle for students to show interest about ways of spending their leisure. They only need more support, help or guidance from grown-ups (teachers, parents, etc.).*

## LITERATURA

1. Fekonja, U. (2006). Igrače. V L. Marjanovič Umek, M. Zupančič (ur.). Psihologija otroške igre – od rojstva do vstopa v šolo (str. 99–124). Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
2. Golob, A., Fijavž, E. (2014). Učni načrt za področje dejavnosti prostega časa. Ljubljana: Ministrstvo za znanost, šolstvo in šport. Pridobljeno dne 24.10.2017 s svetovnega spleta: [http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/posebne\\_potrebe/programi/posebni\\_program/Dejavnosti\\_prostega\\_casa.pdf](http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/posebne_potrebe/programi/posebni_program/Dejavnosti_prostega_casa.pdf).
3. Gril, A. (2006). Prosti čas mladih v Ljubljani. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
4. Heagele, J.A., Yeon Park, S. (2016). Utilizing generalization tactics to promote leisure-time physical activity for students with intellectual disabilities. *A Journal for Physical and Sport Educators*, 29 (4), str. 19–23. Pridobljeno dne 22.10.2017 s svetovnega spleta: <http://www.tandfonline.com.nukweb.nuk.uni-lj.si/doi/full/10.1080/08924562.2016.1181592?scroll=top&needAccess=true>.
5. Kristančič, A. (2007). Svoboda izbire, moj prosti čas. Ljubljana: AA Inserco, svetovalna služba.
6. Lačen, M. (2001). Osebe z zmerno, težjo in težko motnjo v duševnem razvoju in pravica do izbire. V K. Destovnik in A. Kofol (ur.). Pravice oseb z motnjami v duševnem razvoju (str. 45–50). Ljubljana: Društvo defektologov Slovenije, Zveza prijateljev mladine Slovenije, sožitje.
7. Likar, L. (2013). Igra in igrače otrok z zmerno, težjo in težko motnjo v duševnem razvoju: Kako se igrati, s čim se igrati? Diplomsko delo, Ljubljana: Pedagoška fakulteta. Pridobljeno dne 20.10.2017 s svetovnega spleta: [http://pefprints.pef.uni-lj.si/1821/1/likar%2c\\_lara\\_-\\_igra\\_in\\_igra%4c%8ce\\_otrok\\_z\\_zmerno%2c\\_s\\_te%5c%bdjo%62c\\_te%5c%bdko\\_.pdf](http://pefprints.pef.uni-lj.si/1821/1/likar%2c_lara_-_igra_in_igra%4c%8ce_otrok_z_zmerno%2c_s_te%5c%bdjo%62c_te%5c%bdko_.pdf).
8. Marentič Požarnik, B. (2003). Psihologija učenja in pouka. Ljubljana: DZS.
9. Marjanovič Umek, L., Fekonja, U. (2006). Igra otrok s posebnimi potrebami. V L. Marjanovič Umek, M. Zupančič (ur.). Psihologija otroške igre – od rojstva do vstopa v šolo (str. 159–166). Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
10. Opara, B. (2005). Otroci s posebnimi potrebami v vrtcih in šolah. Ljubljana: Center Kontura.
11. Tepavčević, Ž. (2003). Družina in prosti čas. Socialno delo, 42(1), str. 27–32. Pridobljeno dne 20.10.2017 s svetovnega spleta: <http://www.dlib.si/details/urn:nbn:si:doc-cjfn88zf/>.
12. Van Naarden Braun, K., Yeargin-Allsopp, M., Lollar, D. (2006). Factors associated with leisure activity among young adults with developmental disabilities. *Research of Developmental Disabilities*, 27 (2006), str. 567–583. Pridobljeno dne 18.10.2017 s svetovnega spleta: [https://ac-els-cdn-com.nukweb.nuk.uni-lj.si/S0891422205000740/1-s2.0-S0891422205000740-main.pdf?\\_tid=aedc3140-f772-11e7-996f-0000aacb361&acdnat=1515745939\\_d5edd48fc4ddae472eee-8fe522b4dc29](https://ac-els-cdn-com.nukweb.nuk.uni-lj.si/S0891422205000740/1-s2.0-S0891422205000740-main.pdf?_tid=aedc3140-f772-11e7-996f-0000aacb361&acdnat=1515745939_d5edd48fc4ddae472eee-8fe522b4dc29).
13. Požnel, U., Žgur, E. (2016). Prosti čas učencev s posebnimi potrebami. V M. Strle (ur.). *Kako lahko drugače? : socialna vključenost otrok, mladostnikov in odraslih s posebnimi potrebami: zbornik povzetkov: XXIV. izobraževalni dnevi, Portorož, 30. in 31. marec 2016.* (str. 35). Ljubljana: Društvo specialnih in rehabilitacijskih pedagogov Slovenije: Skupnost organizacij za usposabljanje oseb s posebnimi potrebami v Republiki Sloveniji. Pridobljeno dne 16.10.2017 s svetovnega spleta: [http://www.drustvo-srp.si/images/Id\\_2016\\_-\\_Zbornik\\_povzetkov.pdf](http://www.drustvo-srp.si/images/Id_2016_-_Zbornik_povzetkov.pdf).

14. Vovk Ornik, H. (ur.). (2015). Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebami. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno dne 16.10.2017 s svetovnega spleta: <http://www.zrss.si/pdf/Kriteriji-motenj-otrok-s-posebnimipotrebami.pdf>.
15. Golob, A., Fijavž, E. (2014). Učni načrt za področje dejavnosti prostega časa. Ljubljana: Ministrstvo za znanost, šolstvo in šport. Pridobljeno dne 14.10.2017 s svetovnega spleta: [http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/posebne\\_potrebe/programi/posebni\\_program/Dejavnosti\\_prostega\\_casa.pdf](http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/posebne_potrebe/programi/posebni_program/Dejavnosti_prostega_casa.pdf).
16. Žgur, E. (2017). Vloga razvoja motorike pri otroku in njena vpetost v predšolski kurikulum – pomen zgodnje obravnave. V B. Vrbovšek (ur.), D. Belak (ur.), S. Žnidar (ur.). *Različni otroci – enake možnosti* (str. 28–40). Ljubljana: Supra.

---

*Urška Požanel (1992), Center za izobraževanje, rehabilitacijo in usposabljanje Vipava.  
Naslov: Tržaška cesta 30, 1370 Logatec, Slovenija; Telefon: (+386) 041 213 824  
E-mail: [pozenel.urska@gmail.com](mailto:pozenel.urska@gmail.com)*

*Dr. Erna Žgur (1963), docentka na oddelku za specialno in rehabilitacijsko pedagogiko Pedagoške fakultete v Ljubljani.  
Naslov: Glavni trg 16 b, 5211 Vipava, Slovenija; Telefon: (+386) 040 571 930  
E-mail: [erna.zgur@pef.uni-lj.si](mailto:erna.zgur@pef.uni-lj.si)*

# Navezanost na starše pri otrocih z motnjami avtističnega spektra (MAS)

Prejeto 25.01.2018 / Sprejeto 12.04.2018

Znanstveni članek

UDK 616.896-053.2

**KLJUČNE BESEDE:** navezanost, starši, tipični otroci, avtizem, občutljivost

**POVZETEK** – S študijem raziskav navezanosti pri otrocih z motnjami avtističnega spektra (MAS) želimo odgovoriti na vprašanje, ali pomenijo motnje avtističnega spektra izziv za veljavnost teorije navezanosti z vidika aktiviranja sistema navezovanja, metod merjenja navezanosti, slogov navezanosti in vloge občutljivosti staršev. Ugotovili smo, da so otroci z MAS navezani na starše, da je z njimi možno izvajati postopek neznana situacija, da so se zmožni varno navezati (čeprav v nižjem odstotku kot tipični otroci) in da je občutljivost staršev varovalni dejavnik, ki jih ščiti pred razvojem ne-varne navezanosti. Raziskave navezanosti otrok z MAS imajo številne pomanjkljivosti in pogosto dajejo nasprotnoče si rezultate, zato bi bilo treba prihodnje raziskave usmeriti predvsem v odkrivanje novih metod merjenja navezanosti otrok z MAS in dodatno preveriti vlogo občutljivosti njihovih staršev.

Received 25.01.2018 / Accepted 12.04.2018

Scientific paper

UDC 616.896-053.2

**KEYWORDS:** attachment to parents, typically developing children, autism, parental sensitivity

**ABSTRACT** – By studying the research on attachment in children with autism spectrum disorders (ASD), I wanted to answer the question of whether these disorders are a challenge to the validity of attachment theory in terms of activating the attachment system, methods of measuring attachment, attachment styles and the role of parental sensitivity. I have found that children with ASD are attached to their parents, it is possible to perform the Strange Situation Procedure with them, they are able to develop secure attachment (although in a lower percentage than typical children) and that parental sensitivity protects them from insecure attachment. Research on the attachment of children with ASD has many disadvantages and often yields contradictory results; therefore, future research should focus primarily on discovering new methods for measuring attachment of children with ASD and further checking the role of parental sensitivity.

## 1 Uvod

V teoretskem prispevku bomo strnili ugotovitve raziskav o navezanosti otrok z motnjami avtističnega spektra (MAS). Predstavili bomo temeljne zakonitosti razvoja navezanosti pri tipičnih otrocih in odgovorili na naslednja raziskovalna vprašanja:

- ali zasledimo vrste vedenja, ki označujejo navezanost, tudi pri otrocih z MAS;
- ali lahko merimo navezanost otrok z MAS s standardnimi postopki merjenja navezanosti pri tipičnih otrocih, to je s postopkom *neznana situacija* (Ainsworth, Blehar, Waters in Wall, 1978) in vprašalnikom Attachment Q-sort (AQS; Waters, 1987);
- ali se pri otrocih z MAS izražajo isti slogi navezanosti kot pri tipičnih otrocih in v enakih odstotkih in
- ali je občutljivost staršev povezana s slogi navezanosti otrok z MAS.

Oblikovali smo ničelno hipotezo, da raziskave pri nobenem od navedenih raziskovalnih vprašanj ne kažejo pomembnih razlik med otroki z MAS in tipičnimi otroki.

## **2 Značilnosti razvoja navezanosti pri tipičnih otrocih**

M. S. Ainsworth s sodelavci (1978) in Bowlby (1969, 1982), ki sta postavila temelje teorije navezanosti, definirata navezanost kot čustveno vez, ki jo dojenček oz. dojenčica razvije z objektom navezanosti v prvem letu starosti in je stabilna v prostoru in času. Vedenje, ki izraža navezanost na starše, se pojavi predvsem takrat, ko je otrok utrujen, doživlja distress ali se čuti ogroženega. Tipični otroci v teh situacijah iščejo bližino in stike s starši. Ko pri njih najdejo varno zatočišče, se lahko vrnejo k igri (Ainsworth, 1979).

M. S. Ainsworth s sodelavci (1978) je izumila postopek *neznana situacija*, pri katerem se otrok, star 12 do 21 mesecev, v laboratorijski sobi sreča z neznano osebo in se dvakrat za približno tri minute loči od mame (enkrat ostane v sobi skupaj z neznano žensko, drugič pa sam). Ocena kakovosti otrokove navezanosti temelji na otrokovem obnašanju do mame pri ponovnem srečanju z njo. Slabost postopka *neznana situacija*, da se izvaja v laboratoriju, odpravi uporaba vprašalnika AQS (Waters, 1987), ki temelji na opazovanju otroka doma. Rezultat otrokove verne navezanosti dobimo na podlagi razporeditve in ocenitve 90 opisov otrokovega vedenja v nestresnih situacijah. AQS je veljaven za merjenje navezanosti otrok, starih do 48 mesecev.

Na osnovi opisanih postopkov merjenja navezanosti otroke uvrstimo v enega izmed naslednjih slogov navezanosti: *varnost*, *ne-varnost – izogibanje*, *ne-varnost – upiranje/ambivalentnost* (Ainsworth idr., 1978) in *ne-varnost – neorganiziranost/neusmerjenost* (Main in Solomon, 1990). Varno navezani otroci najdejo ravnotežje med raziskovanjem in navezanostjo, pri ponovnem srečanju aktivno iščejo interakcijo z mamo. Če so vznemirjeni zaradi ločitve, jih stiki z mamo umirijo in se lahko vrnejo k igri (Ainsworth idr., 1978). Otroci z izogibajočim slogom navezanosti se malo ali pa sploh ne odzovejo na odsotnost mame, pri ponovnem srečanju se izogibajo interakciji z njo, čeprav so meritve delovanja srca pokazale, da jih ločitev enako vznemiri kot varno navezane otroke (Spangler in Grossmann, 1993). Otroci z upirajočim oziroma ambivalentnim slogom navezanosti izražajo silen distress ob ločitvi od mame. Pri ponovnem srečanju hkrati iščejo stik z njo in se ji upirajo, mama ga težko potolaži ali ga sploh ne more potolažiti (Ainsworth idr., 1978). Otroci z neorganiziranim slogom navezanosti ne kažejo konsistentne strategije odzivanja na ločitev od mame, zanje je značilno zmedeno in stereotipno vedenje (Main in Solomon, 1990). Približno 65 odstotkov tipičnih otrok izraža *varnost*, 20 odstotkov *izogibanje*, 15 odstotkov *upiranje* (Van IJzendoorn, Goldberg, Kroonenberg in Frenkl, 1992) in 15 odstotkov *neorganiziranost* (Van IJzendoorn, Schuengel in Bakermans-Kranenburg, 1999).

Kateri slog navezanosti otrok razvije, je najpogosteje odvisno od občutljivosti objekta navezanosti. Korelacija med občutljivostjo staršev in otrokovo varno navezanostjo je pomembna ( $r = 0,24$ ) (De Wolff in Van IJzendoorn, 1997). Kako se starši odzovejo na otrokovo potrebo po udobju, vpliva na razvoj otrokove strategije reguliranja negativnih čustev in obvladovanja distresa (Bowlby, 1982). Občutljivost pomeni pravočasno prepoznavanje otrokovih potreb in odzivanje nanje, sprejemanje otroka, sodelo-

vanje z njim in dosegljivost (Ainsworth idr., 1978). Otrok v vsakodnevnih interakcijah s starši že v prvem letu starosti razvije notranje delovne modele navezanosti, ki vključujejo pričakovanja in predstave odzivov staršev v situacijah, ko bo potreboval njihovo pomoč, tolažbo, oporo ali bližino (Bowlby, 1969; Cicchetti in Barnett, 1991). Ne-varni slogi otrokove navezanosti so povezani z neobčutljivostjo in nedosledno odzivnostjo objektov navezanosti, vsiljivo vzgojo, zanemarjanjem otroka, zlorabo, odsotnostjo ali smrtjo objekta navezanosti (pregled v Cugmas, 2003).

### 3 Navezanost otrok z MAS

Avtizem je razvojna motnja, ki se izraža v zmanjšani učinkovitosti pri oblikovanju čustvenih stikov z ljudmi (Kanner, 1943; v Rutgers, Bakermans-Kranenburg, Van IJzendoorn in Van Berckelaer-Onnes, 2004). Med diagnostične kriterije štejemo prizadetost v socialnih interakcijah in komunikaciji ter ponavljajoče in stereotipne vzorce vedenja, interesov in dejavnosti. Otroci z MAS kažejo brezbriznost do naklonjenosti in telesnih stikov z drugimi; pomanjkanje očesnega stika in odzivnosti na obraze, nasmeha in glasove drugih ter težave pri prepoznavanju čustvenih izrazov in psihičnih stanj drugih. Zanje je značilna odsotnost skupne pozornosti in igre (Ozonoff, Williams in Landa, 2005) ter socialnega nasmeha. Imajo težave pri uravnavanju čustev (pregled v Grzadzinski, Luyster, Spencer in Lord, 2012). Resnost in izražanje teh simptomov se pri posameznikih močno razlikuje, zato je avtizem opredeljen kot stanje spektra (McKenzie in Dallos, 2017).

Čeprav veliko raziskav (pregled v Goodman in Glenwick, 2012) kaže, da starši otrok z MAS v primerjavi s starši drugih otrok zaznavajo, da so njihovi otroci manj navezani nanje, je metaanalitična raziskava (Rutgers idr., 2004), ki je zajela 16 študij, pokazala, da je večina študij pri otrocih z MAS odkrila vedenje, ki izraža navezanost, kot je občutenje distresa ali iskanje mame ob ločitvi od nje; več socialnih stikov z mamo kot s tujci v distresnih okoliščinah in močnejšo težnjo po stikih (tudi telesnih) z mamo kot z neznano osebo pri ponovnem srečanju z njo. Kljub primanjkljajem v socialni interakciji so otroci z MAS zmožni razviti varno navezanost na starše (Rutgers idr., 2007). Vseeno pa manj iščejo in vzdržujejo stike z mamo kot otroci brez MAS (Rogers, Ozonoff in Maslin-Cole, 1993; v Van IJzendoorn idr., 2007). McKenzie in Dallos (2017) poudarjata, da iskanje bližine staršev v ogrožujočih okoliščinah ne more biti kriterij varne navezanosti pri otrocih z MAS. Prvič, v distresnih situacijah iščejo bližino s starši vsi tipični otroci razen tistih z močno izraženim vzorcem neorganizirane navezanosti (torej tudi otroci, ki so izogibajoče ali upirajoče navezani), in drugič je odsotnost iskanja bližine eden izmed simptomov avtizma.

Avtorji večine raziskav so pri otrocih z MAS varnost navezanosti merili s postopkom *neznana situacija* (Rutgers idr., 2004). Ker se ti otroci bolj negativno odzovejo na motnje v dnevni rutini (Van Berckelaer-Onnes, 1983; v Rutgers idr., 2004), je zanje nepričakovana ločitev od objekta navezanosti izjemno stresna, zato so avtorji v številnih raziskavah izvajali krajši postopek *neznane situacije* in so ga omejili zgolj na eno ločitev od mame, in sicer ob prisotnosti neznane osebe (Rutgers idr., 2004). Do te prilagoditve sta McKenzie in Dallos (2017) kritična, saj postopek temelji na tem, da otrok

zaradi ločitve od mame doživi distress, še posebno ko je mlajši in se še ne zaveda, da se bo mama vrnila. Prav ta distress pri otroku aktivira sistem navezanosti. Veljavnost postopka *neznana situacija* pri otrocih z MAS kažejo raziskave, ki potrjujejo teoretsko in empirično (s tipičnimi otroki) predvidene oz. ugotovljene povezave med navezanostjo otroka z MAS in drugimi spremenljivkami, kot je npr. otrokova igra (glej npr. Marcu, Oppenheim, Koren-Karie, Dolev in Tirmiya, 2009; Naber idr., 2008).

Raziskave z otroki z MAS potrjujejo ugotovitve raziskav s tipičnimi otroki, da je za merjenje navezanosti v postopku *neznana situacija* pomembno predvsem otrokovo obnašanje do objekta navezanosti pri ponovnem srečanju z njim in ne pri ločitvi od njega (Grzadzinski idr., 2012).

Nekatere raziskave pa kažejo tudi netipično obnašanje otrok z MAS v postopku *neznana situacija*, kot so vzdrževanje stika z neznano osebo, odsotnost pozdrava pri ponovnem srečanju z mamo in nesposobnost, da bi jih mama umirila s telesnim stikom (pregled v Rutgers idr., 2004). Spencer (1993; v Rutgers idr., 2004) je odkril, da samo 5 odstotkov otrok z MAS aktivno pozdravi mamo pri ponovnem srečanju. Navaja primerjavo z otroki, ki zaostajajo v razvoju (35%), in tipičnimi otroki (80%). Otroci z MAS se manj pogosto približajo mami ali ostanejo v njeni bližini in se bolj pogosto izogibajo njeni bližini kot tipični otroci (Rutgers idr., 2004).

Metaanaliza je pokazala, da otroci z MAS v primerjavi s tipičnimi otroki izražajo manj varne navezanosti na starše kot otroci brez MAS (Rutgers idr., 2004). V postopku *neznana situacija* dosegajo nižje rezultate varnosti kot otroci z razvojnimi govornimi motnjami (Bakermans-Kranenburg idr., 2003; v Rutgers idr., 2004). Druge raziskave (Shapiro idr., 1987; v Rutgers idr., 2004) kažejo, da je več otrok z MAS varno navezanih (od 50 do 54%) kot otrok z razvojnimi govornimi motnjami (13%) in otrok z motnjami v duševnem razvoju (33%). Čeprav je za otroke z MAS značilna prikrajšanost v recipročni socialni interakciji, jih veliko kaže znake varne navezanosti na starše in čeprav v številnih študijah otroci z MAS kažejo manj iskanja in vzdrževanja stikov z mamo kot otroci brez MAS, pokažejo pri ponovnem srečanju z mamo jasno preferenco po njeni bližini v primerjavi z bližino neznanе osebe (Rutgers idr., 2004). Metaanaliza je vseeno pokazala, da manj otrok z MAS izraža varno navezanost na mamo v primerjavi z otroki brez MAS, to pa je večinoma odvisno od tega, ali gre le za avtistične motnje ali tudi za mentalno zaostalost, in od tega, kako močne so avtistične motnje. Samo pri otrocih z MAS, za katere je bila značilna mentalna prikrajšanost in težje avtistične motnje, je bila varna navezanost manjša kot pri tipičnih otrocih (Rutgers idr., 2004).

Tudi rezultati, dobljeni z ocenjevalno lestvico AQS (Waters, 1987), kažejo, da otroci z MAS dosegajo nižji rezultat varne navezanosti kot tipični otroci (Pechous, 2001; v Rutgers idr., 2004). A. H. Rutgers s sodelavci (2007) je ugotovila na podlagi skrajšanega vprašalnika navezanosti (Brief Attachment Screening Questionnaire; BASQ, Bakermans-Kranenburg idr., 2003; v Rutgers idr., 2004), ki temelji na AQS, da otroci z MAS izražajo manj varne navezanosti kot otroci z motnjami v duševnem razvoju, otroci z govornimi motnjami in tipični otroci.

V nizozemski raziskavi (Van IJzendoorn idr., 2007), v kateri so sodelovali tipični otroci in otroci z MAS, ki so jih spremljali od starosti 14 oz. 15 mesecev dalje, in njihovi starši (večinoma mame), so preučili ne le varno, ampak tudi neorganizirano navezanost na starše. Slog navezanosti *neorganiziranost* označuje nasprotujoče, neusmerjeno

in stereotipno vedenje, večino časa negibno ali “zamrznjeno” vedenje in jasno izražen strah pred starši. Rezultati so pokazali, da otroci z MAS, otroci z motnjami v duševnem razvoju in s klinično diagnozo izražajo manj varne navezanosti in več neorganizirane navezanosti. Na osnovi pregleda literature, objavljene v letih od 2004 do 2015, Kahane in El-Tahir (2015) poročata, da je približno 15 odstotkov tipičnih otrok z neorganiziranim vzorcem navezanosti, medtem ko ima ta vzorec navezanosti od 30 do 100 odstotkov otrok z MAS. Nizke intelektualne sposobnosti otrok z avtističnimi motnjami še povečajo verjetnost za razvoj neorganizirane navezanosti (Naber idr., 2007).

Pri starejši raziskavi (Rutgers idr., 2004) tisti otroci z MAS, ki so bili visoko mentalno razviti in pri katerih so bile avtistične motnje manj hude, niso pokazali manj varne navezanosti kot tipični otroci. Bolj striktno, kot so bile avtistične motnje, večji vpliv je imel avtizem na navezanost, tj. manj varne navezanosti so izražali otroci z MAS do staršev. Pri visoko mentalno razvitih otrocih z MAS ni bilo pomembne povezanosti med avtizmom in navezanostjo. Novejša raziskava (Rutgers idr., 2007) pa ni potrdila hipoteze, da težave v duševnem razvoju bolj pojasnijo razvoj ne-varno navezanosti kot avtistične motnje. Otroci z MAS in motnjami v duševnem razvoju so izražali manj varne navezanosti kot otroci z motnjami v duševnem razvoju, a brez avtističnih motenj. Otroci z MAS brez motenj v duševnem razvoju so izražali manj varne navezanosti kot otroci z govornimi motnjami. Možno je, da so razlike v rezultatih posledica uporabe različnih metod merjenja kakovosti otrokove navezanosti.

Starost otrok z MAS (Koren-Karie, Oppenheim, Dolev in Yirmiya, 2009; Rutgers idr., 2004), vrstni red rojstva in mamina izobrazba (Koren-Karie idr., 2009) se niso pokazali kot pomembni napovedniki povezanosti med avtizmom in navezanostjo.

Razlog za razvoj ne-varno navezanosti pri otroku z avtističnimi motnjami bi lahko bil, da mu starši zaradi njegovih primanjkljajev v recipročni socialni interakciji niso sposobni omogočiti razvoja varne navezanosti. Van IJzendoorn s sodelavci (2007) je na podlagi opazovanja otrokove proste igre s starši ugotovil, da se starši otrok z MAS ne razlikujejo od staršev otrok brez avtističnih motenj v občutljivosti do otroka, čeprav več otrok z MAS v primerjavi z otroki z drugimi motnjami in brez njih izraža ne-varno navezanost, neorganiziran vzorec navezanosti in ima manj interakcije s starši. V primerjavi s tipičnimi otroki potrebujejo otroci z MAS močnejše in bolj eksplicitne senzorne stimulacije s strani staršev; za tipične otroke občutljivo vedenje staršev je preveč subtilno, da bi ga sploh zaznali (van IJzendoorn idr., 2007). Veliko študij (pregled v Rutgers idr., 2007) kaže, da imajo tovrstni otrokovi primanjkljaji vpliv na njegovo interakcijo s starši in da je vzgajanje otrok z MAS izrazito stresno. Posledično se pri teh starših pogosteje pojavlja depresivnost, občutek nemoči pri vzgojnih nalogah, slabše psihično zdravje (Noh, Dumas, Wolf in Fisman, 1989), anksioznost in socialna fobija (Mazefsky, Folstein in Lainhart, 2008). Ne glede na to, koliko so starši občutljivi za potrebe otroka z MAS, lahko le-ta razvije ne-varno navezanost. Tveganje je toliko večje, če imajo tudi starši psihične probleme, nerazrešene travme ali so osvojili neustrezen model starševstva (McKenzie in Dallos, 2017). Kot navaja A. H. Rutgers s sodelavci (2007), obstaja možnost, da se učinek otrokovih primanjkljajev odrazi v zaznavi staršev, da so v vzgojni vlogi manj učinkoviti šele pri višji otrokovi starosti in ne že v obdobju malčka. Druga raziskava (Capps, Sigman in Mundy, 1994) je pokazala, da mame varno navezanih otrok z MAS kažejo več občutljivosti kot mame ne-varno navezanih otrok z MAS, starih od treh do petih let, med 12-minutno prosto igro, kar

pomeni, da je mamina občutljivost pomemben zaščitni dejavnik za varno navezanost otrok z MAS. Kot zaključujeta Kahane in El-Tahir (2015), je mamina občutljivost nujna za razvoj varne navezanosti otroka z MAS, hkrati pa otrokova varna navezanost spodbuja mamino občutljivost. Pomembno je, kako mame sprejemajo in kako se spopadajo z otrokovo diagnozo (Oppenheim, Koren-Karie, Dolev in Yirmiya, 2009). Čim bolj so o njej poučene, bolj kot so se naučile živeti z njo in manj kot se obremenjujejo z razlogi zanjo, tem bolje prepoznavajo otrokove potrebe in razvijejo tesno zvezo z otrokom, kar le-temu olajša razvoj varne navezanosti (Kahane in El-Tahir, 2015). Verjetnost, da bo otrok razvil varno navezanost, je tem večja, čim bolje se mama spoprijema z bolečimi občutki, povezanimi z otrokovo diagnozo, in čim boljši je njen vpogled v otrokovo doživljanje, notranji svet in edinstvene izkušnje. Čim bolj ji to uspeva, bolj se bo otrok čutil razumljenega, sprejetega in bo zaupal svoji sposobnosti uporabiti mamo kot varno zatočišče, kar mu bo omogočilo razvoj varne navezanosti (Oppenheim idr., 2009). Čez nekaj let je Oppenheim s sodelavci (2012) poglobil raziskovanje dejavnikov, ki vplivajo na občutljivost mame in posledično na otrokovo varno navezanost. Ni potrdil le tega, da so tako materin vpogled v otrokov notranji svet kot njeno razumevanje in sprejemanje otrokove diagnoze (nobeden od teh dejavnikov sam ne pojasni v zadostni meri otrokove navezanosti; glej Oppenheim idr., 2009) pomembni za razvoj varne navezanosti, ampak so dejavniki, ki neposredno vplivajo na mamino občutljivost do otroka, ki se izraža v prosti igri z njim, le-ta pa vpliva na razvoj varne navezanosti pri otrocih z MAS. Raziskave kažejo (pregled v McKenzie in Dallos, 2017), da občutljivost staršev ni vedno povezana s tem, kako hude so otrokove motnje.

Občutljivost se izraža tudi z avtoritativnim vzgojnim slogom, za katerega sta značilni visoka zahtevnost in visoka odzivnost (Baumrind, 1996). Za mame tipičnih otrok je bolj značilen avtoritativen vzgojni slog kot za mame otrok z MAS, otrok z motnjami v duševnem razvoju in otrok z govornimi motnjami (Rutgers idr., 2007). Pomemben je tudi stil navezanosti staršev, ki ga lahko merimo z Intervjujem navezanosti za odrasle (AAI; George, Kaplan in Main, 1996). Starši otrok z MAS se ne razlikujejo od staršev tipičnih otrok po distribucijah slogov navezanosti (Seskin idr., 2010). Tiste mame, ki imajo varen slog navezanosti, imajo bolj realna pričakovanja od svojega otroka z MAS (Kahane in El-Tahir, 2015), otroci z MAS pa razvijejo večjo sposobnost vključevanja v razvojno primerne socialne interakcije (Seskin idr., 2010).

## **4 Zaključek**

Preučevanje navezanosti pri otrocih s posebnimi potrebami ima poseben pomen za preverjanje zakonitosti razvoja navezanosti pri tipičnih otrocih. Postavlja se vprašanje, ali je občutljivost staršev res najpomembnejši dejavnik, ki vpliva na razvoj otrokove navezanosti in na medgeneracijsko stabilnost navezanosti. Van IJzendoorn s sodelavci (2007) ni odkril povezanosti med občutljivostjo staršev in kakovostjo navezanosti pri otrocih z MAS. Poleg tega navaja, da je vpliv staršev na navezanost otrok, ki živijo v izraelskih kibucih, majhen (Sagi idr., 1997; v Van IJzendoorn idr., 2007), a tudi pri njih obstaja medgeneracijska stabilnost vzorcev navezanosti, zato predpostavlja, da imajo pomembno vlogo pri medgeneracijski stabilnosti navezanosti biološki dejavniki. To

pomeni, da naj bi imeli biološki dejavniki pomembno vlogo tudi pri razlagi sloga navezanosti posameznega otroka. Kakšen je pomen bioloških dejavnikov in občutljivosti staršev v razvoju navezanosti otroka z MAS, ostaja vprašanje brez jasnega odgovora. Prav tako bi bilo treba preučiti, ali ima občutljivost staršev močnejši vpliv na navezanost otrok z MAS ali tipičnih otrok ter v kolikšnem odstotku so zastopani slogi navezanosti otrok z MAS na mamo, očeta, sorojence, vrstnike, vzgojitelje, učitelje in druge pomembne osebe. Podrobno bi bilo treba preučiti vloge očeta in sorojencev (Goodman in Glenwick, 2012). Posebno področje je razvoj navezanosti otrok z MAS na vrstnike. Zaradi motenj v besedni in nebesedni komunikaciji z njimi, imata tudi interakcija in skupna igra drugačne značilnosti kot pri tipičnih otrocih (Louis in Kumar, 2015).

Raziskave z otroki z MAS imajo določene omejitve. Vzorci posameznih raziskav so praviloma majhni, zato je koristno narediti sintezo empirične raziskave in ugotovitev meta-analiz (glej Rutgers idr., 2004), saj na ta način dobimo vpogled v splošne trende. Starši, ki sodelujejo v tovrstnih raziskavah, se sami selekcionirajo, kar pomeni, da se lahko od staršev, ki zavrnejo sodelovanje, razlikujejo v številnih preučevanih lastnostih (Goodman in Glenwick, 2012). Upravičeni so pomisleki, ali je postopek *neznana situacija* primeren za merjenje vzorcev navezanosti pri otrocih z MAS. Korektno primerjave onemogoča tudi dejstvo, da so bili v večini raziskav otroci z MAS, ki so sodelovali v postopku *neznana situacija*, starejši od tipičnih otrok in so izhajali iz nižjega socialno-ekonomskega statusa (pregled v Rutgers idr., 2007). Kot trdita R. McKenzie in Dallos (2017), izvedba postopka *neznana situacija* pri starejših otrocih od tistih, za katere je postopek predviden, zmanjša njegovo veljavnost. Starejši otroci imajo več izkušenj s kratkotrajnimi ločitvami od staršev in s tem, da se starši vedno vrnejo. Zato ni nujno, da pri postopku *neznana situacija* zaznajo ne-varnost in da se sistem navezanosti sploh aktivira. Isto pripombo imata avtorja glede ocenjevalne lestvice AQS. Ker temelji na opazovanjih v naravnem okolju, ni nujno, da pri otroku spodbudi občutek ogroženosti in da se sistem navezanosti aktivira. Možno je, da se navezanost pri otrocih z MAS izraža drugače kot pri tipičnih otrocih (Kahane in El-Tahir, 2015), kar pomeni, da bi morali zanje razviti povsem nove metode merjenja navezanosti. Pri starejših otrocih z MAS bi lahko uporabili Intervju navezanosti za otroke (Shmueli-Goetz, Target, Fonagy in Datta, 2008). Slabost dosedanjih raziskav je, da so avtorji preučevali predvsem pojav varne in ne-varne navezanosti, z izjemo neorganiziranega vzorca, drugih vzorcev ne-varne navezanosti niso razlikovali. Pri preučevanju ranljivosti otrok z MAS za razvoj ne-varne navezanosti je problem v tem, da se simptomi ne-varne navezanosti in avtističnih motenj močno prekrivajo (McKenzie in Dallos, 2017).

Zlatka Cugmas, PhD

### **Attachment to parents among children with autism spectrum disorder (ASD)**

*The purpose of this paper is to analyze the literature on the studies assessing the effect of autism on attachment development. Researching attachment among children with autism spectrum disorder (ASD) is very important, because it provides an oppor-*

tunity to test the limits of the attachment theory (Oppenheim et al., 2012). Would the theory's hypotheses also hold for a sample of children with ASD who have severe and pervasive impairments in the development of social interaction, which may affect the attachment relationship with their parents and may have an impact on parenting (Ruthers et al., 2007)?

The literature exploring the prevalence of insecure attachment among children with autism is complex and contradictory. Some studies found significantly less secure attachment among children with autism compared to typical controls, while others found comparable distributions of secure attachment to other groups (McKenzie & Dallos, 2017). Grzadzinski and colleagues (2012) found that other than reactions of extreme upset (which were rare, but occurred only in children with ASD), response to separations from parents did not differ for children with ASD, other developmental delays or typical development, and thus it is not a diagnostic indicator. The meta-analysis (Ruthers et al., 2004) showed that despite the ASD impairments which make unlikely the normal contact seeking and maintaining behaviors during the Strange Situation Procedure (SSP), most children with autism display a clear preference for the mother during the reunion episode. Nevertheless, children with ASD are less likely to go to their parents or to show pleasure and be soothed upon their parent's return in the SPP. More of them showed very clearly unusual responses to separation or reunion than children from other diagnostic groups and typical children (Grzadzinski et al., 2012). They are less securely attached (53 percent) than children without autism (80 percent). This definition of secure attachment, however, demonstrates misconceptions as children with insecure attachment patterns also engage in some proximity seeking under conditions of separation and show some preference for their attachment figure. This would lead us to question whether attachment security can be assessed in any group other than typically developing children (McKenzie & Dallos, 2017). Meta-analysis focused only on whether the children had secure or insecure attachment patterns and did not explore prevalence of different types of insecure attachment. Nevertheless, disorganized attachment seems to be influenced more by the cognitive level of the child than by a diagnosis from the autistic spectrum disorder (Kahane & El-Tahir, 2015). Overall, although the literature on the prevalence of attachment difficulties in autism is confusing, it appears that children with autism show higher levels of insecure attachment than typical children and other clinical groups (McKenzie & Dallos, 2017).

In the meta-analysis, the role of mental retardation in combination with autistic symptoms in the development of insecure attachments was documented (Ruthers et al., 2004), but Ruthers and colleagues (2007) found that especially the high functioning ASD children showed low security in comparison with non-clinical children. The different observational setting may have influenced the results.

Ainsworth and colleagues (1978) ascribed maternal sensitivity a central role in promoting secure attachment, and she characterized sensitive mothers as those who are insightful with regard to the motives underlying their children's behavior. As children with autism are impaired in reciprocal interaction skills, some parents may have problems interpreting their child's attachment needs and signals (Rutgers et al., 2007). Van IJzendoorn and colleagues (2007) found that parental sensitivity did not significantly differ between groups of children with autism, learning disability, language delays and typical development, but children with autism were less securely attached than compar-

ison children, were more disorganized and interacted less with parents. Based on these findings, they proposed a biological constraint that is thought to diminish or eliminate altogether the expected link between sensitivity and attachment in the case of ASD. On the other hand, a second, opposite scenario is also possible: children with atypical development may be much more reactive and susceptible to environmental variation, and this should yield stronger associations between measures of caregiving and measures of child outcome when compared to typically developing children (Oppenheim et al., 2012). Kahane and El-Tahir (2015) found that maternal sensitivity is a protective factor for secure attachment, while a secure attachment might also trigger a sensitive approach from the mother towards her child. Oppenheim and colleagues (2012) examined the hypothesis that maternal sensitivity mediates the association between maternal insightfulness/resolution and child attachment in a sample of preschool age boys with ASD. Maternal sensitivity was assessed from mother-child play observations, and the security of children's attachment was assessed using the SSP. Maternal insightfulness reflects the mother's ability to see things from the child's point of view (Ainsworth et al., 1978). Her resolution reflects the degree to which she has come to terms with the child's diagnosis. Resolution is reflected in awareness of change since receiving the diagnosis, acceptance of the reality of the diagnosis, and suspending the search for reasons for the child's disability and has been found to be related to secure attachment (review in Oppenheim et al., 2012). The results supported the mediation model and provided support for a core postulate of attachment theory: insight into the child's internal experience and resolving the loss and pain associated with the diagnosis lays the basis for sensitive maternal behavior, which in turn facilitates the development of a secure attachment. It is also possible that some third variable, such as the marital relationship or support system of the family, accounts for the covariance of maternal and child measures (Oppenheim et al., 2012).

The studies of children with ASD have some limitations. First, the clinical groups were rather small. Second, in researching the SSP, non-clinical children were often younger in comparison with the ASD. Furthermore, parents of non-clinical children came from higher socio-economic backgrounds compared to parents of the total group of clinical children (Ruthers et al., 2007). Children with autism tend to get anxious and stressed if their routine is changed and the SSP episodes may trigger such emotional reaction, therefore may not be a good marker for attachment study (Kahane & El-Tahir, 2015). For this reason, some researchers modified the SPP. Most studies on the attachment in children with ASD focused on the child's attachment to the mother and not to the father due to the mother's role as the primary caregiver for most children (Grzadzinski et al., 2012). Grzadzinski and colleagues (2012) found that the child with ASD has a different relationship with the mother than with the father. In her study, children with ASD showed more reaction when reunited with their mothers than with their fathers. Nevertheless, we know little about how children with ASD interact with their fathers and how fathers interact with their children with ASD. The observation that the fathers in Grzadzinski and colleagues' study, despite being a self-selected group, consistently received fewer pro-social behaviors than the mothers from the children with ASD may be part of a cycle in which fathers become less and less involved with their children as mothers take the role of the advocate, communication facilitator, teacher and more

*involved parent. The child-father relationship has implications in treatment, overall family well-being and the mother-father relationship.*

*The review findings showed that autism is compatible with attachment behavior, although this may manifest differently than in typically developing children. Attachment behaviors, such as seeking contact with and proximity to caregivers, may serve different functions for this population (van IJzendoorn et al., 2007). Additional work needs to be done to establish the validity of standard attachment measures such as the SSP with ASD children. Van IJzendoorn and colleagues (2007) suggested studying larger group of low- and high-functioning children with autism. Longitudinal studies on parenting, attachment and autism are important to address the question of whether the differences between non-clinical and clinical groups of children will persist when the children are older. We need to research the causal relationship between maternal sensitivity and attachment of ASD children. Establishing that mothers who received an intervention designed to enhance insightfulness, resolution or/and sensitivity are more likely to have securely attached children can provide robust support to the causal link between maternal and child variables (Oppenheim et al., 2012). Nevertheless, although mothers are described, on average, as much more involved in the care of children with ASD than fathers, it is necessary for researchers to study the relationship these children have with their fathers (Grzadzinski et al., 2012).*

*Research should focus on finding ways to improve parent-child interactions. Parents of ASD children might benefit from parent training that focuses particularly on promoting parental sensitivity. This could have drastic effects on the overall well-being of the family with an ASD child.*

## LITERATURA

1. Ainsworth, M.S. (1979). Infant–mother attachment. *American Psychologist*, 34, str. 932–937.
2. Ainsworth, M.D.S., Blehar, M.C., Waters, E., Wall, S. (1978). *Patterns of attachment*, Hillsdale, New York: Erlbaum.
3. Baumrind, D. (1996). The discipline controversy revisited. *Family Relations*, 45, str. 405–414.
4. Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss*. Vol. 1. Attachment. London: Hogarth.
5. Bowlby, J. (1982). Attachment and loss: Retrospect and prospect. *American Journal of Orthopsychiatry*, 52, str. 664–678.
6. Capps, L., Sigman, M., Mundy, P. (1994). Attachment security in children with autism. *Development and Psychopathology*, 6, str. 249–261.
7. Cicchetti, D., Barnett, D. (1991). Attachment organization in maltreated preschoolers. *Development and Psychopathology*, 3, str. 397–411.
8. Cugmas, Z. (2003). *Narisan sem sonce zate*. Izbrana poglavja o razvoju otrokove navezanosti in samozaznave. Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva.
9. De Wolff, M.S., Van IJzendoorn, M.H. (1997). Sensitivity and attachment: A meta-analysis on parental antecedents of infant-attachment. *Child Development*, 68, str. 571–591.
10. George, C., Kaplan, N., Main, M. (1996). *The Adult Attachment Interview*. Unpublished Manuscript, Department of Psychology, University of California, Berkeley.
11. Goodman, S.J., Glenwick, D.S. (2012). Correlates of attachment perceptions in parents of children with autism spectrum disorders. *J Autism Dev Disord*, 42, str. 2056–2066.
12. Grzadzinski, R.L., Luyster, R., Spencer, A.G., Lord, C. (2012). Attachment in young children with autism spectrum disorders: An examination of separation and reunion behaviors with both

- mothers and fathers. *Autism*, 18 (2). Pridobljeno dne 7.1.2017 s svetovnega spleta: <http://aut.sagepub.com/>.
13. Kahane, L., El-Tahir, M. (2015). Attachment behavior in children with autistic spectrum disorders. *Advances in mental health and intellectual disabilities*, 9 (2), str. 79–89.
  14. Koren-Karie, N., Oppenheim, D., Dolev, S., Yirmiya, N. (2009). Mothers of securely attached children with autism spectrum disorder are more sensitive than mothers of insecurely attached children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 50 (5), str. 643–650.
  15. Louis, P.T., Kumar, N. (2015). Does father involvement influence the affect, language acquisition, social engagement and behavior in young autistic children? An early intervention study. Pridobljeno dne 14.2.2017 s svetovnega spleta: [https://www.researchgate.net/publication/276157848\\_Does\\_Father\\_Involvement\\_Influence\\_the\\_Affect\\_Language\\_Acquisition\\_Social\\_Engagement\\_and\\_Behavior\\_in\\_Young\\_Autistic\\_Children\\_An\\_Early\\_Intervention\\_Study](https://www.researchgate.net/publication/276157848_Does_Father_Involvement_Influence_the_Affect_Language_Acquisition_Social_Engagement_and_Behavior_in_Young_Autistic_Children_An_Early_Intervention_Study).
  16. Main, M., Solomon, J. (1990). Procedures for identifying infants as disorganized/disoriented during the Ainsworth Strange Situation. V M. T. Greenberg, D. Cicchetti in E. M. Cummings (ur.), *Attachment in the preschool years*. Chicago: University of Chicago Press.
  17. Marcu, I., Oppenheim, D., Koren-Karie, N., Dolev, S., Yirmiya, N. (2009). Attachment and symbolic play in preschoolers with autism spectrum disorders. *J Autism Dev Disord*, 39, str. 1321–1328.
  18. Mazefsky, C.A., Folstein, S.E. in Lainhart, J.E. (2008). Overrepresentation of mood and anxiety disorders in adults with autism and their first degree relatives: What does it mean? *Autism Research*, 1, str. 193–197.
  19. McKenzie, R., Dallos, R. (2017). Autism and attachment difficulties: Overlap of symptoms, implications and innovative solutions. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 22 (4), str. 1–17.
  20. Naber, F., Bakermans-Kranenburg, M.J., Van IJzendoorn, M.H., Swinkels, S.H.N., Buitelaar, J.K., Dietz, C., Van Daalen, E., Van Engeland, H. (2008). Play behavior and attachment in toddlers with autism. *Journal of Autism Dev. Disorders*, 38, str. 857–866.
  21. Naber, F.B.A., Dietz, C., Van Daalen, E., Bakermans-Kranenburg, M.J., Van IJzendoorn, M.H., Swinkels, S.H.N., Buitelaar, J.K., Van Engeland, H. (2007). Joint attention development in toddlers with autism. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 35 (6), str. 899–911.
  22. Noh, S., Dumas, J.E., Wolf, C., Fisman, S.N. (1989). Delineating sources of stress in parents of exceptional children. *Family Relations*, 38, str. 456–461.
  23. Oppenheim, D., Koren-Karie, N., Dolev, S., Yirmiya, N. (2009). Maternal insightfulness and resolution of the diagnosis are associated with secure attachment in preschoolers with autism spectrum disorders. *Child Development*, 80 (2), str. 519–527.
  24. Oppenheim, D., Koren-Karie, N., Dolev, S., Yirmiya, N. (2012). Maternal sensitivity mediates the link between maternal insightfulness/resolution and child-mother attachment: the case of children with autism spectrum disorder. *Attachment and Human Development*, 14 (6), str. 567–584.
  25. Ozonoff, S., Williams, B.J., Landa, R. (2005). Parental report of the early development of children with regressive autism: The delays-plus-regression phenotype. *Autism*, 9, str. 461–486.
  26. Rutgers, A.H., Bakermans-Kranenburg, M.J., Van IJzendoorn, M.H., Van Berckelaer-Onnes, I.A. (2004). Autism and attachment: a meta-analytic review. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45 (6), str. 1123–1134.
  27. Rutgers, A.H., Van IJzendoorn, M.H., Bakermans-Kranenburg, M.J., Swinkels, S.H., Van Daalen, E., Dietz, C., Naber, F.B.A., Buitelaar, J.K., Van Engeland, H. (2007). Autism, attachment and parenting: A comparison of children with autism spectrum disorder, mental retardation, language disorder, and non-clinical children. *J Abnorm Child Psychol*, 35, str. 859–870.
  28. Seskin, L., Feliciano, E., Tippy, G., Yedloutschnig, R., Sossin, K.M., Yasik, A. (2010). Attachment and autism: Parental attachment representations and relational behaviors in the parent-child dyad. *J Abnorm Child Psychol*, 38, str. 949–960.
  29. Shmueli-Goetz, Y., Target, M., Fonagy, P., Datta, A. (2008). The child attachment interview: A psychometric study of reliability and discriminant validity. *Developmental Psychology*, 44, str. 939–956.
  30. Spangler, G., Grossmann, K.E. (1993). Biobehavioral organization in securely and insecurely attached infants. *Child Development*, 64, str. 1439–1450.

31. Van IJzendoorn, M.H., Goldberg, S., Kroonenberg, P.M., Frenkl, O.J. (1992). The relative effects of maternal and child problems on the quality of attachment: A meta-analysis of attachment in clinical samples. *Child Development*, 63, str. 840–858.
32. Van IJzendoorn, M.H., Rutgers, A.H., Bakermans-Kranenburg, M.J., Swinkels, S.H.N., Van Daalen, E., Dietz, C., Naber, F.B.A., Buitelaar, J.K., Van Engeland, H. (2007). Parental sensitivity and attachment in children with autism spectrum disorder: Comparison with children with mental retardation, with language delays, and with typical development. *Child Development*, 78(2), str. 597–608.
33. Van IJzendoorn, M.H., Schuengel, C., Bakermans-Kranenburg, M.J. (1999). Disorganized attachment in early childhood: Meta-analysis of precursors, concomitants, and sequelae. *Development and Psychopathology*, 11, str. 225–249.
34. Waters, E. (1987). Attachment Behavior Q-set (version 3.0). Unpublished instrument, State University of New York at Stony Brook, Stony Brook, New York.

# Active involvement of parents in the educational process in schools in Slovenia

Prejeto 03.03.2018 / Sprejeto 12.04.2018

Znanstveni članek

UDK 37.064.1(497.4)

**KLJUČNE BESEDE:** sodelovanje, partnerstvo, učitelji, starši, aktivno vključevanje

**POVZETEK** – V prispevku bomo govorili o razlogih za sodelovanje med učitelji in starši in vplivih sodelovanja na učenca, učitelje in starše. Sodelovanje je poudarjeno kot ključno za učinkovito vzgojo in izobraževanje. Analizirali bomo slovensko šolsko zakonodajo z vidika sodelovanja med šolo/učitelji in starši ter prikazali, kje v zakonodaji so vidni temelji partnerskega sodelovanja. Pri tem bomo poudarili pravico staršev do aktivnega sodelovanja pri vzgojno-izobraževalnem delu z vidika stanja in pričakovanih, ugotovljenih v raziskavi. Ugotovili smo pomembne razlike v mnenju anketiranih učiteljev in staršev glede določanja odgovornosti otrok in staršev, načrtovanja sodelovanja s starši, reševanju težav s posameznim otrokom, reševanju širše vzgojne problematike ter načrtovanje dela z otroki s posebnimi potrebami. Raziskava je pokazala, da je za oblikovanje partnerstva v prvi vrsti odgovoren učitelj, ki starše dojema kot enakovredne partnerje pri doseganju skupnih ciljev. Za učinkovitost današnje šole, je oblikovanje partnerskega odnosa s starši nujno.

Received 03.03.2018 / Accepted 12.04.2018

Scientific paper

UDC 37.064.1(497.4)

**KEYWORDS:** cooperation, partnership, teachers, parents, active involvement

**ABSTRACT** – In this paper, the reasons for cooperation between teachers and parents and the impact of cooperation on students, teachers, and parents are discussed. Cooperation is emphasized as the key to effective education. Slovenian school legislation is examined from the perspective of the cooperation between school/teachers and parents, and the basis for partnership in the legislation is shown. In doing so, the right of parents to active participation in educational work is emphasized from the perspective of the status and expectations identified in the research. The research has shown significant differences between teachers and parents' opinion regarding determining the responsibilities of students and parents; planning cooperation with parents; solving problems with individual students; addressing the educational issues of students; and planning the work with students with special needs. Overall, the research has shown that the teachers are aware that the creation of a partnership is, first and foremost, the responsibility of the teacher, who perceives parents as equal partners in achieving common goals. Furthermore, for the educational efficiency of today's schools, the development of a partnership with parents is crucial.

## 1 Introduction

The objectives and strategies of client cooperation or partnership depend on how the cooperation is defined at the school level. Previous research has shown that cooperation with parents is a key factor for effective education and that it helps parents develop a positive role of an aid in the education of their child. In this paper, the reasons for the cooperation between parents and teachers are discussed and it is shown that participation has a positive impact on the student, as well as on the teachers and parents. The means of creating a partnership between teachers and parents are identified, and it is shown

that the formal framework in Slovenia lays down the partnership with parents. In the research part, the results of the research are presented through two research questions:

- How do the respondents feel about the importance of cooperation between parents and the school in establishing the individual elements of the school's educational concept?, and
- What kind of importance do respondents attach to the cooperation between parents and the school in activities that fall under specific educational strategies.

### *1.1 Reasons for cooperation between parents and teachers*

The influence of parents is extremely strong in the period of compulsory schooling, when the practical application of the things learned in school is mainly seen in everyday life experiences. Ecological theory emphasizes that students are an open system, which is experiencing continuous, reciprocal internal changes in relation to everything surrounding it (Downer and Myers 2010, p. 4). One of the main principles of this system theory anticipates that a relationship is formed when two of the systems (such as teachers and parents) interact. This relationship then sets up a new system, which is upgraded to include all those that have influenced its formation; in other words, "the entity is more than just the sum of all the parts" (ibid., p. 5). As explained in the case of the partnership between teachers and parents, the quantity and quality of interactions between them influence the design of their relationship. The interaction between the systems can therefore have a positive impact on the student or on his/her skills because "students' school success does not happen in a vacuum" (ibid., p. 8), but in context, which is described by Saqipi and Vogrinc (2016, p. 105) as "characteristics of the social setting or environment in which the activity is carried out".

Studies (see Schleicher, 1989; Munn, 1993; Rockwell, 1995; Patrikakou, Weissberg, Redding and Walberg, 2005; Bakker and Denessen, 2007; Kalin, 2009, Larocque, Kleiman and Darling, 2011) have shown that the more the parents are involved in the education of their child, the greater are the chances that their child will be successful in school. Furthermore, Henderson and Berla (1994) asserted that the most appropriate predictor of students' school achievement is the ability of the child's family to develop an environment that encourages and supports learning, expresses high but realistic expectations, and is involved in the child's education at school and in the community. It is important to keep in mind that the "parents must be representatives of their children, but they must be guaranteed support in education from experts" (Berčnik and Devjak, 2016, p. 14). Well-planned and effectively developed parental involvement brings positive consequences for the child, parents, teachers, and the entire school (Henderson and Berla, 1994; Patrikakou, Weissberg, Redding and Walberg, 2005; Smit, Sluiter, Driessen and Slegers, 2007).

When teachers and parents cooperate, children aspire to achieve more; achieve better grades and better final outcomes; are more attentive in class; do their homework regularly; are more frequently involved in school extracurricular and outside-school activities; more frequently assume the responsibilities associated with the school, school's departments and school community; have higher self-esteem; are more self-disciplined; are more motivated for school learning and have higher occupational aspi-

rations; choose advanced subjects and programs in school; have fewer problems; avoid risky and dangerous behavior; and are less frequently referred to social workers for help (Patrikakou, Weissberg, Redding and Walberg, 2005; Bakker and Denessen, 2007; Kalin, 2009, Larocque, Kleiman and Darling, 2011). Cooperation between the parents and teachers also has a positive impact on the parents themselves. Cooperation helps parents understand schoolwork and creates relationships within the school community that act preventively. Parents become more sensitive to their children's social, emotional and intellectual needs; they have greater trust in their parental role and decision-making skills; and have a better understanding of teachers' work and the school curriculum. Cooperation also develops a more positive attitude towards school and school staff (Becher, 1994; Henderson and Berla, 1994; Fritzell Hanhan, 2008; Šteh, 2008; Cankar et al., 2009; Kalin, 2009).

### *1.2 Creation of a partnership between parents and teachers*

In education, the definition of a partnership mainly highlights the equality between the actors involved (e.g. Golby, 1993; Cankar et al., 2009), however, as Golby (1993, p. 67) emphasizes, "the partnership implies the contribution of something of value on the basis of equality (equivalence) of all towards achieving a common goal". Partnership is understood similarly by Cankar, Kolar, and Deutsch (2009), who write that a partnership includes a group of mutually supportive partners who equally participate in the dialogue. The authors believe that a partnership between school and parents is primarily a relationship that involves the sharing of responsibility, power, the setting of common goals, and common action, which, by sharing responsibility and power in the areas of care and education, is in accordance with the professional autonomy of the teacher. Hornby (2000) believes that the most important aspect of a partnership is mutual respect, followed by the division of responsibilities in the planning and decision-making relating to the child. Therefore, there are four key elements of a partnership:

- two-way communication;
- mutual respect;
- joint decision-making; and
- complementarities between learning in school and at home.

Communication is the basis and it is important to emphasize that "the expression of one's opinion is difficult because it is related to the ability, confidence, professional and pedagogical knowledge of each teacher" (Starc, 2004, p. 83). Therefore, teachers must at all times realize that they are the ones leading this communication with their professional knowledge and are therefore responsible for the cooperation with parents (Cankar, Kolar and Deutsch, 2009).

The partnership between parents and teachers should encourage total commitment to the realization of the educational goals of an individual child, formed in an ethos of understanding and openness in the relations between the school and the parents, and help parents develop the active role of an aid in the education of their child (Pugh, 1989; Raab, 1993; Patrikakou, Weissberg, Redding and Walberg, 2005; Smit, Sluiter, Driessen and Slegers, 2007). Cooperation depends on the concept of school education, regardless of whether it focuses on success or a broader social function; on the gen-

eral understanding of the role of family and school in the child's development; and on the expected roles of parents and schools (Resman, 1992; Bastiani, 1993; Patrikakou, Weissberg, Redding and Walberg, 2005). For the formation of a partnership, it is important that the school and teachers involve parents as partners in the joint educational activity and recognize them as important, taking into account their strengths and competence (Šteh 2008, p. 33–34).

### *1.3 Formal frameworks of cooperation between parents and teachers in Slovenia*

Slovenian school legislation is based on the theoretical framework and legal basis of the First White Paper on Education (1995, p. 5) and the Constitution of the Republic of Slovenia. Particular emphasis is placed on the right of the parents to choose the type of education for their children; it is also emphasized that it is necessary to enable parents' greater insight into the work and life of the schools, and to establish effective mechanisms for their participation and cooperation. However, it is also necessary to "clearly [define] the boundaries of professionalism, which are the domain of teachers and school professionals" (ibid., p. 28). Slovenian school legislation has formally regulated the cooperation between school and parents, their possibility of influencing the program of the life and work of the school, and the rights and duties of parents. The articles that govern the above issue can be found in all of its statutory and implementing acts. The Elementary School Act (1996) requires a public primary school to determine the forms of cooperation with parents in its annual work plan (Article 31) and present the rights and duties of students, the characteristics of the program, the organization of the work of the school, and the program of cooperation with parents in a special publication (Article 32).

The principal is responsible for the school's cooperation with the parents (parent-teacher meetings, office hours and other forms of cooperation), and informing the parents about the work of the school and about the rights and obligations of students (Article 49). The class teacher cooperates with the parents (Article 63), members of the school's counselling service advise parents (Article 67), and expert working groups discuss parental comments in connection with the lessons (Article 64). In the Act Amending the Elementary School Act (2007, Articles 60d and 60e), there is a new chapter called "Educational Operation", which also refers to cooperation with parents. Schools need to develop an educational plan of the school, which must include educational activities and forms of cooperation between the school and the parents, as well as parental involvement in the exercise of the educational plan.

In the new White Paper on Education (2011), the principle of cooperation between school and parents is again highlighted. In this context, it is emphasized that to achieve the optimal development of students, there is a need to cooperate with the parents, with whom it is necessary to reach a consensus on the fundamental objectives of the educational work and an agreement that the achievement of these objectives will be the result of everybody's efforts. Teachers should keep parents up to date, provide information on students' knowledge, behavior, attitude towards school, respect for the rules, participation in class and the school community, etc. Parents should convey to teachers any information that could affect the student's performance in school. For the formation of

a partnership, it is important that the teachers and the school realize that they need the support of parents in their efforts for the success of their students, in which we see the starting point for establishing a partnership between teachers and parents. Furthermore, it is pointed out that it is necessary for the cooperation between the school's professional staff and the parents to ensure the protection of the privacy of both and to clearly define the boundaries of the professional decision of the teacher, which parents do not have the right to influence (*ibid.*).

## 2 Methodology

With this study, we wanted to determine the status and expectations of teachers and parents regarding the cooperation between parents and teachers. We were especially interested to see how important the respondents find the cooperation between parents and the school in the individual elements of the school's educational concept (R1) and the importance the respondents attach to the cooperation between parents and the school in activities that fall under specific educational strategies (R2).

The research included 177 teachers of elementary schools and 165 parents of students. Among the interviewed teachers, 94.9% were female, and only 5.1% were male; among the interviewed parents, 85.0% were female and 15.0% male. The largest proportion of interviewed teachers had a maximum of 10 to 20 years of service (32.7%), which was followed by 20 to 30 years of service (27.4%). Most of the respondents were teachers who taught in the third grade (15.9%); among the interviewed teachers, however, more than two-thirds (71.7%) were class teachers. Most of them had the professional title of consultant (38.1%), followed by mentor (35.8%). Eleven teachers had the title of counsellor. More than half of the interviewed parents had finished technical colleges (57.6%); a third of them had completed a secondary vocational or technical school, or junior high school (34.5%); far fewer parents had completed higher professional education (6.9%). Only two parents had completed (only) primary school. Among the interviewed parents, most of them were the parents of children from the third grade (24.2%), followed by parents of children from the sixth grade (23.1%), and parents of children in the ninth grade (18.9%). More than half of the schools included in the survey (53.6%) are located in urban environments.

Data were collected through questionnaires for teachers and questionnaires for parents. They had been divided into two substantive parts:

- cooperation with parents in the daily educational work, and
- cooperation with parents in designing school documents, consisting of closed, open and combined types of questions and Likert scales of observations and assessment of the charts.

### 3 Results and Discussion

First, we present the opinions of the surveyed teachers and parents about the importance of cooperation between parents and teachers in individual elements of the educational concept.

*Table 1.* The importance of cooperation between teachers and parents in individual elements of public schools' educational concept

<i>Elements of the educational concept</i>	<i>Respondents</i>	<i>n</i>	$\bar{x}$	<i>s</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Determination of school values	teachers	149	3.88	0.944	0.281	0.596	0.289	0.733
	parents	137	3.85	0.954				
Determination of responsibilities of students and parents	teachers	148	4.55	0.703	2.300	0.130	3.639	0.000
	parents	137	4.23	0.786				
Setting the school rules	teachers	150	3.73	1.129	6.172	0.014	0.314*	0.754
	parents	138	3.96	0.943				
Planning of cooperation with parents	teachers	150	4.02	0.930	0.038	0.845	1.982	0.048
	parents	136	3.81	0.865				
Planning of cooperation with the wider community	teachers	151	3.63	0.822	0.430	0.513	1.802	0.073
	parents	136	3.45	0.876				
Planning of the work with students with special needs	teachers	151	3.75	0.968	0.000	0.993	0.627	0.531
	parents	136	3.86	0.973				
Planning of the work with "difficult" students	teachers	151	3.93	0.971	0.214	0.644	1.073	0.284
	parents	136	3.81	1.000				

*Note:* \* calculated approx. T-test

In Table 1, we present the results of the surveyed teachers and parents regarding the importance of cooperation with parents in designing individual elements of the school's educational concept. The surveyed teachers estimated the cooperation with the parents as important in all the elements of the educational concept, by giving the average score of 3.60. According to the surveyed teachers, the cooperation is most important in determining the responsibility of students and parents (4.55), which shows an awareness of the importance of sharing responsibility for the achievement of the set targets. The surveyed teachers are clearly aware that they cannot avoid responsibility for the educational dimension, as they unavoidably educate, intentionally or unintentionally, in the direction of the defined goals or even beyond them, which are coordinated or mismatched with the value messages of other factors (family, mass media, or other factors), but it is important that they share them with their parents. The surveyed teachers evaluated cooperation with the parents in the planning of cooperation with the wider community as the least important, although still important (3.63). It is interesting that teachers see this as the least important, since the establishment of permanent forms

of connection with artists, scientists, athletes, writers, professors, journalists, editors, and other professionals, which may also represent part of the population of parents, was highlighted in the first White Paper on Education (1995). Teachers should consider cooperation with parents in the planning of cooperation with the wider community to be important, because parents can significantly facilitate and/or contribute to a better connection with the environment.

Looking at Table 1, we can also see that the surveyed parents consider their participation in all the elements of the educational concept to be important, since they are all rated it with a score higher than 3.40. The surveyed parents (like the teachers) assessed their participation in determining the responsibilities of students and parents (4.23) as the most important. The findings indicate that the surveyed parents are also aware that it is important that they (and the students) are included in determining the responsibilities. First, they should be familiar with the rules laid down from the “outside” (by the state, school, teacher), such as principles, norms and other rules, which must be respected and over which they have no influence; then it is necessary to look for options for regulating the rights and rules (Kovač Šebart et al., 2007). Parents can participate in the arrangements concerning the rights, obligations and rules in different ways, however, the agreements on the rules of coexistence, which are necessary for the educational work of the school, for the school as a community, and for the operation of its sections as a group, should be designed together with students and parents. The surveyed parents also feel that participation in the preparation of school rules is important (3.69). We believe that the school rules will achieve their purpose if they are first explained to students and parents, and if the parents are given the possibility to influence certain rules and responsibilities, of course, as long as they are consistent with the operation of public schools. Parents must be involved in the preparation of the rules as well as the consequences of their violation, while it is the job of the teachers to become familiar with the possible ways of implementing educational measures and alternative measures (mediation, restitution and others). The surveyed parents assessed the cooperation with parents when planning cooperation with the wider community as being less important (3.45). These results surprised us, because we believe that by participating in this element parents contribute significantly to raising the standard of the quality of work of the school. The findings, in our opinion, indicate that the cooperation with the community is not presented to the parents as something that they should be involved in, but as something that is a part of the “higher standard” program of schools and is defined and confirmed by the council of parents and the council of the institute. The standard deviation shows that the values of surveyed teachers ( $SD = 0.703$ ), as well as of the surveyed parents ( $SD = 0.5786$ ) are the least dispersed in the element of determining the responsibilities of students and parents.

The outcome of the overall t-test (Table 1) shows that statistically significant differences between the arithmetic means of the surveyed teachers and surveyed parents occur in the element of determining the responsibilities of students and parents ( $t = 3.639$ ,  $p = 0.000$ ) and the element of planning cooperation with parents ( $t = 1.982$ ,  $p = 0.048$ ).

The parents assessed the cooperation with parents in planning cooperation with parents (3.81) and participating in the planning of the work with difficult children (3.81) as equally important and we analyze this below.

Table 2. The importance of cooperation with parents in the planning and implementation of cooperation with parents

<i>Activity</i>	<i>Respondents</i>	<i>n</i>	$\bar{x}$	<i>s</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Planning of cooperation with parents	Teachers	177	3.86	1.089	0.492	0.484	0.591	0.555
	Parents	154	3.79	1.103				
Implementation of cooperation with parents	Teachers	169	4.02	1.026	1.224	0.269	1.756	0.080
	Parents	153	3.82	1.022				

The surveyed teachers assessed cooperation with parents in planning cooperation with parents as an important factor (4.02). The importance of cooperation between teachers and parents can also be confirmed by the findings in Table 2, which show that the surveyed teachers assess cooperation with parents to be important in the implementation of cooperation with parents (4.02) and in the planning of cooperation with parents (3.86). It is important that teachers develop a partnership with parents, in which parents are not only invited to various formal and informal meetings but are also included in the planning of the forms and modes of cooperation. Other research (Hornby, 2000; Šteh, 2008; Kalin et al., 2009) also shows that parents expect teachers to consult with them, to listen to their points of view, and to be more open to the views of others. Parents can be involved by giving opinions on existing modes of cooperation, or by giving suggestions for the modalities of cooperation. It is important that teachers are open to different forms of cooperation (to which parents are entitled) in order to gain the parents' trust. The standard deviation shows that the values are less scattered in the element of the implementation of cooperation with parents (SD = 1.026).

Table 3. The importance of cooperation with parents in specific educational strategies

<i>Activities</i>	<i>Respondents</i>	<i>n</i>	$\bar{x}$	<i>s</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Problem-solving with individual student	Teachers	176	4.35	0.968	11.285	0.001	4.428*	0.000
	Parents	157	3.81	1.236				
Addressing the educational issues of students	Teachers	177	4.24	0.979	0.425	0.515	2.356	0.019
	Parents	157	3.97	1.103				
Planning of work with students with special needs	Teachers	175	4.02	1.085	21.193	0.000	2.879*	0.004
	Parents	152	3.62	1.376				
Implementation of the work with students with special needs	Teachers	176	3.61	1.190	8.205	0.004	1.268*	0.206
	Parents	153	3.43	1.390				

Note: \* calculated approx. T-test

The findings of the research (Table 3) showed that the surveyed teachers assessed cooperation with parents in activities related to specific educational strategies, primarily in the case of individual activities or activities linked to each child, as important. Among

such activities, the surveyed teachers consider problem-solving with individual students (4.35), addressing the educational issues of students (4.24), the planning of work with students with special needs (4.02), and the implementation of the work with students with special needs (3.61) to be significant. Furthermore, regarding the reasons for the most common cooperation with parents, the research shows that teachers frequently get in touch with the parents when they encounter problems (in class during instruction, absence from school, etc.) with individual students (92.7%) and when deviant behavior appears (74.6%). In this context, deviant behavior is any behavior that violates social norms, and thus deviates from the expectations and requirements of society or a social group; children with special needs can be included here.

Among specific educational strategies, the lowest rating was given to the importance of cooperation with parents in the implementation of the work with students with special needs (3.61); in our opinion, this is due to the fact that there are experts and counsellors in school, e.g. special and social pedagogues working with pupils with special needs, because such students have the right to obtain additional professional help (Placement of Children with Special Needs Act 2011, Article 8). If the student has additional professional help, the school does not need the assistance of parents. However, because additional professional help can be implemented in school and at home, we believe that cooperation with parents is crucial. The involvement of parents in the schooling of their children also contributes to a reduction in behavioral problems, such as aggression, low attention span, and social problems that make it difficult to learn. With cooperation, parents can obtain effective expert information that improves their ability to effectively influence the child's behavior (Cugmas et al. 2010).

The surveyed parents also assessed that cooperation with parents is important in planning cooperation with parents (3.81). That this day-to-day interaction between parents and teachers is important is also confirmed by the results in Table 3, which show that surveyed parents assessed the cooperation with the parents in the implementation of cooperation with parents (3.82) and in the planning of cooperation with parents (3.79) as important. The cooperation with the parents in the planning of the work with students with special educational needs was evaluated with an average score of 3.86 and the cooperation with parents in the planning of the work with "difficult" students with that of 3.81. Furthermore, regarding mutual cooperation (Table 3), the surveyed parents stressed the importance of participation in specific educational strategies, in which we pointed out the resolving of students' educational problems (3.97), solving problems with individual students (3.81), planning of work with students with special needs (3.62), and the implementation of work with students with special needs (3.45).

The outcome of the general t-test between the arithmetic means of the surveyed teachers and parents in the area of specific educational strategies shows statistically significant differences in the cooperation of parents in solving problems with individual students ( $t = 4.428$ ,  $p = 0.000$ ), addressing the educational issues of students ( $t = 2.356$ ,  $p = 0.019$ ), and in the planning of the work with students with special needs ( $t = 2.879$ ,  $p = 0.004$ ). In all the questionnaires, the surveyed teachers assessed cooperation with parents as more important.

## 4 Conclusion

The partnership between parents and teachers includes a commitment of both parties to fulfil their responsibilities, to maintain high-quality two-way communication, and to search for arrangements for solving problems. It is a form of cooperation that is oriented towards establishing the optimal conditions for realizing the educational objectives and has a positive impact on students, parents and on teachers. As shown by the research (see Munn, 1993; Henderson and Berla, 1994; Hornby, 2000; Cankar et al., 2009; Berčnik, 2014), cooperation between parents and teachers affects the efficiency of the schools, the quality of the implementation of education and training, the learning performance of children, the motivation and expectations of students, the development of working and learning habits, the attitudes of parents and students towards the school, the reputation of schools, and the understanding of and respect for the work of the teacher. Esler et al. (2002) stress that it is essential that schools and parents unite, coordinate and cooperate with the aim of supporting and promoting the child's learning, physical, social and cognitive development. Participation should not be limited only to information and situations when students' issues arise. As the research results show, in the opinion of the teachers, cooperation with parents is the most important factor in determining the responsibilities of students and parents, which shows an awareness of the importance of sharing responsibility for the achievement of the set goals. The findings indicate that the parents are also aware that it is important that they (and the students) are involved in determining the responsibility of the parents and students. First of all, they should be familiar with the rules set from "outside" (i.e. by the state, school, teacher), and with the principles, norms and rules that should be respected and over which we have no influence; afterwards, it is necessary to look for options for making arrangements concerning the rights and rules (Kovač Šebart et al., 2007).

*Dr. Sanja Berčnik, dr. Tatjana Devjak*

### **Aktivno vključevanje staršev v vzgojno-izobraževalni proces v šolah v Sloveniji**

*Sodelovanje s starši je ključni faktor učinkovite vzgoje in izobraževanja, partnerstvo med šolo in starši pa naj bi spodbujalo k skupni zavezanosti k uspehu posameznega učenca, oblikovalo etos razumevanja in odprtosti v odnosih med šolo in starši ter pomagalo staršem razviti pozitivno vlogo pomoči pri vzgoji in izobraževanju njihovega otroka. Vpliv staršev je namreč izjemno močan v obdobju osnovnošolskega izobraževanja, kjer se praktična uporabnost naučenega v šoli kaže predvsem v vsakodnevni življenjskih izkušnjah. Znane so mnoge raziskave in študije, ki dokazujejo pomembnost vpliva sodelovanja med starši in učitelji oz. družino in šolo. Downer and Myers (2010, str. 4) pišeta o ekološki teoriji, ki poudarja, da na posameznika vplivajo spremembe v odnosih med učencem, družino, šolo in skupnostjo, ob napredovanju iz razreda v razred. V prvi vrsti poudarjata, da so učenci odprti sistem, ki doživlja kontinuirane, recipročne notranje spremembe v odnosu do vsega kar ga obdaja (npr. šolska učilnica, družina). Gre*

za nenehne spremembe, ki se odražajo v učenčevih dosežkih, kar predstavlja povratno informacijo za sistem. Avtorja pa izpostavljata tudi pomembnost odnosa med sistemi, ki ne sme biti zgolj seštevek svojih delov. Eden od glavnih principov sistemske teorije namreč predvideva, da se, kadar sta dva sistema (kot na primer učitelji in starši) v interakciji, oblikuje odnos. Ta odnos nato vzpostavi nov sistem, ki je nadrejen vsem tistim, ki so vplivali na njegov nastanek – z drugimi besedami “celota je več kot le seštevek vseh delov” (prav tam, str. 5). Če pojasnimo na primeru partnerstva med učitelji in starši, lahko zapišemo, da količina in kakovost interakcij med učitelji in starši vpliva na oblikovanje njunega odnosa, ta odnos pa postane več kot le celota vseh interakcij med njima, še več, postane torej svoj sistem, ki vpliva na ostale. Interakcija med sistemi lahko torej pozitivno vpliva na učenca oz. na njegove spretnosti.

Dosedanje raziskave (Bastiani, 1993; Henderson in Berla, 1994; Butterly in Anderson, 1999; Kalin, 2009; Downer and Myers, 2010) so pokazale, da je sodelovanje s starši ključni faktor učinkovite vzgoje in izobraževanja, z vključevanjem staršev pa se zblížujeta tudi domače in šolsko okolje, otrok se počuti pomembnega, saj se starši zanj zanimajo, prav tako pa otroku sporočajo, da je izobraževanje zanje zelo pomembno. Gre pa tudi za obraten vpliv, starši se vključujejo še bolj, ko vidijo, da je njihov otrok motiviran. Kadar učitelji in starši dobro sodelujejo otroci stremijo, da bi dosegli več, dosegajo boljše ocene in boljši končni uspeh, so bolj pozorni pri pouku, bolj redno delajo domače naloge, se pogosteje vključujejo v šolske interesne in izvenšolske dejavnosti, pogosteje prevzemajo odgovornosti povezane s šolsko in oddelčno skupnostjo, imajo boljše samopodobo, so bolj samodisciplinirani, bolj motivirani za šolsko učenje in imajo višje poklicne aspiracije, izbirajo zahtevnejše predmete in programe, imajo v šoli manj problemov in se izogibajo rizičnemu in nevarnemu obnašanju (Kalin 2009). Prednost sodelovanja z vidika staršev, kot zapišeta Henderson in Berla (1994) pa je v tem, da postajajo starši z večjo povezanostjo in ob pogovorih z otrokom bolj občutljivi za otrokove socialne, čustvene in intelektualne potrebe, bolj zaupajo v svojo starševsko vlogo in spretnosti odločanja, bolj razumejo učiteljevo delo in šolski kurikulum. Izboljša se tudi pogled staršev na šolo ter se oblikuje večja povezanost ter pripadnost šoli. Kadar so starši aktivno vključeni v otrokove priprave na pouk, to pozitivno vpliva na njihov odnos do šole, saj bolj spoznajo šolski program in imajo boljši vpogled v učiteljevo delo, so bolj pozitivno usmerjeni do šolskega osebja, imajo bolj celostno oblikovano mnenje o vplivu šolskega dela na otrokov razvoj, so aktivnejši glede predlogov o spremembi politike strategije šolskega vzgojno-izobraževalnega dela, pogosteje pa tudi podpirajo šolske programe (Golby, 1993; Bastiani, 1993; Hornby, 2000; Kalin, 2009; Downer and Myers, 2010).

Avtorji na področju vzgoje in izobraževanja (npr. Golby, 1993; Cankar idr., 2009) pri partnerstvu poudarjajo predvsem enakovrednost med vključenimi akterji. Golby (1993, str. 67) tako zapiše, da “partnerstvo implicira doprinos nečesa vrednega na podlagi enakopravnosti (enakosti) vseh proti doseganju skupnega cilja”. Pri sodelovanju, ki je usmerjeno k partnerstvu je pomembno, da vsaka stran prispeva tisto, na kar se spozna. Poudariti želimo, da imajo starši in učitelji različno vlogo v partnerskem odnosu, bistveno pa je, da s svojim prispevkom povečajo njegovo moč. Hornby (2000) meni, da je najpomembnejši vidik partnerskega odnosa obojestransko spoštovanje, temu pa sledi delitev odgovornosti pri načrtovanju in sprejemanju odločitev vezanih na otroka. Spregovori tudi o štirih ključnih elementih partnerskega sodelovanja: dvosmerna ko-

munikacija, obojestransko spoštovanje, skupno sprejemanje odločitev in dopolnjevanje učenja v šoli in doma. Starši in učitelji se morajo tako po njegovem mnenju naučiti poslušati drug drugega, sodelovati pri reševanju težav ne glede na to, ali gre za težave pri njegovem otroku, oddelku, razredu ali za težave na ravni cele šole. V ospredju partnerstva je torej sposobnost dvosmernega komuniciranja, sposobnost sprejemanja kompromisov, medsebojno poslušanje ter odgovornost za lastna dejanja.

Sodelovanje s starši je kot pomembno izpostavljeno tudi med načeli in teoretičnimi izhodišči Bele knjige o vzgoji in izobraževanju (1995), kjer je posebej poudarjena pravica staršev do izbire vrste izobrazbe za svoje otroke, poudarjeno pa je tudi, da je treba staršem omogočiti večji vpogled v delo in življenje šol ter vzpostaviti učinkovite mehanizme za možnost njihovega soodločanja. Zapisano je, da je treba "jasno začrtati meje strokovnosti, ki so domena učiteljic in učiteljev ter šolskih strokovnjakov" (prav tam, str. 28). Med načeli strukturiranja šolskega sistema v zasnovi osnovne šole pa je zapisano tudi načelo sodelovanja učencev, učiteljev in staršev, pri čemer je poudarjena "dostopnost informacij o delovanju šole kot institucije, o šolanju njihovih otrok ter možnost dejavnega vključevanja v delo šole ob upoštevanju strokovne avtonomnosti učiteljev" (prav tam, str. 91). Slovenska šolska zakonodaja je zakonsko uredila sodelovanje šole in staršev, njihovo možnost vplivanja na program življenja in dela šole ter pravice in dolžnosti staršev. Tudi v novi Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju (2011) je med načeli nadaljnjega razvoja osnovne šole, ponovno posebej izpostavljeno načelo sodelovanja strokovnih delavcev šole s starši. Pri tem je poudarjeno, da je za doseganje optimalnega razvoja učencev nujno sodelovanje s starši, s katerimi je treba doseči soglasje o temeljnih ciljih vzgojno-izobraževalnega dela in dogovor, da si bodo za doseg teh ciljev prizadevali vsi.

Raziskava, s katero smo raziskovali, kako pomembno se zdi anketiranim učiteljem in staršem sodelovanje med starši in šolo pri posameznih elementih vzgojne zasnove šole; ter kak pomen anketiranci pripisujejo sodelovanju med starši in šolo pri dejavnostih, ki spadajo v specifične vzgojne strategije, je pokazala, da je po mnenju anketiranih učiteljev najpomembnejše sodelovanje s starši pri določanju odgovornosti učencev in staršev, pri načrtovanju sodelovanja s starši, načrtovanju dela s "težavnimi" otroki, določanju vrednot šole, načrtovanju dela z učenci s posebnimi potrebami, postavljanju pravil hišnega reda in pri načrtovanju sodelovanja šole s širšo skupnostjo. Zanimivo je, da so učitelji kot najmanj pomembno ocenili sodelovanje s starši pri načrtovanju sodelovanja s širšo skupnostjo, saj je že v prvi Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju (1995) poudarjeno vzpostavljanje stalnih oblik povezovanja z umetniki, znanstveniki, s športniki, pisatelji, profesorji, z novinarji, uredniki idr., ki lahko predstavljajo tudi del populacije staršev. Učitelji bi morali pojmovati sodelovanje s starši pri načrtovanju sodelovanja s širšo skupnostjo kot pomembno, saj lahko starši bistveno olajšajo in/ali prispevajo h kakovostnem povezovanju z okoljem. Tudi po mnenju anketiranih staršev je sodelovanje pri vseh elementih pomembno, saj so vse postavke ocenili z oceno, višjo od 3,40. Najpomembnejše so anketirani starši šole ocenili sodelovanje pri določanju odgovornosti otrok in staršev, sledi sodelovanje pri določanju vrednot šole, načrtovanje sodelovanja s starši in načrtovanje dela s "težavnimi" otroki, nato sodelovanje pri postavljanju pravil hišnega reda, načrtovanju dela z učenci s posebnimi potrebami in pri načrtovanju sodelovanja s širšo skupnostjo. Statistično pomembne razlike med aritmetičnimi sredinami anketiranih strokovnih delavcev šole in anketiranih staršev šole se

pojavi pri postavkah določanje odgovornosti otrok in staršev ( $t = 3,639$ ,  $p = 0,000$ ), pri načrtovanju sodelovanja s starši ( $t = 1,982$ ,  $p = 0,048$ ). pri reševanju težav s posameznim učencem ( $t = 4,428$ ,  $p = 0,000$ ), obravnavanju vzgojne problematike učencev ( $t = 2,356$ ,  $p = 0,019$ ) in pri načrtovanju dela z otroki s posebnimi potrebami ( $t = 2,879$ ,  $p = 0,004$ ). Pri vseh postavkah so sodelovanje s starši kot pomembnejše ocenili anketirani učitelji, kar kaže na zavedanje učiteljev o pomenu vključevanja staršev. Pomembno je, da učitelji za razvoj partnerstva s starši starše ne le vabijo na različna formalna in neformalna srečanja ter z njimi načrtujejo predvsem časovni okvir srečanj, ampak jih vključijo tudi v načrtovanje oblik in načinov sodelovanja. Kot kažejo raziskave (Hornby, 2000; Kalin idr., 2009), starši od strokovnih delavcev šole pričakujejo, da se bodo bolj posvetovali z njimi, da bodo prisluhnili njihovemu pogledu in da bodo bolj odprti za poglede oz. stališča drugih.

## REFERENCES

1. Bakker, J., Denessen, E. (2007). The concept of parent involvement. Some theoretical and empirical considerations. *International journal about parents in education*, 1(0), pp. 188–199.
2. Bastiani, J. (1993). Parents as partners. In: Munn, P. (ed.). *Parents and schools: customers, managers or partners*. London and New York: Routledge, pp. 101–116.
3. Becher, R.M. (1994). Parent involvement: A review of research and principles of successful practice. V: Henderson; A. T., Berla, N. (ed.). *A new generation of evidence. The family is critical to student achievement*. Retrieved on 11.8.2011 from world wide web: <http://eric.ed.gov/PDFS/ED375968.pdf>.
4. Berčnik, S. (2014). *Sodelovanje s starši kot del vzgojne zasnove javnega vrtca in šole*, doktorska disertacija. Ljubljana: Filozofska fakuleta Univerze v Ljubljani.
5. Berčnik, S., Devjak, T. (2016). Zgodovinski diskurz sodelovanja med šolo in starši v Sloveniji. *Pedagoška obzorja – Didactica Slovenica*, revija za didaktiko in metodiko, 31(1), pp. 3–14.
6. Cankar, F., Kolar, M., Deutsch, T. (2009). Učitelji in starši – partnerji z različnimi pričakovanji. V: Cankar, F., Deutsch, T. (ed.). *Šola kot stičišče partnerjev. Sodelovanje šole, družine in lokalnega okolja pri vzgoji in izobraževanju otrok*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, pp. 100–120.
7. Cugmas, Z., Kepe Globevnik, N., Pogorevcnik Merčnik, J., Štemberger, T. (2010). Vpletenost staršev v otrokovo šolanje. *Sodobna pedagogika*, 61(2), pp. 318–337.
8. Downer, J.T., Myers, S.S. (2010). Application of a developmental/ecological model to school–family partnerships. *Handbook of school–family partnerships*, New York, NY: Routledge, pp. 3–29.
9. Esler, A.N., Godber, Y., Christenson, S.L. (2002). Best practices in supporting home-school collaboration. V: Thomas, A., Grimes, J. (ed.). *Best practices in school psychology IV*. Bethesda, MD: NASP, pp. 389–411.
10. Fritzell Hanhan, S. (2008). Parent-teacher communication. Who is talking?. In: Olsen, G., Lou Fuller, M. (ed.). *Home-School relations. Working successfully with parents and families*. USA: Pearson Education, pp. 104–126.
11. Golby, M. (1993). Parents as school governors. In: Munn, P. (ed.). *Parents and schools: customers, managers or partners*. London and New York: Routledge, pp. 65–86.
12. Henderson, A.T., Berla, N. (1994). Introduction. V: Henderson; A. T., Berla, N. (ed.). *A new generation of evidence. The family is critical to student achievement*. USA: National committee for citizens in education, pp. 1–21.
13. Hornby, G. (2000). *Improving parental involvement*. Great Britain: Biddles Ltd.
14. Kalin, J. (2008). Partnerstvo učiteljev in staršev z vidika zagotavljanja boljše učne uspešnosti učencev. *Sodobna pedagogika*, 59(5), pp. 10–28.
15. Kovač Šebart, M., Krek, J. (2007). Vrednotna osnova vzgoje v javni šoli: vzgojni koncept, ki temelji na človekovih pravicah, ni in ne more biti le pravna forma. *Sodobna pedagogika*, 58(5), pp. 10–28.

16. Larocque, M., Kleiman, I., Darling, S.M. (2011). Parental involvement: The missing link in school achievement. *Preventing school failure*, 55(3), pp. 115–122.
17. Munn, P. (1993). Parents as school board members: school managers and friends? V: Munn, P. (ur.) *Parents and schools: customers, managers or partners*. London and New York: Routledge, pp. 87–100.
18. Patrikakou, E.N., Weissberg, R.P., Redding, S., Walberg, H.J. (2005). School-family partnerships: Enhancing the academic, social and emotional learning of children. In: Patrikakou, E.N. et al. (ed.). *School-family partnerships for children's success*. New York: Teachers College Press, pp. 1–21.
19. Pugh, G. (1989). Parents and professionals in preschool services: is partnership possible? In: Wolfendale, S. (ed.). *Parental involvement: Developing networks between home, school and community*. London: Casell.
20. Raab, C. (1993). Parents and schools: What role for education authorities? In: Munn, P. (ed.). *Parents and schools: customers, managers or partners*. London and New York: Routledge, pp. 148–168.
21. Resman, M. (1992). Obrati v "filozofiji" sodelovanja med šolo in domom. *Sodobna pedagogika*, 43(2), pp. 28–39.
22. Rockwell, R.E., Andre, L.C., Hawley, M.K. (1995). Parents and teachers as partners: Issues and challenges. Orlando: Harcourt Brace and company.
23. Saqipi, B., Vogrinc, J. (2016). Developing research competence in pre-service teacher education. *Pedagoška obzorja – Didactica Slovenica, revija za didaktiko in metodiko*, 31(2), pp. 101–117.
24. Schleicher, K. (1989). Home-school relations and parental participation. In: Galton, M. (ed.). *Handbook of primary education in Europe*. London, Strasbourg: Fulton in association with The Council of Europe.
25. Smit, F., Sluiter, R., Driessen, G., Slegers, P. (2007). Types of parents and school strategies aimed at the creation of effective partnerships. *International journal about parents in education*, 1(0), pp. 45–52.
26. Starc, J. (2004). Vodenje v izobraževanju. *Pedagoška obzorja – Didactica Slovenica, revija za didaktiko in metodiko*, 19(3–4), pp. 81–87.
27. Šteh, B. (2008). Učitelji in starši v očeh drugega pri medsebojnem "sodelovanju". *Sodobna pedagogika*, 59(5), pp. 30–50.
28. *The Law on Primary School* (1996). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
29. *The Law on Additions and Amendments to the Law on Primary School* (2007). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
30. *White Paper on Education* (1995). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
31. *White Paper on Education* (2011). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

---

*Sanja Berčnik, PhD (1981), assistant of educational theory and pre-school pedagogy at the Faculty of pedagogy in Ljubljana.*

*Address: Ljubljanska cesta 20 a, 3000 Celje, Slovenia; Telephone: (+386) 041 369 496*

*E-mail: sanja.bercnik@pef.uni-lj.si*

*Tatjana Devjak, PhD (1955), assistant professor of educational theory and pre-school pedagogy at the Faculty of pedagogy in Ljubljana.*

*Address: Cereja 11, 1315 Velike Lašče, Slovenia; Telephone: (+386) 041 399 015*

*E-mail: tatjana.devjak@guest.arnes.si*

# Decroly method – theory and practice

Prejeto 01.03.2018 / Sprejeto 15.06.2018

Znanstveni članek

UDK 37.012

**KLJUČNE BESEDE:** Decrolyjeva metoda, nova vzgoja, naravni razvoj, procesi učenja

**POVZETEK** – S člankom želimo prispevati k boljšemu razumevanju nastanka, razvoja in uporabi idej Ovide Decrolyja v eksperimentalnih šolah v Belgiji. Pozorni smo bili predvsem na njegove ideje o vzgoji: razumevanje otrokove narave in nujnosti razvoja v naravnem okolju. Analizirali smo njegovo teorijo o obstoju univerzalne človekove narave, izražene skozi "centre interesov", ki predstavljajo temelj njegove vzgoje in izobraževanja. Ti centri ustvarjajo osnovo kurikula, ki omogoča otroku najprej razumevanje samega sebe, nato pa tudi okolja, ki ga obkroža. Decroly je menil, da je narava najboljše okolje za tako šolo, ker omogoča, da se otroci počutijo varni, zaščiteni in svobodni. Naravno okolje podpira razvoj samospoštovanja in tolerance, pa tudi prevzemanje iniciative in odgovornosti. Zadovoljevanje družbenih potreb otrok podpira njihovo svobodo, da so dejavni med učnimi urami, da sodelujejo pri skupinskih in skupnih aktivnostih ter utrjujejo demokratično organizacijo šole. Tudi učne metode morajo spremljati otrokovo naravo, zlasti v okviru spoznavnega procesa, ko je treba preko opazovanja, povezovanja in raziskovanja uresničiti zastavljene učne cilje.

Received 01.03.2018 / Accepted 15.06.2018

Scientific paper

UDC 37.012

**KEYWORDS:** Decroly method, new education, natural development, curriculum, learning activities

**ABSTRACT** – The aim of the paper is to contribute to the better understanding of Ovide Decroly's ideas, their emergence, development and application in experimental schools in Belgium. The attention is focused on Decroly's educational thought: his understanding of the nature of the child and the necessity of its development in natural surroundings. His theory of the existence of universal human nature represented through the "centres of interests" is analysed because it makes up the main pillar of his educational and teaching practice. The centres of interest were the basis of curriculum, providing the knowledge first about itself and then about its environment. Nature was the best surrounding for such a school, because it ensured that children felt safe, protected and free. It helped develop self-esteem, tolerance, learning to take initiative and responsibility. Freedom to talk and move around during classes, joint and group activities and democratic organization supported the children's social needs. Teaching methods also followed the nature of the child and followed three main activities in the child's process of acquisition: observation, association and expression.

## 1 Introduction

This paper analyses the educational theory and practical work of Ovide Decroly, a Belgian educator who took an active role in the New Education movement, by designing the famous *Decroly method*, founding the experimental school and promoting many of the New Education ideas. The aim of the paper is to show how Decroly's ideas emerged, developed and were practiced in schools, and we believe that it will contribute to the understanding of a broader movement of New Education that he was a part of. The two aspects of his work are analysed here: conception of the child's nature and the organization and work in his experimental school *Ecole de l'Ermitage*, usually called *Ermitage or Decroly school*. His theory of the human nature and the basic instincts of the child was analysed because it offers the basis for every practical work he did, and

vice versa, his practical experiences in schools and institutes gained him insights into the child's nature. The work in his experimental school was presented to show how he managed to apply the theory to practice. For this purpose, we relied mostly on the work of Amélie Hamaïde, *The Decroly class*, which first appeared in 1920 and presented the method for the first time to the wider audience. Hamaïde was one of Decroly's closest associates and his right hand in the Ermitage School during the years. The book was written with his approval and under his supervision, as testified in the Introduction to the book by their close friend Édouard Claparède (1924). This gives us the right to consider it as the primary source.

Some authors (Depaep, Simon & Van Gorp, 2003; Van Gorp, 2005) criticize Decroly being promoted almost as a saint or a hero of the new education and the glorification by his followers. They refuse to acknowledge his having a major and enlightening influence, but acknowledge his ability to understand and adopt the elements of the emerging reformist educational thought that corresponded to his own ideas and the readiness to use them in creating his own educational method. He had the ability to clearly and eclectically articulate and combine the widely accepted ideas among the educators of his time. He supported the concept of evolutionary pedagogy (*pédagogie évolutionniste*), based on the idea that life constantly undergoes the laws of evolution, so an educational program should do the same, the concept also found in Dewey (1966). Consequently, his educational program was neither a firm set of rules and practices to follow nor unchangeable. Another benefit of his theory is that it provided a sort of balance between the nativist and empiricist approach to education at that time. His compromise was closer to the latter and the faith in education, but he was clearly aware of the boundaries set by nature. He believed in education since he understood that the child's nature was an active force driven by internal individual and social needs and made the activity of the child a bounding force. He named those internal needs "centres of interest" and after he incorporated this idea in the educational system, his whole education work was associated with this phrase. His method is thus referred to as the *Method of centres of interests*, but in this paper we preferred the name the *Decroly method*. Finally, even the greatest critics recognized his need to transform education into a real applied science. He dedicated his whole life and career to education, either special education or new education, and stayed in these two educational realms for the rest of his life, regardless of his institutional engagement and professional obligations. Therefore, even though much of the criticism may be true, his historical appearance is worth giving an appropriate attention and place in the history of education. This paper is written with the intention to explain the circumstances and beliefs supporting the method he developed and the school practices that resulted from it.

## 2 Nature vs. nurture in the Decroly method

The relationship between nature (genetic structure) and nurture (environmental stimuli and education) is very important in Decroly's educational thought. This relationship makes the theory behind the *Decroly method*. We have already emphasized that he found the balance between these forces that in fact cooperate in the child's develop-

ment and education, but have often been, ironically, seen as opposing. Nevertheless, his attitude needs more explanation than simply being labelled as balanced, especially because it changed during his career. Decroly was a physician who started his career by treating different physical and mental conditions in children. He classified these conditions according to different degrees of “abnormality” and “inadaptability” and saw their cause, at first, rather in biological structure than in educational neglect. Like many of his contemporaries, he saw the problem of “abnormality” as a medical problem. After its emergence, it became evident that it was a social problem and Decroly started to approach it from a “social hygienist” point of view. It became a burden and a threat to the society and was finally looked on as a threat to the development of the human race. It was perceived, in his view also, as one of the “social plagues” together with alcoholism, tuberculosis, syphilis, the bad living and working conditions of the lower classes (Van Gorp, 2005, p. 138). After a couple of years of his experience in the “Institute of special education – psychological laboratory of Dr. Decroly”, which he opened in 1901, he noticed a direct connection between unfavourable social and educational factors and “abnormality” in children. This link was in fact a step toward realizing the power of education. Educational neglect was a reality in a society characterized by industrialization, urbanization, poverty and inadequate hygiene, and it found its place among other “social ills”. At the same time, positive educational climate showed to have power to help those children, and finally the potential to prevent the appearance of “abnormal” conditions or behaviours.

His belief in “healing and improving” the “abnormal” children and in the possibility of “adopting” them to the social standards shows that he appreciated and put faith into environmental and educational factors, which directed him toward New Education. However, he still believed that nature could, and did, impose boundaries and that no matter how supportive the educational climate, it could not compensate for what the child was denied by inheritance. Eventually, during his work with “normal” children, he proved the benefits of well-designed and organized education and the supportive and empowering role of nature, but he always stayed true to the belief that our biology creates the limits we cannot overcome. He came to believe that “children are born with an “immense reserve of nervous equipment”, whose structures alone are hereditary while their stimulation by the child’s surroundings ensures their functioning. Activity is therefore the key to growth, and education can either lead this activity in a favourable direction or hold it back or direct it perversely” (as cited in Dubreucq, 2001, p. 253). This is evident in his educational practice in schools.

The work in the Decroly school relied on the perception of the human nature as the building material already equipped with the instincts and drives that were not allowed to be neglected. Everything that was given by the child’s nature had to be adequately connected to the environmental influences. This resulted in organizing special classes and separating children on the basis of their intelligence. Decroly believed that this would help teachers more easily adjust to the needs of the children in every special group and that it would be more enjoyable and more productive for both children and teachers. He even expressed his surprise that this had not been yet recognized and applied (Decroly & Boon, 1921, p. 16; Hamaide, 1924, p. 15). Decroly supported the massive application of intelligence and ability testing in schools and obviously saw them as an important and helpful tool when it came to school organization, because they offered reliable

quantitative measures. At this point, the differences between him and John Dewey and Maria Montessori, the educators he was compared to most, were too great to be unnoticed. Both of these educators considered plasticity and susceptibility as the greatest qualities of the child's nature and segregating the children on the basis of their initial abilities was considered harmful to all students in the school (Dewey, 1966; Montessori, 1915). They did not differentiate between the universal and individual nature, at least not in the sense that it influenced education.

It was not the acknowledgment of individual differences that made the *Decroly method* so popular and successful but the focus on the universal human needs that he made the basis of his educational system. Educational system should be designed so that it responds first to those universal needs and the essence of a human being and then to individual needs. Those primary needs are classified into four groups: the need to feed oneself; the need to protect oneself from the elements; the need to defend oneself against dangers and enemies of various kinds; the need of activity, of work with one's fellows, of recreation, of self-development (Decroly & Boon, 1921, p. 25). Hamaïde (1924) emphasized that, in Decroly's view, fulfilling these needs means fulfilling the obligations towards oneself, one's family and society the child lives in. These four needs are known as Decroly's "centres of interest". The first three are individual needs aimed at self-preservation, the fourth is a social need and it aims at the preservation of the species (Van Gorp, 2005). Education for life equals fulfilling these needs, because it means preservation of both the individual and society. Decroly organized the work in the school around the centres of interest and managed to show that this basically theoretic stance can be practically delivered. Moreover, he complemented this slightly deterministic view of the human nature with the evolutive character of the man and education. So, the educational model he proposed was applied pedagogy which was supposed to be adapted over time with the findings of the three sciences it relied on: biology, psychology and sociology (Van Gorp, 2006, p. 43).

Beside the basic interests, Decroly analysed many of the psychological traits of the children, two of which proved very important for teaching, especially in elementary schools. The first of them is the tendency to globalization, meaning that children make spontaneous representations of the world around them, which are really global and not analysed and which contain unified qualities of the objects and the children's own response to them. Globalization is spontaneous and unconscious and lasts up to the age of 6 or 7, only after the age of 8 do the cognitive processes tend to move towards the centres of interest and differentiate. Teaching separate bits of information, even in a successive order, at this age misses the target completely. The other one represents the need of a child to express itself. Adults often do not recognize the ways in which children express themselves and falsely limit them to language, missing many non-verbal ways, including play, artwork and imitation. The general conclusion is that he believed that adults were in ignorance of the way the child's mind works, which made them unaware of the great capacity and love for learning that children have (Dubreucq, 2001).

Simultaneously with researching the human nature, he researched the school system that was supposed to support its development. In this area, he came up with very discouraging facts and statistics (Decroly & Boon, 1921; Hamaïde, 1924) and came to the conclusion that the traditional school has to be destroyed together with its methods, curricula and grading system, and built anew with the new approach (Decroly &

Boon, 1921; Dubreucq, 2001). He made a sketch for the new school that would free the students and support their natural needs and instincts. His first step was to liberate teachers from the pressure of subject matter, timetables, deadlines and textbooks, and he only asked teachers to instruct students in practical, useful technical operations, thus enabling students' active participation. The school served the general purpose of education which was "to prepare the child for the realities of life, the life as he finds it in the society of his fellows" (Hamaïde, 1924, p. 19). And very soon, it disproved the common belief that students' interests were on the same track as official curricula. Students were interested in the same themes and researched the same problems, the only difference was that they were not subjected to external control and could design their own learning material, learn at their own pace and find their own learning technique.

### **3 Decroly school – natural surroundings, curriculum and teaching methods**

As emphasized in the previous sections of this paper, Decroly argued that the child's development, though in a way limited by his nature, was greatly influenced by societal and educational factors. Therefore, for him, it was "a matter of major concern to avoid an unfavourable influence from nurture" (Van Gorp, 2005, p. 145). As the main institution having an educational influence, school proved to be very important in his vision of making a better society, but he was very disappointed by the state in the schools. Therefore, his first concern was to remove the unfavourable influences from the school itself. He wrote: "School could nevertheless be "perhaps the most powerful means of preventing idleness, poverty and crime, [. . .] not as it is organized at present, since it is itself to a large extent the direct or indirect cause of these ills, but as it ought to be organized" (Decroly, as cited in Dubreucq, 2001, p. 249). The main role of the school was to meet the general goal of education, that is to prepare the children for the current social life. This could be done in the best way by initiating the children into the life itself in general and to social life in particular (Decroly & Boon, 1921, p. 24). If the school was to be a school "for life through life" (*pour la vie par la vie*), it was supposed to involve children in real-life activities, to stimulate their inner life and make their life as natural as possible. From that point of view, he considered "the traditional, barracks-like school ridiculous" (Van Gorp, 2005, p. 147).

*Nature was the best environment for school*, it provided an ideal framework for educating the child, unlike the city schools in which children met daily with stressful and anti-social situations. His intention was also to ensure that children felt the joy of life, which he achieved because his attitude of the importance of natural education had as great an effect on the material side of the school as on the understanding of the essence of the upbringing. The education "for life through life" meant natural education, and it took into account the nature in its two appearances: the nature of a child that was supposed to be developed and the nature as environment in which education is supposed to be realized (Van Gorp, 2006; Hamaïde, 1924). Nature inspired the activities and stimulated inner development of the children. Natural environment was not ideal only for the sake of the physical concept of nature, but also because it was the environ-

ment that supported children's nature, where children felt safe, protected, in which they could be active, cooperate with their classmates and create. Such an environment was necessary for children to develop self-esteem, tolerance, learning to take initiative and responsibility. It prepared children for the demands of the real life that was to be set before them. Decroly believed the nature to be the true teacher of mankind, and that it could have the long lasting effect on the realization of the personality of children, so as soon as he could manage it financially, he moved the Ermitage School to the suburbs where the surrounding was natural. The request for the school to be placed in a natural surrounding is the first point out of the fifteen points through which he presented his program of the new school at the Congress for the New Education at Calais, in 1921 (Hamaïde, 1924, p. 13).

The other points (there are eleven of them in total) which relate to *material and organizational nature of the school* include: the school should not be too big and have too large number of students, also the number of students per class should not exceed twenty or twenty-five at most; the space inside the building should be different from traditional classrooms, it should be differently furnished with the accent on laboratories, running water, gas and electricity, and counters and shelves for exhibits; the teaching staff should be well educated, including the knowledge of psychology and allied sciences, and responsive to the needs of children; coeducation of both gender is recommended until the tenth or the twelfth year; the class groups should be made according to the same mental level and maturity, and where needed, special groups should be formed to take "abnormal" children; the morning hours are recommended for work activities, especially in "techniques of language and number" and should be followed by classes of observation, comparison, drawing, singing, active games, etc. Parents participated in administrative boards of the school, but most importantly, they were expected to contribute to the success of the school because they were informed on the schoolwork, aims and methods. The children were encouraged to move around the school freely and to talk about the assignments with their teachers and classmates. The issues of discipline would be given serious attention and their significance explained, but the students were expected to solve them by the way of self-control and self-discipline. Finally, as in many alternative and democratic schools of the time, class conferences were held from time to time. The topics discussed were chosen by the pupils themselves, but had to be approved by the teachers (Hamaïde, 1924, p. 14–17). The rest of Decroly's points relate to the curriculum and teaching methods, and will be discussed later, after some attention was given to the democratic qualities of the school.

*Democratic organization of the school* responds to the social interests of the children. As Decroly believed that the core interests are not purely individualistic and one of the four basic needs is "the need of activity, work with one's fellows and self-development", he dedicated a lot of space to social connections of the children. This need, or the centre of interest, had its part in making the curricula and methods but influenced the life of school in general. The schoolwork was organized through social activities in which children were called to participate, sometimes as individuals and sometimes as a group, but the involvement relied on their free choice, not the obligation or supervision. In that way, children developed responsibility, both towards themselves and other members of the community. On the other hand, the school became the community in which many of the social functions were entitled to children, of course, in accordance

with their capacities. The children were responsible for many aspects of the school life, including discipline, neatness, cleaning the blackboards, ventilation of the room, keeping of the calendar, keeping watch of the time, arrangement of the collections inside the closets and cabinets, feeding the animals, watering the plants, etc. (Hamaïde, 1924, p. 97). In addition, joint projects, which included mutual interests and assistance, were used to develop solidarity among children and the class assemblies in which issues of common interest were discussed, such as decorating the classroom, creating the cardboards, representing the recapitulation of the material learned and discipline, were meant to promote initiative, self-confidence and group spirit.

Many New Education schools built their curricula “from the child out”, meaning that the starting point for building it were the child’s needs and interests and not the logic of the sciences studied. There is hardly any school to which this can relate more than the Decroly school. Based entirely on the “centres of interests” and the needs of children, *curriculum in the Decroly method* was the example of theory applied to practice successfully. Starting with the belief that internal interests potentiate children’s basic motivations and free their creativity better than any external motivation, Decroly organized the whole curriculum around centres of interests. The content in the first two grades was organized around “multiple centres” and every centre of interest occupied a month or two, but starting from the third grade, the whole year was dedicated to one centre of interest. Every centre of interest was studied through two successive phases:

- centre of interest in question and the child and his needs and
- care of interest in question and the child and his environment.

In the first phase, the child had first to develop the knowledge of his own personality, awareness of himself and consequently of his needs and aspirations, his goals and ultimately of his ideal (Decroly & Boon, 1921, p. 24). Then, in the second phase, the child was supposed to gain the knowledge about the conditions of natural and human environment in which they live. The children broadened their knowledge and understanding on why and how their life was dependable on the environment, how they should act in certain situations, set their aspirations, goals and expectations, slowly broadening their knowledge towards ideals of humanity, conditions and means of cooperation in relation to that centre of interest. This second phase consisted of seven realms of social and natural life and they could be listed as follows (Hamaïde, 1924, p. 25):

- the family,
- the school,
- the society,
- the animal world,
- the vegetable world,
- the mineral world,
- the heavens.

The aspects of social and natural life in relation to the child were not to be studied in the order listed, the order depended on children themselves.

With the frame of the curriculum set, Decroly *elaborated methods of teaching* based also on his knowledge of the child’s nature. Basically, the children did all the learning themselves, methods consisted of supporting the activities of children in a proper way.

He distinguished three types of activities in the child's process of acquisition: observation, association and expression. The first phase, *observation*, had a broad scope of activities and was completely rooted in the centres of interest and natural needs of the child. It made a general framework for the activity and was responsible for preserving the child's interest in certain phenomena, so that the child would want to explore further relations and relationships, to understand their origin and to anticipate possible consequences. At this point, the key question of the *Decroly method* was raised: How to link centres of interest with the school curriculum to keep the child actively interested in learning? The answer was, as explained by Amélie Hamaïde (1924, p. 30), in the teacher's skill to find out what children knew about a certain topic and how their mind worked relative to that area. The children usually freely expressed their ideas and personal experiences, so the teacher had the starting point from which to expand their experience by relying on their senses, touch, taste, smell and kinesthetic feelings, and finally by giving information. This part of teaching was called "preparation of the lesson" in the *Decroly method*. The real observation continued through the grouping of ideas, comparisons, noting the differences and making generalizations. This was followed by making notes and drawings or application of the newly acquired knowledge to the personal everyday life or to the life of a group (Hamaïde, 1924, p. 31). This process obviously engaged much more complex intellectual processes than the mere observation in the sense of spotting or incidental observations, which were also nurtured on a daily basis. This important activity depended on the teacher's ability to:

- understand that children's interests are different from the interests of adults,
- find out what all children know,
- prepare the materials accordingly and
- take into account the natural tendency of the human mind to classify and define.

Observation prepared children for another type of activity that mobilized thought processes, that is *association*. Here children were offered many sources beyond their personal experience, which turned to the imagination of the child and thus appealed to "that most precious possession – his innate curiosity" (Hamaïde, 1924, p. 41). During the classes of association, the students were encouraged to find the relationships between their existing knowledge, the new facts obtained by observation or research, but also to make connections through time and space, to compare and make chronologies. Thus, association in space and time could replace geography and history, but conceived problems from a wider point of view (Decroly & Boon, 1921, p. 29). The last activity is *expression*. As already mentioned in this paper, Expression is very important for the *Decroly method* since it opened the possibilities for the children to express themselves in many ways, usually not recognized in traditional schools. During these lessons, children were encouraged to express what they had learned in the way that best suited them, either through manual activities such as modelling, painting and drawing, or through words, verbally or in written form. Some of the activities in the expression classes included making and collecting illustrative materials, pictures, notebooks, different collections, classroom decorations, charts, singing, acting and role playing, taking responsibilities in group work, participating in discussions and other (Hamaïde, 1924). Through these three types of activities, the intellectual work of children was linked to their needs and

interests. In other words, we could say that children were actually motivated to learn and work all the time, or at least, that was the goal of this teaching method.

## 4 Conclusions

Ovide Decroly is one of the most famous new education pedagogues. He is often compared to John Dewey and Maria Montessori, but he is essentially acknowledged for his authentic educational ideas. The work of the *Decroly method* was based on a carefully elaborated theory of the human nature and on carefully planned educational and teaching work in the school, which continued improving over the years on the basis of experience and scientific research. This paper analysed the main characteristics of both.

His first conceptions of the human nature were largely deterministic, but kept changing over time. During his work with the so-called “abnormal” children, he noticed that unfavourable social and educational factors promoted “abnormality”, in addition to the genetic ones. Gradually, he came to believe that although nature set some boundaries, the key to growth was in the activity led by education and supported by the environment. His further research into the human nature led him to the Theory of centres of interest, where he argued for the existence of universal, primary human needs. He believed that the educational system should be designed so that it responded first to those universal needs and the essence of the human being and then to individual needs. Fulfilling those needs leads to the preservation of the individual as well as society. Decroly also studied many other human psychological traits, using the traits such as the globalization of thought and ways of expression to construct teaching methods and techniques. He generally believed that adults were in ignorance of the way children’s mind works, which made them unaware of the great capacity children have.

The main role of the school was to meet the general goal of education, that is, to prepare the children for the current social life and thus contribute to a better society. In order to achieve that, the school had to involve children in real-life activities and become a school “for life through life” (*pour la vie par la vie*). Nature was the best environment for this type of school, because it could ensure that children felt the joy of life, felt safe, protected and free, were active and cooperated with their classmates. Such an environment was necessary for children to develop self-esteem and tolerance, learn to take initiative and responsibility. Freedom to talk and move around during classes and the democratic organization supported the children’s social needs as well as many joint and group activities. It developed responsibility, both towards themselves and other members of the community. The centres of interest were the basis of curriculum. Every centre of interest was studied in relation to the child and their needs, and in relation to the child and their environment. The children had first to understand their own personality, be aware of themselves and consequently of their needs and aspirations, and second, they needed to understand the conditions of natural and human environment in which they lived. The children gradually broadened their knowledge to understand why and how their life was dependent of the life surrounding them in order to form their goals, ideals and expectations (Decroly & Boon, 1921, p. 24). Methods of teaching also followed the nature of the child. He distinguished three types of activities in the child’s

process of acquisition: observation, association and expression, and all classes were organized to support these three activities. Every lesson started with a conversation about the things children already knew, building new impressions, facts and ideas, classifying them and then making the association between the new and the old knowledge, and moving around in space and time. Finally, the children were supported to express themselves and their knowledge in every way they found to be pleasant for them: either through manual activities or through words, or through some complex activities such as acting, making collections and exhibitions and so on.

Finally, it is worth noting that Decroly proved in his practice that children were interested in learning; the four centres of interest were broad enough to provide enough themes and keep the children interested in further research. Freedom and activity promoted motivation, and observation, association and expression proved their effectiveness in learning.

*Dr. Jelena Petrović, dr. Stojan Cenić*

### **Decrolyjeva metoda – teorija in praksa**

*V prispevku analiziramo teorijo vzgoje Ovida Decrolyja, belgijskega pedagoga, ki je bil aktivni udeleženek gibanja reformne pedagogike. Razvil je svojo metodo in ustanovil eksperimentalno šolo, v kateri je promoviral ideje nove vzgoje. V članku predstavljamo nastanek njegovih idej, njihov razvoj in uporabo v šoli, kar bo prispevalo k boljšemu razumevanju reformne pedagogike, katere pomemben del je bil tudi Decroly. Analiza vključuje dva vidika njegove pedagogike: razumevanje narave otroka in organizacijo in delo njegove eksperimentalne šole Ecole de l'Ermitage, ki se popularno imenuje Decrolyjeva šola. Razumevanje otrokove narave in njegovih osnovnih interesov predstavlja osnovo njegovega praktičnega dela v šoli, pa tudi obratno, praktično delo mu je dalo podatke, ki so prispevali k oblikovanju njegovih stališč o naravi otroka. Preko njegovega dela lahko opazujemo, kako je uspel teorijo vključiti in uporabiti v praksi. V ta namen smo uporabili predvsem knjigo avtorice Amélie Hamaïde *The Decroly class* iz leta 1920, ki predstavlja širši javnosti Decrolyjevo metodo, kar mu je prineslo veliko popularnost. Ker je avtorica knjigo pisala pod njegovim nadzorom, jo lahko razumemo kot primarni izvor za to področje.*

*Decroly je verjel v moč vzgoje. Opazoval je naravo otrok kot aktivno silo, ki spodbuja in aktivira notranje individualne pa tudi družbene potrebe. Te potrebe je imenoval "centre zanimanja", predstavljali so mu temelj njegovega vzgojnega sistema. Kmalu je njegova celokupna pedagoška aktivnost postala znana po tej sintagmi. V literaturi najdemo to sintagmo različno poimenovano, včasih kot metodo centrov zanimanja, pa tudi kot Decrolyjevo metodo. Ugotavljamo, da avtor zasluži svoje posebno mesto v zgodovini pedagogike in šolstva, saj so celo največji kritiki (Depaepe, Simon in Van Gorp, 2003; Van Gorp, 2005) priznavali njegova prizadevanja in napore, da pedagogiko približa praktično uporabnim znanostim.*

*Otrokovo naravo razume kot ravnovesje med nativističnimi in empirističnim tendencami tedanjega časa, pri čemer poudarja aktivnost otroka kot povezovalnega dejavnika*

ka. Njegovo prvo razumevanje otrokove narave je bilo sicer precej deterministično, pod vplivom njegovega zdravniškega poklica, vendar pa je na oblikovanje njegovih pogledov vplival tudi duh časa in tedanje družbene razmere. Ukvarjal se je tudi s tim. "nenormalnimi" oz. "neprilagodljivimi" otroki, kakor so tedaj klasificirali otroke z različnimi mentalnimi, zdravstvenimi in osebnostnimi problem. Njihovo stanje je pripisoval predvsem njihovi biološki in genetski strukturi, manj pa vzgojni zanemarjenosti. Kmalu je ugotovil, da tudi neugodni vzgojni in miljejski dejavniki enako vlivajo na motnje otrok kakor genetski dejavniki. Ko je delal z normalnimi otroki, je postopoma ugotavljal prednosti dobro zamišljene in organizirane vzgoje ter podpora in moč otrokove prirode, vendar je ostal pri prepričanju, da biologija postavlja meje, ki jih z vzgojo ne moremo premakniti. To je mogoče občutiti tudi pri praktičnem delu v njegovi šoli. Menil je, da morajo biti učenci razvrščeni v razrede na osnovi njihovega uspeha na testih intelligence. Tako bi se učitelji lažje prilagodili konkretnim potrebam učencev, s tem pa bi bilo delo v razredu lažje in uspešnejše za učence in učitelje. Bil je celo zelo začuden, ker ni bila taka praksa v šole uvedena že mnogo prej (Decroly in Boon, 1921, p. 16; Hamaidé, 1924, p. 15). Zato je tudi podpiral množično uporabo testov inteligence in sposobnosti v šolah, kar mu je predstavljalo zelo koristno in zanesljivo sredstvo pri organizaciji šolskega dela. Čeprav je menil, da narava postavlja meje, pa je po negovem mnenju ključ razvoja aktivnost otroka, ki jo vodi in usmerja vzgoja in podpira otrokovo okolje.

V okviru svojih raziskav o otrokovi naravi je razvil svojo teorijo o človekovi naravi, ki jo danes imenujemo terija centrov interesa, s katero utemeljuje stališče, da obstaja univerzalna človekova priroda, in da je treba vzgojo podrediti tej naravi in ne individualnim potrebam posameznega otroka. Univerzalne potrebe oz. centri interesa se nahajajo v biti vsakega človeškega bitja, se ne razlikujejo od posameznika do posameznika in nimajo povezave z osebnimi preferencami oz. sposobnosmi. Te univerzalne potrebe je razvrstil v štiri skupine: potreba po hrani; potreba, da se zaščitimo pred nesrečami; potreba, da se obranimo pred nevarnostmi in sovražniki; potreba po aktivnosti, sodelovanju, rekreaciji in razvoju (Decroly in Boon, 1921, str. 25). Poleg teh osnovnih potreb je Decroly proučeval tudi druge psihološke karakteristike otrok. Čeprav so mu predstavljale osnovne potrebe smernice za oblikovanje okvirja kurikuluma, so se ostale karakteristike pokazale zelo pomembne za oblikovanje učne prakse. Prva od njih je bila tendenca k globalizaciji. Menil je, da so predstave o svetu pri otrocih globalne in vključujejo enotno sliko predmeta in otrokove reakcije na njo. Ta lastnost je prevladajoča v otrokovem mišljenju do šestega ali sedmega leta starosti, kasneje pa se prične otrokovo mišljenje diferencirati. Druga karakteristika je potreba otrok, da se izrazijo na svoj način. Odrasli pogosto te potrebe ne prepoznajo, ker izražanje vežejo predvsem na jezik in ne prepoznajo številne neverbalne načine izražanja, vključujoč tudi igro, umetnost in imitacijo. Verjel je, da odrasli ne razumejo, kako otrokov razum funkcionira in tako ne opazijo, kakšne so dejansko otrokove kapacitete za učenje in kako radi se dejansko otroci učijo.

Vzporedno z raziskovanjem otrokove narave je Decroly proučeval tudi šolo kot institucijo, ker se mu je zdelo, da igra eno od najpomembnejših vlog pri oblikovanju nove družbe. Na osnovi statističnih podatkov je prišel do zaključka, da organizacijsko in didaktično šola ne ustreza tedanjim potrebam, zato bi jo bilo treba preoblikovati, uporabil je celo izraz ukiniti. Menil je, da je treba odpraviti njeno didaktično zasnovano (metode, kurikulum, sistem ocenjevanja...) in zgraditi šolo s popolnoma novim pristopom (Decroly in Boon, 1921; Dubreucq, 2001). Izgradnjo nove šole je pričel tako, da

je osvobodil učitelje od pritiskov učne snovi, urnikov in učbenikov. Od njih je zahteval, da otroke poučujejo o praktičnih in tehničnih veščinah, da bi lahko sodelovali v delovnih procesih. Taka šola je zasledovala splošni cilj vzgoje "priprave otrok na realnost življenja in za življenje, kot ga pričakuje vsakokratna družba" (Hamaïde, 1924, str. 19). Kmalu se je izkazalo, da bi se otroci (v nasprotju s pričakovanji) želeli učiti o podobnih temah, kot so jih predvidevali tradicionalni učni načrti, vendar tokrat tega niso storili pod zunanjim pritiskom, saj so lahko sami izbrali gradivo, iz katerega bi se učili, tempo in tehnike dela. Nova šola je postala šola "za življenje skozi življenje", saj je otroke vključevala v resnične življenjske dejavnosti in na najprimernejši način spodbujala njihovo notranje doživljanje (Van Gorp, 2005). Narava je bila najboljše okolje, v katerem se lahko nahaja takšna šola. Njegov namen je bil, da bi otroci v šoli občutili veselje do življenja, in uspelo mu je, da je njegovo stališče do pomena naravnega izobraževanja vplivalo tudi na materialno plat šole in na razumevanje bistva vzgoje. Naravna vzgoja je pomenila spoštovanje notranje narave otroka in organizacijo vzgoje v naravnem okolju (Van Gorp, 2006; Hamaïde, 1924). V takem okolju so se otroci počutili varne in zaščitene, lahko so sodelovali s svojimi prijatelji in ustvarjali. Verjel je, da naravno okolje spodbuja samospoštovanje, strpnost, pa tudi učenje podjetnosti in odgovornosti. Decroly je prispeval tudi številna druga priporočila glede materialnih in organizacijskih vidikov šole: v šoli naj ne bi bilo veliko otrok, v oddelkih naj bi jih bilo največ dvajset do petindvajset, organizacija notranjega šolskega prostora bi morala biti drugačna, s poudarkom na majhnih laboratorijih s tekočo vodo, umetno razsvetljavo in ogrevanjem, z razstavnim prostorom, s policami in omarami. Osebe bi morale biti dobro izobražene, poznati bi morale osnove psihologije in sorodnih znanosti ter biti občutljivo za potrebe otrok. Predlaga, da bi bila v razredu oba spola, edina vrsta delitve bi bila glede na intelektualne sposobnosti. Starši bi sodelovali v upravnih organih šole, še pomembnejše pa bi bilo, da so dobro obveščeni o načinu dela v šoli, o ciljih in metodah ter da lahko prispevajo k njenemu uspehu. Otroke so spodbujali k svobodnemu gibanju in pogovoru o svojih nalogah s sošolci ali z učitelji. Na koncu, tako kot večina alternativnih in demokratičnih šol v tistem času, so imeli občasna skupna šolska srečanja, kjer so teme izbirali učenci, vendar so jih učitelji morali prej odobriti (Hamaïde, 1924, str. 14–17). Celotni kurikulum je bil organiziran okoli posameznih središč zanimanja. V prvih dveh razredih je pouk potekal okrog vseh središč zanimanja in so se vsakemu od njih posvetili en mesec ali dva. Od tretjega razreda dalje so se vsako leto posvetili enemu središču zanimanja. Vsako od njih: hrana, oblačila, zaščita, dejavnost, je bilo raziskano glede na otroka le v prvi fazi, v drugi fazi pa glede na njegovo naravno in družbeno okolje. Tako so otroci najprej spoznali sami sebe, svoje potrebe in želje, v drugi fazi pa so si pridobili znanje o naravnih in socialnih razmerah, v katerih so živeli. Postopoma sta se njihovo znanje in razumevanje razširila na medsebojno odvisnost človeka in okolja. Druga faza zajema sedem življenjskih področij, ki jih ni bilo treba poučevati v določenem vrstnem redu, saj je bil ta odvisen od zanimanja otrok. To so: družina, šola, družba, živalski svet, rastlinski svet, svet mineralov in nebesa (Hamaïde, 1924, str. 25). Metode poučevanja so tudi sledile naravi otroka. Pri pouku je ločil tri procese: opazovanje, povezovanje in izražanje, vsaka ura pouka pa je bila organizirana tako, da je podpirala te dejavnosti. Učenje se je začelo z razpravo o stvareh, ki jih otroci že poznajo, tako so na tej podlagi pridobili nov pogled na stvari, dejstva in ideje so uredili, nato pa povezali s predhodnim znanjem in primerjali glede na prostor in čas. Na koncu so otroke spodbujali, da so svoje novo pridobljeno znanje izrazili na način, ki jim

*najbolj ustreza: z ročnimi dejavnostmi, z besedami ali s kompleksnejšimi dejavnostmi, kot so igranje vlog, izdelava zbirk ali razstav, razstave na šolskih srečanjih, različne demonstracije, izdelava plakatov itd.*

## REFERENCES

1. Édouard Claparède (1924). Introduction. In Hamaïde, A. (1924). *The Decroly Class*. New York: Dutton & Company.
2. Decroly O., Boon, G. (1921). *Vers l'école rénovée – une première étape*. Brussels/Paris, Office de Publicité/Lebègue-Nathan.
3. Depaepe M., Simon F., Van Gorp A. (2003). The Canonization of Ovide Decroly as a “Saint” of the New Education. *History of Education Quarterly*. Vol. 43 No. 2, pp. 225–249.
4. Dewey, J. (1966). *Democracy and Education*. New York: Macmillan Publishing.
5. Dubreucq, F. (2001). Jean-Ovide Decroly. *PROSPECTS: the quarterly review of comparative education* (Paris, UNESCO: International Bureau of Education), vol. 23, no. 1/2, pp. 249–275.
6. Hamaïde, A. (1924). *The Decroly Class*. New York: Dutton & Company.
7. Montessori, M. (1915). *My System of Education*. New York: The House of Childhood Inc.
8. Van Gorp, A. (2006). Ovide Decroly, A Hero of Education. In Smeyers, P., Depaepe, M. (eds.), *Educational Research: Why “What Works” Doesn’t Work*. Katholieke Universiteit Leuven Belgium: Springer.
9. Van Gorp, A. (2005). From special to new education: the biological, psychological, and sociological foundations of Ovide Decroly’s educational work (pp. 1871–1932). *History of Education*. 34 (2), pp. 135–149. DOI: 10.1080/0046760042000338755
10. Van Gorp A., Depaepe M., Simon F. (2004). Backing the Actor as Agent in Discipline Formation: An Example of the “Secondary Disciplinarization” of the Educational Sciences, Based on the Networks of Ovide Decroly. *Paedagogica Historica*, Volume 40, Nos. 5 & 6, pp. 591–616. DOI: 10.1080/0030923042000293670

---

*Jelena Petrović, PhD (1976), assistant professor at the University of Niš, Faculty of philosophy, Serbia. Address: Sestre Baković 1, 18000 Niš, Serbia; Telephone: (+381) 063 407 606 E-mail: jelena.petrovic@filfak.ni.ac.rs*

*Stojan Cenić, PhD (1950), full professor at the University of Niš, Pedagogical faculty in Vranje, Serbia. Address: Prvomajska 11, 16220 Grdelica, Serbia; Telephone: (+381) 063 468 047 E-mail: stcenic@yahoo.com*

# Introduction of natural science content to pre-school children

Prejeto 02.12.2017 / Sprejeto 15.06.2018

Strokovni članek

UDK 37.091.33-053.4

**KLJUČNE BESEDE:** metodološki pristopi, poskus, naravoslovne vsebine, predšolska vzgoja, vzgojiteljeva usposobljenost

**POVZETEK** – Otroci v predšolskem obdobju kažejo veliko zanimanje za stvari z naravoslovnega področja. V kurikulumu za predšolsko vzgojo je treba zagotoviti več vsebin in dejavnosti za razvoj otrokovih naravoslovnih kompetenc. Svoboda izbire metodološkega pristopa pri izvajanju naravoslovnih vsebin pri otrocih predšolskega obdobja prispeva k razgibanosti in povezovalnosti vzgojno-izobraževalnega dela, kar povečuje pomen vzgojiteljevega ustvarjalnega prizadevanja pri oblikovanju učnih načrtov. S poseganjem v teoretične načine sodobnih oblik metodološkega dela smo poudarili pomembnost metode eksperimenta v učnem načrtu predšolske vzgoje. Obravnavana sta metoda eksperimenta in vpliv na otrokov celovit razvoj pri uspešnem usvajanju naravoslovnih vsebin kot virov izkusnih ugotovitev. S sodobnim metodološkim pristopom k eksperimentu se rešujejo posamezne težave na naravoslovnem področju z otrokovim avtonomnim raziskovanjem v vrtčevskem okolju. Za uspešno izvajanje naravoslovnih vsebin je potreben razvoj vzgojiteljeve pedagoške usposobljenosti in znanja z naravoslovnega področja.

Received 02.12.2017 / Accepted 15.06.2018

Professional paper

UDC 37.091.33-053.4

**KEYWORDS:** methodological approaches, experiment, natural science resources, preschool education, competencies of educators

**ABSTRACT** – Very young and preschool children show great interest in natural science subjects. In the curriculum of early and preschool education, it is necessary to include more resources/activities for the development of the child's competencies in natural sciences. The freedom of choosing the methodological approach in the introduction of natural science content to children of early and preschool age contributes to the dynamics and comprehensiveness of education. This emphasizes the importance of educators' creative efforts in curriculum design, particularly in linking methods and implicit methodological culture to create a successful modern educator's practice. Relying on theoretical approaches to modern forms of education, theoretical analysis and the results of respective authors, the paper emphasizes the importance of the experiment method in an integrated curriculum of early and preschool education. We consider the experiment method as a way of experiential learning and an impact on the child's comprehensive development during the successful acquisition of natural science content.

## 1 Introduction

Natural sciences are the fundamental field allowing to guide the children of an early and preschool age towards observation, study and experimentation of the animate and inanimate natural phenomena. Early contact of children with natural contents affects the integral development and personality of the child and thus the child's relationship to nature and society. The kindergarten is a place where the child researches, discovers and actively learns if organizational conditions (environment) are created that allow the children to explore different phenomena and acquire various experiences, knowledge and understanding; allows free choice of activities and partners in the learning process; encourages children to explore, detect and solve problems; encourages the multiple

questioning, interpretation and reinterpretation of existing experiences and assumptions; encourages the planning, organizing and reflecting on their own activities and learning process; strengthens self-organizational potential of their activities; provides indirect forms of support children's learning that encourage their self-discovery, thinking, problem solving; encourages autonomy and emancipation of children in the learning process and acceptance of their own dynamics and self-regulatory forces (National curriculum for early and pre-school education, 2014: p. 34). Guided by the idea of promoting methodical diversity in the implementation of natural contents, educational work in a stimulating environment of a kindergarten is provided within an integrated curriculum that is relevant to the child's current needs, interests and abilities. By abandoning methodical stereotyping, natural contents are conducted via appropriate methodological procedures which convert kindergarten into a natural classroom, research laboratory and a place for teaching early and preschool age children and a place where they receive basic scientific knowledge as a foundation for integral life-long development.

This paper situates natural contents as a starting point of achieving natural literacy of early and preschool age children. Methodological approaches in the field of natural sciences with an emphasis on the importance of the experiment as a source of experiential knowledge of natural content require new competencies from educators. The complexity of the natural contents is important for comprehensive development of children and should be appropriate for the children's developmental age. The integrity of natural contents allows a child to gain experience through which it learns about himself/herself, other people, living and inanimate nature, culture and technology. Contemporary understanding of research-oriented educational process implies encouraging the child to explore, discover and independently make certain conclusions, with appropriate support by the educators. Resorting to didactic theoretical approaches of different modern work methods, we emphasize the importance of the method of experiment, experiential source of knowledge of natural sciences' contents. Experiments in natural sciences area, such as physics and chemistry, encourage the research experience of the child, while the educator takes the role of a facilitator, mediator, reflective practitioner, observer, partner, organizer, evaluator of natural science activities, a creator of an enabling atmosphere and a diagnostician who reveals research capabilities of the child. Using the method of experiment creates a learning community in which everyone learns, both adults and children, and, in order to achieve this, the educator must prepare thoroughly and explore the natural science content. The experiment allows the child to learn early about natural phenomena, thus contributing to the development of natural science competences of the child and creates a prerequisite for successful understanding of the natural science contents during further development in the school educational context.

Methodological competences of educators are important and unavoidable factors of the child's enabling environment conducive to research and the adoption of natural science contents. Educator's competences are achieved by quality selection of appropriate methods by creating original methodical scenario which ensures a high level of intrinsic motivation, increases the interest and develops the child's research curiosity in accordance with the objectives and contents of natural science activities. By developing pedagogical competencies, the educator becomes an initiator and a motivator of the child's cognitive, psychomotor, speech, creative and research development which are reached during the early adoption of natural science contents. Methodological ap-

proaches in the implementation of natural science contents become the primary factor that favours the promotion of intrinsic motivation of the child for research in the field of natural sciences.

## **2 Natural science literacy in children – theoretical and research inclinations**

Natural content as an important factor in the educational process has an impact on the choice of methods and forms of work, i.e. determines the character of educational work in a pre-school institution. Considering the nature of the specific natural science content and its credibility is not possible without continuous practical work (Dolenec, 2008). Müller (2010) states that early and pre-school age children should study a variety of natural science topics, observe, explore and experiment with the phenomena of animate and inanimate nature, and learn about the legality and the characteristics of scientific phenomena. De Zan (2005) points out that the diversity of the natural science contents includes natural concepts such as kindergarten, school, house, settlement, space, time, climate, flora, fauna, forests, trade, transport, rivers, seas, health, work and home country. Domazet (2007) states that natural sciences in the compulsory education are considered Nature and Society, Nature, Biology, Chemistry and Physics. These school subjects are important for overall understanding of natural science contents whose implementation in the context of kindergarten will be based on a holistic principle according to which a living being represents a whole which cannot be reduced to individual parts.

The starting point for natural science literacy in early and preschool age is considered to be the observation of natural phenomena in nature, in everyday child's life, not just the contents offered by the teaching professionals in preschool institutions. The term observations of natural phenomena in the everyday life of a child implies joint consideration in interaction with peers, educators and other adults in the field of light, air, water, soil, plants, animals, electricity, fire and many other areas related to the living and inanimate nature (Fella et al., 2012). Attention is focused on improving natural science literacy by introducing new natural science contents, such as the problem of nutrition, energy, health and environmental protection. "To modernize natural science contents does not only mean to introduce new contents, but to learn about methods of discovering knowledge through child's research work, through further observation and monitoring of natural phenomena in nature, through the identification of cause-effect relationships and the introduction of experimental verification and creating simple models for interpreting structures, occurrences and their interactions in nature." (De Zan 2001: p. 54) Došen Dobud (2005) warns that in confronting early and pre-school age children with an abundance of natural science incentives, it is important to leave the child plenty of time to spontaneously accomplish its emotional response in line with the level of affiliation with natural science contents. Natural science literacy "flows in a natural environment, in ecosystems that connect plants, animals, human and inanimate nature," according to Katalinić (2008: p. 21). In doing so, fundamental nature science knowledge is acquired which favours continuous lifelong development of individuals from their earliest age.

Recent theoretical analysis of natural science literacy in educational institutions with foreign authors are focused on the question of introducing natural phenomena of inanimate nature in pre-school education (Müller, 2010; Haider et al., 2009). Attention is directed to educational contents predominated by the theme of natural sciences, i.e. chemistry and physics. This begs the question of the usefulness and necessity “of conducting scientific topics in pre-school context of and the questions of interest of early and pre-school age children for thematization of natural science contents” (Müller, 2010: p. 12). The need of introducing early and pre-school age children to natural phenomena as a component of pre-school everyday life is critically discussed, such as the influence of the physical forces of buoyancy on floating and sinking of objects in water and the chemical principle of reversible transformation of solids (Haider et al., 2009). The main reason for using scientific topics in early and preschool age is certainly to encourage intrinsic motivation of the child for independent research and interest of the child for the phenomena of animate and inanimate nature, by which the child is surrounded. Children ask various questions, they want to know how nature functions, they want to observe, explore and experiment with interest and experience fun and joy by doing so. Müller (2010) states that the current debates on education highlight the interest of the child as an important argument for the introduction of natural science phenomenon in the early and pre-school education. The research interests of the child indicates that the child approaches natural science contents with a high level of intrinsic motivation, without external pressures or expectations.

The child should be allowed to develop different learning strategies and in such conditions the child acquires a competence of “learning to learn”, as the basis for realizing the concept of lifelong learning and knowledge, as a value focuses educational action towards ensuring individual and social well-being in accordance with the type of children and type of society we wish to develop by the National curriculum for early and preschool education (National curriculum for early and pre-school education, 2014: p. 19). The child is a researcher and an active creator of knowledge and learning and the child’s learning is considered as a result of his active and engaged participation in various activities, learning through a game with the research and other activities, which are purposeful and experiential, with a variety of learning resources. This reinforces the organizational, research and revelatory potential of the child’s activities and ensures those forms of support by educators which engage cognitive capacities of children and encourage them to reflect on their own experiences.

In more recent times, more experts are dealing with research questions of natural science in compulsory education curriculum (Domazet, 2007) and the issue of representation of natural science topics in the textbooks of natural science subjects in compulsory education (Novoselić et al., 2013). Noticeable is a declining interest of compulsory education students in natural science topics, which consequently contributes to a lower level of the general level of natural science literacy. Confirmation of the above statements are the results of research on natural science contents in compulsory education (Domazet, 2007), which indicate that the natural science subjects, i.e. chemistry and physics, are among the least favourite selected subjects and are among the most frequently chosen unpopular subjects among students of compulsory education. This is evidenced by the explanation of choice of natural science subjects as the least popular subjects, and the choice is attributed to complicated contents. The results of the same

research suggests the worst characteristics of natural science programs: lack of inter-correlation, overly extensive content and lack of project work and practical experiments. It is therefore desirable to link natural science contents with everyday life and practical activities continually from an early and pre-school age through compulsory education in school educational context.

Scientists are discussing the issue of the representation of natural science contents, such as environmental issues, in natural science textbooks in compulsory education. In the research, Novoselić et al. (2013: p. 141) emphasize the importance of “direct observation in monitoring the changes in nature and execution of experiments” with the intention of adopting “basic knowledge about nature and the laws of natural processes” via independent research. The research results indicate insufficient representation of environmental issues as a component of natural science subjects, lack of participation in independent research activities and lack of direct experience in nature during the adoption of natural content in the context of compulsory education.

A critical analysis of the research results on compulsory education context (Domazet, 2007; Novoselić et al., 2013) aims to boost the need for more serious planning of natural science literacy in the early and pre-school context and the need for researching methodical culture of educators in implementing natural science contents with early and pre-school age children. In connection with this, it is desirable to investigate in the future if there is a connection between a methodical approach to the early implementation of natural science contents and an intrinsic motivation of children for independent research. There is a need for further research that would answer the question, for example, does educators’ motivation for training depends on social status of educators.

### **3 Methodological approaches in the field of natural sciences with early and preschool-age children**

Methodical approaches are an important factor in the educational process, especially in the field of natural sciences. The working methods are defined as “proven methods of effective communication among the entities in the process of transfer and acquisition of knowledge, skills, development of skills and encouraging all other potentials for development of personality in the process of teaching and learning” (Mlinarević and Brust Nemet, 2012: p. 253). Methodology can be viewed as a systematic reflection on the theory and practice in order to improve the educational process (Pranjić, 2012). Freedom of choice of methodological approach in the implementation of natural content with early and preschool age children is considered a prerequisite for creating a successful modern education practice (De Zan, 2005). Methodical approaches have been studied by numerous teachers and methodologists in the school context (De Zan, 2005; Pranjić, 2012; Harvest, 2013) and they have contributed to the achievement of educational goals of pedagogically designed natural science activities. On the contrary, methodical culture in the field of natural sciences in pre-school context has not been sufficiently researched (Lučić, 2007; Katalinić, 2008).

De Zan (2005) lists three groups of methods in executing natural science contents: methods of practical work, visual methods and verbal methods. It should be noted that special attention is given to one of the methods of practical work, the method of experiment, which generates the detection of natural laws in practical application of theoretical and experiential knowledge. Došen Dobud (2005) points out that the early implementation of practical activities encourages the child's divergence, fluency and development of creative imagination, realize the potential capacities of the child, fosters spontaneity as a precious gift of childhood, and thus preserves the authentic childhood. Dolenc (2008) discusses the importance of completely understandable methods of practical work, experiment in particular, since it most fully corresponds to the principle of plainness. The method of practical work requires from the child to be active, to develop independence, thus contributing to the acquisition of skills by using accessories and achieving a new quality of knowledge, which cannot be achieved by implementing natural science contents via other methods. De Zan (2005) states the importance of connecting visual and practical methods in the implementation of natural contents that include a method of demonstration, method of drawing and experiment, taking into account the verbal methods that contribute to the development of language skills of early and pre-school age children during the adoption of natural content.

Pranjić (2012) explains the educational process as a sophisticated art of designing, planning, organizing and execution of natural science contents. It should be noted that methodical creativity is not something that a man is born with, but is considered a quality that can and must be acquired. It is quite understandable that the methodological approaches in the implementation of natural science contents are characterized by intentions of systematic thinking of theories and practices, and their epistemological reification directed towards the interdisciplinarity undoubtedly contributed to improving educational practices (Pranjić, 2012). Letina (2013) points out that the implementation of natural science contents requires general knowledge of several substrate sciences that form the basis of natural science, such as biology, chemistry, physics, geography and specific areas such as environmental education, education for sustainable development and human rights education.

In a small number of authors, we see a narrower interest in studying methodical culture in the field of natural sciences in the early and pre-school context (Lučić, 2007; Katalinić, 2008). From previous consideration of the above listed authors, we see the importance of the role of educators who reflect on and formulate their methodological procedures based on the methodical professional training. Problems prevailing in this area should also be noted, and are related to the lack of methodological knowledge of educators, motivation to work and their social status (Lučić, 2007). It is difficult to imagine an effective educational activity without educators believing in their own methodical art of teaching early and pre-school age in children the field of natural sciences. Katalinić (2008) discusses methodological aspects of natural sciences as a component of pre-school education for sustainable development. It should be noted that the selection of natural science contents depends on the methodical approach of individual educators in the implementation of natural science activities and the process of planning the educational natural science achievements of early and preschool age children. The role of educators as creators of unique methodical scenarios in the early introduction of

a child with natural science contents is undeniable, which affects the overall personality of the child and the child's relationship towards nature and society.

#### **4 The importance of experiment in the early implementation of natural science contents**

The importance of experiment in working with early and preschool age children consists in acquiring the concepts of natural science contents. It favours the child's fascination with natural phenomena and contributes to the child's curiosity and develops a research interest in natural science contents (Haider et al., 2009). Müller (2010) under the term experiment includes reproducible and objective procedures with the intent of acquiring knowledge. An experiment requires great effort and extensive planning, close monitoring, precise work in the implementation and analysis and interpretation of the obtained measured values. Blagec (2008) defines an experiment as a method of work in the early implementation of natural science contents that contributes to linking children with animate and inanimate nature through the detection of material properties, cause and effect relationships and relationships and the resolution of problem situations during the process of learning about the world around them. Borić (2009: p. 24) considers the experiment as "artificial stimulation of natural phenomena" with the intention of comprehensive learning and research. For example, the involvement of children in the performance of experiments contributes to the changing of children's invalid beliefs, adoption of new facts and encourages scientific thinking in the field of natural sciences.

Foreign authors are recording considerations of experiment methods as a source of experiential knowledge of natural science contents (Muller, 2010), and are also recording the interests of preschool children for phenomena in the field of inanimate nature (Hirschmugl-Gaisch, 2009) as well as in researching intuitive natural science knowledge among children two to seven years old (Krahn, 2005).

Müller (2010) points to the importance of experiment outcome, which is crucial for the child's first encounter with a given natural science phenomenon. Since the concentration of early and preschool age children is considered to be time-limited, repeating the experiment until the final success is achieved negatively affects the motivation of a child. Due to this, the choice of a particular experiment is adapted to capacities and abilities of the child, and selected are only those experiments which early and preschool age children can successfully perform autonomously. In addition to the successful implementation of the experiment, the value of the subsequent explanations of the scientific background of the conducted experiment by the educator is emphasized, thus avoiding the sense of "magic" in some experiments.

Based on the theoretical analysis of authors working with early and preschool age children, which relates to the implementation of natural science contents through the application of experiment, it is clear that children are very interested in autonomous research, observation and discovery and are experimenting with great enthusiasm, joy and perseverance. Well-chosen methodical forms of work consequently affect the intrinsic motivation of children for autonomous research conducive to the promotion and

development of children's interest in natural science. Ideally, children continue autonomous experimentation in their spare time in a family environment (Hirschmugl-Gaisch, 2009). This is particularly important for achieving the autonomy of each child as a result of autonomous active participation in executing the experiment adjusted to its development abilities and skills.

Hirschmugl-Gaisch (2009) discusses the early and pre-school context, stating that a greater attention to implementation of natural science contents with early and preschool age children is given to living nature than inanimate nature. We should also note that educational workers in preschool educational context do not have sufficient natural science knowledge and competences for natural physical and chemical problems, which means that they are unable to answer specific questions asked by children. Inadequate space and materials for physic-chemical experiments and the necessary preparations for the implementation of natural science activities represent an additional obstacle in the educational sector for teaching physical and chemical contents in preschool context. The consequences of such tendencies are most drastically depicted exactly through the insufficient concretization of theoretical knowledge in its practical application.

Krahn (2005) claims the same, stating that the current system of early and pre-school education does not provide optimal conditions for preschool children to pursue their scientific interests and acquire appropriate scientific knowledge suitable for early and pre-school age. In these "poor" circumstances, children easily give up on learning via research and experimentation and therefore learn by imitating the model of educators in pre-school context and later models of their teachers during compulsory education in the school context. In order to preserve and promote the child's research capabilities and intuitive knowledge, it is important to provide suitable learning situations from early childhood, which includes educational professionals who support the child's research interests and research procedures.

## **5 Competence of educators in creating methodical approaches in the implementation of natural science contents**

Education is the basic tasks of educators (Katalinić, 2008). Educator is a professionally competent person qualified for educational work with early and preschool age children who, through applying innovation, demonstrates the flexibility and creates educational conditions for the realization of collaborative relationships, awakens interest in the study of natural phenomena using active methods and forms of work (Mlinarević and Brust Nemet, 2012). The importance of professional competence of educators is reflected in close connection with the educational activities of educators and with the child's acquired competences, knowledge and skills as a result of that activity (Lučić, 2007). Within eight key competences in a cycle of lifelong learning (European Commission, 2006) is listed competency in mathematics, science and technology, which is considered very important for strengthening the professional competence of educators in designing methodical work during the implementation of natural science contents with early and preschool age children. At the same time, among the seven competencies listed in the Professional European and National Standard of Competences for Teach-

ing Profession (European Commission, 2012) for executing the experiment, the following is listed: knowledge in the subject and teaching methodology, organizational competence and capability of reflection and development. Mlinarević and Brust Nemet (2012: p. 155) claim that an educator, via planned methodological procedures, “encourages, includes a child and allows it to become independent in its work, taking care of its development peculiarities,” and for that the educator needs additional knowledge and skills (competencies). An educator is therefore a diagnostician who discovers abilities, a person with a tendency towards research and experimentation in the choice of methods which improve his/her pedagogical and methodical performance and therefore his/her educational reflective practice in which his/her is immersed daily. Dolenc (2008: p. 33) points out, as one of the most important competencies of educators, the ability to create a positive atmosphere in educational group that should be “purposeful, working, friendly and supportive.”

Educator’s methodical culture requires fluency, flexibility and openness, in a word, congruency of educator’s competence, in the creation of possible methodological approaches aimed at establishing a harmonized educational interactive relations in the implementation of natural contents with early and preschool age children (Došen Dobud, 2005). Creating a methodical culture is considered a permanent process that is subject to self-assessment and continuous reflection in interaction with peers and includes “team-work skills, the skill of using information and communication technologies, troubleshooting, reflective thinking skills and self-evaluation, interpersonal skills, planning and time management, decision-making, respect for diversity, self-improvement skills, learning abilities of synthesis and analysis, professional communication skills and developed cognitive skills important for the development and creation of new knowledge” (Mlinarević and Brust Nemet, 2012: p. 218).

There is an increased interest in considering the competences of educational staff in modern pre-school institutions (Lučić, 2007) and for researching natural science competences in the context of compulsory education (Harvest, 2013).

Bearing in mind the fact that the educators reflect and shape their methodical procedures in conducting natural science contents with early and preschool age children, the necessity of their professional qualifications relating to the pedagogical, didactic and methodical knowledge should be noted. Lučić (2007) discusses the importance of change in favour of a new way of education, training and professional development of educators. Educators thus acquire modern pedagogical, psychological, linguistic and kinesiological knowledge and quality methodical education and training for sophisticated educational activities with the aim of creating a society of knowledge. It is quite understandable that the design of a preschool institution, as a community in which every child feels important and respected and secure in themselves and their research and creative abilities, can be achieved by an educator certain in his/her professional knowledge, organizational skills and leadership and his/her methodical competences (Lučić, 2007).

Letina (2013: p. 353) points to the need for further “professional development of natural science competences in the principles of lifelong learning in the framework of formal and informal education”. By analysing the results of research in the field of natural sciences during compulsory education, there has been a lack of competence in organizing extracurricular natural science activities, furthermore, deficiency of competences in executing research and a lack of competences in monitoring the application

of new scientific knowledge related to the natural field. Everything points to the need for appropriate support system in the educational sector, both in pre-school and school context, which would enable the systematic development of competencies in the creation of methodical culture as part of their complex and dynamic professional identity. It is therefore necessary, according to the National curriculum for early and pre-school education (2014), to direct professional development of educators towards the development of their research and reflective skills, which is achieved by participating in active research, preferably under the supervision of academic scientific researchers, and this leads towards ensuring continuity in the improvement of educational practice and sustainability of achieved changes. This requires the willingness of educators and other kindergarten professionals to accept new forms of professional learning, which is not confined to occasional activities involving selected individuals, but involves a continuous process of research and collaborative learning of all professionals working in the institution.

The results of theoretical analysis and scientific research indicate the possibility of further thematization and defining key competencies of educational personnel in the field of pedagogical competences and in the field of natural sciences and methodical culture with an aim of implementing modern natural science contents for achieving better educational results. The connection between pre-school and school context is quite unquestionable in considering the competences of educational staff in the creation of methodological approach in the implementation of natural science contents. There is no doubt that the pre-school education affects the unique and unrepeatable possibilities of the child from its birth until it goes to school. It should be noted that the development of the child's potentials depend on the entire educational system and the common responsibility of all factors systematized in lifelong education of each child.

## **6 Conclusion**

This paper discusses the methodological approaches of educators in implementing natural science contents with early and pre-school age children. Methodical style of an educator in the field of science illuminates the way of creating a single methodological scenario and educator's pedagogical orientation, illustrates the specificity of the educational context and its recognition of the educational process. The paper points to a spontaneous research interests of children and highlights the impact of experiments as a methodical form of work on the intrinsic motivation of a child to autonomous research in the field of natural sciences. The importance of the experiment in working with early and preschool age children consists in acquiring the concepts of natural science contents, concretization of the theoretical knowledge in its practical application and connecting children with animate and inanimate nature.

Methodical approaches play an important role as media in which complex micro interactions occur between the participants of the educational process and a role of a factor that favours the realization of research interests of early and pre-school age children in the field of natural sciences. Within the design and realization of modern methodical approaches in the preschool educational institution, the emphasis is not on

educators who theorize contemporary approaches, but on educators who are their active creators and responsible carriers. By increasing their methodical culture to a higher level, educators transform their implicit pedagogy in pedagogical practices appropriate to their unique methodical creativity. Competence of educators in implementing natural contents imply the creation of new and original teaching situation based on scientific knowledge and previously acquired competences that will optimally meet the developmental needs of early and pre-school age children in the field of natural sciences.

By examining the methodical approaches of educators, this paper highlights the need for more serious planning of the curriculum for natural science literacy in pre-school context and a need for researching methodical culture of educators in implementing natural science contents with early and pre-school age children. In connection with this, it is desirable to investigate if there is a connection between methodical approaches in early implementation of natural science contents with intrinsic motivation of children for autonomous research. Consequently, there is a clear need for further research in pedagogical, social and communication competences of educators for natural science literacy curriculum.

*Dr. Zvonimir Užarević, dr. Vesnica Mlinarević, Zdenka Bjelobrč*

## **Izvajanje naravoslovnih vsebin pri otrocih predšolske starosti**

*Otroci predšolske starosti kažejo veliko zanimanje za teme z naravoslovnega področja. Prispevek temelji na predpostavki, da je treba v učnem načrtu za predšolsko vzgojo zagotoviti več vsebin in dejavnosti za razvoj otrokovih naravoslovnih kompetenc. To povečuje pomen ustvarjalnega prizadevanja izobraževalcev pri oblikovanju učnih načrtov, zlasti ko gre za povezovanje metod in metodoloških pristopov, ki omogočajo realizacijo uspešne sodobne izobraževalne prakse. Na podlagi teoretičnih pristopov k sodobnim oblikam izobraževanja je poudarjena pomembnost metode eksperimenta v učnem načrtu predšolske vzgoje. Obravnavana sta metoda eksperimenta in njen vpliv na otrokov celovit razvoj pri uspešnem usvajanju naravoslovnih vsebin kot virov izkustvenih ugotovitev. S sodobnim metodološkim pristopom k eksperimentu se rešujejo posamezne težave na naravoslovnem področju z otrokovim avtonomnim raziskovanjem v vrtčevskem okolju. Za uspešno izvajanje naravoslovnih vsebin je potreben razvoj pedagoške usposobljenosti in znanja izobraževalcev na naravoslovnem področju. To omogoča integracijo sodobnih izobraževalnih metod, ki spodbujajo otrokovo naravno motivacijo za samostojno raziskovanje in spoznavanje naravnih pojavov z eksperimentiranjem. Z opuščanjem metodoloških stereotipnih predstav se naravoslovne vsebine izvajajo na podlagi primernih metodoloških postopkov, skozi katere vrtec postane naravna učilnica in laboratorij za raziskovanje in učenje predšolskih otrok ter prostor za pridobivanje osnovnega naravoslovnega znanja kot temelja za celovit vseživljenjski razvoj. Metodološki pristop na naravoslovnem področju s poudarkom na vlogi eksperimenta kot vira za usvajanje naravoslovnih vsebin pomeni, da morajo tudi starši razviti nove kompetence. Celovitost naravoslovnih vsebin omogoča, da otroci pridobijo izkušnje, skozi katere spoznavajo tako sebe kot druge, živo in neživo naravo, kulturo*

ter različne postopke. Uporaba eksperimenta v naravoslovju, npr. pri fiziki in kemiji, spodbuja otrokovo raziskovalno izkušnjo, medtem ko ima izobraževalec vlogo moderatorja, mediatorja, razmišljujočega udeleženca, opazovalca, partnerja, organizatorja, ocenjevalca naravoslovnih dejavnosti ter ustvarjalca spodbudnega okolja, ki prepoznava in odkriva otrokove možnosti raziskovanja. Učna skupnost se oblikuje z uporabo metode eksperimenta, ki od izobraževalca zahteva temeljito pripravo in preučevanje naravoslovnih vsebin. S tem izobraževalec razvije strokovne kompetence, spodbuja ustvarjalnost pri zasnovi in vpeljavi naravoslovnih dejavnosti ter postane bolj dovteten za vseživljenjsko učenje. Naravoslovne vsebine kot pomemben dejavnik izobraževanja vplivajo na izbiro metod in oblik dela, kar pomeni, da definirajo način izobraževalnega dela v predšolski ustanovi. Razumevanje narave posameznih naravoslovnih vsebin in njihovo verodostojnost je mogoče doseči le s stalnim praktičnim delom (Dolenec, 2008). Hirschmugl-Gaisch (2009) raziskuje predšolske vsebine ter ugotavlja, da je pri izvajanju naravoslovnih vsebin za otroke predšolske starosti večji poudarek na živi kot na neživi naravi. Pomembno je omeniti, da izobraževalci predšolskih otrok nimajo dovolj znanja in kompetenc na naravoslovnem področju, kar pomeni, da ne morejo odgovoriti na specifična vprašanja otrok. Neprimerni prostori in materiali za fizikalne in kemijske eksperimente ter potrebne priprave za izvajanje naravoslovnih dejavnosti predstavljajo dodatno oviro za izobraževalce pri predstavitvi fizikalnih in kemijskih vsebin v predšolskem okolju. Blagec (2008) definira eksperiment kot metodo dela pri zgodnjem izvajanju naravoslovnih vsebin, s pomočjo katere se otroci učijo o živi in neživi naravi tako, da odkrivajo njene materialne lastnosti, vzročno-posledične povezave in odnose ter rešujejo probleme in tako spoznavajo svet, v katerem živijo. Borič (2009: str. 24) opisuje eksperiment kot "umetno stimulacijo naravnih pojavov" z namenom celovitega učenja in raziskovanja. Otrokom bi morali omogočiti uporabo različnih učnih strategij, saj v takih pogojih razvijejo sposobnost "učenja o tem, kako se učiti" kot osnove za vseživljenjsko učenje. Znanje je namreč vrednota, ki usmerja izobraževalna prizadevanja k zagotavljanju dobrega počutja tako posameznika kot celotne družbe na podlagi tega, kakšne otroke in kakšno družbo želimo oblikovati z uveljavljenimi učnimi načrti za predšolsko izobraževanje (Učni načrt za predšolsko vzgojo, 2014: str. 19). Metodološki pristopi so pomemben dejavnik izobraževalnega procesa, zlasti na naravoslovnem področju, ter dobra priprava za osnovnošolsko izobraževanje. Naravoslovne vsebine zahtevajo splošno poznavanje različnih znanosti, ki so osnova naravoslovju, kot so biologija, kemija, fizika in geografija ter specifična področja, na primer okoljevarstvo, trajnostni razvoj in človekove pravice (Letina, 2013). Avtorji, ki so preučevali metodološke pristope pri izvajanju naravoslovnih vsebin v predšolskem okolju (Lučič, 2007; Katalinič, 2008), poudarjajo pomen kompetenc izobraževalcev pri oblikovanju metodoloških postopkov. Če želimo otrokom pomagati, da ohranijo in še naprej razvijajo svoje sposobnosti raziskovanja ter intuitivno znanje, je pomembno, da zagotovimo ustrezne učne pogoje že v zgodnjem otroštvu, kar vključuje usposobljene izobraževalce, ki podpirajo njihove raziskovalne interese in postopke. Letina (2013: str. 353) izpostavlja potrebo po nadaljnjem "strokovnem razvoju naravoslovnih kompetenc po principu vseživljenjskega učenja v okviru formalne in neformalne izobrazbe". Analiza rezultatov raziskav na naravoslovnem področju pri obveznem izobraževanju je pokazala pomanjkanje kompetenc za organizacijo zunajšolskih naravoslovnih dejavnosti, izvedbo raziskav ter spremljanje in uporabo novega naravoslovnega znanja. Vse to nakazuje na potrebo po ustreznem podpornem sistemu v izobraževalnem sektorju, tako za pred-

šolsko kot za šolsko izobraževanje, ki bi omogočil sistematski razvoj kompetenc za oblikovanje metodoloških pristopov kot del kompleksne in dinamične poklicne identitete. To pomeni, da je treba v skladu z učnim načrtom za predšolsko vzgojo (2014) poklicni razvoj izobraževalcev usmeriti k razvoju njihovih veščin raziskovanja ter razmišljanja, in sicer s sodelovanjem v aktivnih raziskavah, po možnosti pod nadzorom akademskih znanstvenih raziskovalcev. To vodi k zagotavljanju kontinuitete pri izboljšavah izobraževalne prakse ter trajnosti doseženih sprememb. Povezava med predšolskim in šolskim okoljem je vprašujoča, če upoštevamo kompetence izobraževalcev pri oblikovanju metodoloških pristopov za izvajanje naravoslovnih vsebin. Predšolska vzgoja nedvomno vpliva na otrokove edinstvene in neponovljive možnosti od rojstva do vstopa v šolo. Upoštevati je treba tudi to, da je razvoj otrokovega potenciala odvisen od celotnega izobraževalnega sistema in skupne odgovornosti vseh dejavnikov vseživljenjskega učenja vsakega posameznega otroka. Kompetence izobraževalcev pri izvajanju naravoslovnih vsebin vključujejo oblikovanje novih in izvirnih načinov poučevanja na podlagi znanstvenega znanja ter predhodnih kompetenc, ki optimalno izpolnjujejo razvojne potrebe predšolskih otrok na naravoslovnem področju. Za uspešno realizacijo naravoslovnega izobraževanja je treba razviti pedagoške kompetence izobraževalcev ter njihovo znanje na naravoslovnem področju, kar omogoča integracijo sodobnih izobraževalnih metod, ki spodbujajo otrokovo naravno motivacijo za samostojno raziskovanje in spoznavanje naravnih pojavov z eksperimentiranjem. Z nadgradnjo svojih metodoloških pristopov izobraževalci preoblikujejo svoje pedagoške veščine v pedagoško prakso, ki odraža njihovo edinstveno metodološko ustvarjalnost. Stalni poklicni razvoj učiteljev gradi njihovo pedagoško strokovnost ter krepi njihovo pedagoško odgovornost za vključevanje metodoloških oblik dela, ki spodbujajo otrokovo naravno motivacijo za učenje o naravnih pojavih s samostojnim eksperimentiranjem.

## REFERENCES

1. Blagec, K. (2008). Laboratorij – mjesto istraživanja i učenja djece. In: Uzelac, V., Vujčić, L. and Boneta, Ž. (eds) Cjeloživotno učenje za održivi razvoj. Rijeka: Sveučilište u Rijeci, Učiteljski fakultet u Rijeci, pp. 25–29.
2. Borić, E. (2009). Priručnik za nastavu: Istraživačka nastava prirode i društva. Retrieved on 12.6.2016 from world wide web: <http://www.scribd.com/doc/33821845/>.
3. De Zan, I. (2001). Metodika nastave prirode i društva. Zagreb: Školska knjiga.
4. De Zan, I. (2005). Metodika nastave prirode i društva. Zagreb: Školska knjiga.
5. Dolenc, Z. (2008). Uvod u metodiku nastave biologije. Zagreb: Biološki odsjek Prirodoslovno-matematičkog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu.
6. Domazet, M. (2007). Prirodoslovlje u kurikulumu za obvezno obrazovanje. Metodika 8(2): pp. 494–510.
7. Došen Dobud, A. (2005). Malo dijete – veliki istraživač. Zagreb: Alinea.
8. European Commission (2006). Recommendation 2006/962/EC of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning (Official Journal). Retrieved on 2.6.2016 from world wide web: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/BG/TXT/?uri=URISERV:c11090>.
9. European Commission (2012). European Commission/EACEA/Eurydice, 2012. Developing Key Competences at School in Europe: Challenges and Opportunities for Policy. Eurydice Report. Luksemburg. Ured za publikacije Europske unije. Retrieved on 12.5.2016 from world wide web: [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic\\_reports/145HR.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/145HR.pdf).

10. Fella, M., Hiebl, P., Väterlein, C. (2012). Naturwissenschaften für Kinder im Elementar- und Primarbereich Konzept, Konzept der Initiative Junge Forscherinnen und Forscher. Bielefeld: Universität Bielefeld.
11. Haider, T., Hartinger, A., Fölling-Albers, M., König, B. (2009). Chemische Experimente im Kindergarten, Eine kleine Auswahl an einfachen Experimenten für Kinder im Vorschulalter. Retrieved on 12.5.2016 from world wide web: [http://www.chemie-im-alltag.de/articles/0065/Chemie\\_im\\_Kindergarten.pdf](http://www.chemie-im-alltag.de/articles/0065/Chemie_im_Kindergarten.pdf).
12. Hirschmugl-Gaisch, S. (2009). Die Rolle des naturwissenschaftlichen Experiments im Kindergarten. Retrieved on 6.5.2016 from world wide web: <http://www.ph-kaernten.ac.at>.
13. Katalinić, D. (2008). Metodički vidici prirodoslovlja u povezanosti s ekologijom u predškolskom odgoju za održiv razvoj. In: Uzelac V, Vujčić L and Boneta Ž (eds) Cjeloživotno učenje za održivi razvoj. Rijeka: Sveučilište u Rijeci, Učiteljski fakultet u Rijeci, pp. 17–24.
14. Krahn, S. (2005). Untersuchungen zum intuitiven naturwissenschaftlichen Wissen von Kindern im Alter zwischen zwei und sieben Jahren. PhD Thesis, Universität Bielefeld, Bielefeld.
15. Letina, A. (2013). Kompetencije učitelja primarnog obrazovanja za djelotvornu organizaciju i izvođenje nastave prirode i društva. *Život i škola* 29(1): pp. 341–356.
16. Lučić, K. (2007). Odgojiteljska profesija u suvremenoj odgojno-obrazovnoj ustanovi. *Odgojne znanosti* 9(1): pp. 135–150.
17. Mlinarević, V., Brust Nemet, M. (2013) Izvannastavne aktivnosti u školskom kurikulumu. Osijek: Gradska tiskara Osijek.
18. Müller, F. (2010). Physik im Kindergarten. Würzburg: Bayerische Julius-Maximilians-Universität.
19. National curriculum for early and pre-school education (2014) Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta.
20. Novoselić, D., Bogut, I., Užarević, Z. (2013) Zastupljenost ekoloških tema u udžbenicima predmeta Priroda i društvo u Republici Hrvatskoj i Federaciji Bosne i Hercegovine. *Školski vjesnik* 62(1): pp. 129–145.
21. Pranjić, M. (2011). Nastavna metodika – teorijske osnove. *Kroatologija* 2(2): pp. 123–140.

---

*Zvonimir Užarević, PhD (1975), assistant professor at the Faculty of education, University of Osijek, Croatia.*

*Address: Cara Hadrijana 10, 31000 Osijek, Croatia; Telephone: (+385) 031 321 727*  
*E-mail: zuzarevic@foozos.hr*

*Vesnica Mlinarević, PhD (1959), full professor of pedagogy at the Faculty of education, University of Osijek, Croatia.*

*Address: Cara Hadrijana 10, 31000 Osijek, Croatia; Telephone: (+385) 031 321 726*  
*E-mail: vmlinarevic@foozos.hr*

*Zdenka Bjelobrč (1967), master of early and pre-school education, Pharmacy Slavonski Brod.*

*Address: Ivana Gundulića 20, 35000 Slavonski Brod, Croatia; Telephone: (+385) 099 802 84 09*  
*E-mail: zdenkabjelobrck@gmail.com*

# Uvajanje otrok v vrtec: študija primera

Prejeto 10.05.2018 / Sprejeto 15.06.2018

Znanstveni članek

UDK 373.24

**KLJUČNE BESED:** družine, navezanost, vrtci, uvajanje, vzgojitelji, odnosi

**POVZETEK** – Članek prikazuje izsledke raziskave, študijo primera s področja uvajanja otrok v vrtec v starosti 11 mesecev, ki je vključevala preučevanje iz več različnih zornih kotov. Izvedena kvalitativna raziskava je vključevala izkušnje staršev, vzgojiteljično opazovanje in zapisovanje vedenja različnih otrok v istih situacijah in s pomočjo intervjujev pridobljene zapise občutij staršev in vzgojiteljic ob določenih stresnih dogodkih. Pridobljeno gradivo je omogočilo razumevanje razlage in napovedovanje sprememb v otrokovi intrinzični socialnosti s strani vseh vpletenih. Raziskovanje se je nadaljevalo v smeri spremljanja pogleda staršev na socializacijo otrok v vrtcu in raziskovanje razlik med pogledom staršev na vrtec in socializacijo otrok v skupine; vse od uvajanja otrok v vrtec do opazovanja sprememb po enem letu njihovega bivanja v vrtcu. Pridobljeno gradivo je prikazuje, kako ravnanje staršev vpliva na otroke, kako se starši soočajo s strahovi, osvetli odzive staršev ob uresničenih in neuresničenih pričakovanjih ter odkriva ključne strategije učinkovitega uvajanja otrok v vrtec.

Received 10.05.2018 / Accepted 15.06.2018

Scientific paper

UDC 373.24

**KEYWORDS:** family, attachment, introduction to kindergarten, educator, relationships

**ABSTRACT** – The article presents the research findings and the case study about introducing 11-month-old children to kindergarten, which included examinations from various viewpoints. The qualitative research included the parents' experiences, the educator's observations and recordings of various children's behaviours in the same situations as well as the records of the parents and the educators' feelings in specific stressful situations, obtained through interviews. The obtained material allowed all the people involved to understand the argument and to predict the changes in the child's intrinsic sociality. The research proceeded to try to change the parents' point of view of the child's socialisation in the kindergarten and research the differences between the parents' view of the kindergarten and the child's socialization in a group – from entering the kindergarten to observing the changes after a year in the kindergarten. The results provided an insight into the influence of the parents' behaviour on the child, defining and exposing forms used by the parents to face their fears, shedding light on the parents' reactions to realised and unrealised expectations and discovering the key strategies for successful introduction of children to kindergarten.

## 1 Uvod

Praktične izkušnje so osnova teoretičnega razmišljanja in načrtovanja, ki v praksi ponovno potrdi oziroma ovrže določeno mnenje. Prav tako je pomembno raziskovanje razvoja otrok in vzgojnih pristopov, saj smo ljudje zelo kompleksna bitja, ki se v podobnih okoliščinah odzivamo vsak na svoj način, a kljub temu veljajo določene zakonitosti, ki smo jih že odkrili in jih še odkrivamo na podlagi izkušenj oz. v praksi. Socialna mreža, ki jo otrok začne plesti v vrtcu, ko pride v stik z enako starimi vrstniki in se prvič znajde v novih situacijah raziskovanja sveta in vzpostavljanja odnosov, ko se mora znajti v odnosu otrok–otrok, prinese tudi soočanje z negativnimi občutki, kot je denimo ločitev od staršev.

V članku predstavljamo raziskavo, ki vključuje spremljanje otrok od uvajanja v skupino z enajstimi meseci starosti do šestintridesetega meseca starosti, ko otroci iz jasličnega obdobja malčka vstopijo v drugo starostno obdobje. Raziskava je bila opravljena v štirih raziskovalnih obdobjih. Prvo je zajemalo čas pred vstopom otroka v vrtec; potekalo je v obliki individualnih pogovorov oz. nestandardiziranih intervjujev s starši. Drugo obdobje je predstavljalo čas med in po uvajanju otroka v skupino s pomočjo opazovanja in zapisov vzgojiteljice. V tretjem obdobju – po poteku uvajalnega obdobja oz. po otrokovem prvem letu starosti – smo izvajali standardizirane intervjuje. V četrtem obdobju – po drugem letu bivanja otroka v vrtcu – smo prav tako izvajali standardizirane intervjuje.

Pri raziskavi smo odkrivali globlje vidike problema in izkušnje ljudi, njihova stališča, mnenja in vrednote v konkretni okolščini, kot je vstop otroka v vrtec takoj po poročniškem dopustu. Z opazovanjem smo uspeli najti povezave in odklone med vedenjem otroka in pričakovanjem staršev. Hkrati smo s tem dobili podrobnejši vpogled v težave, ki so vezane predvsem na strahove in občutke nelagodja staršev, ki se mnogokrat prenašajo na otroke. Raziskali smo navezanost staršev in otrok ter porajanje strahov ob ločitvi otrok od staršev po uvajalnem obdobju in pomembnost vzgojiteljevega dela v zvezi z lažjim sprejemanjem sprememb v življenju odraslih in otrok ter z njihovim socialnim razvojem.

## 2 Teoretična izhodišča

### 2.1 Dojenček in malček pred prihodom v vrtec

Otrokova družina je okolje, v katerem se otrok prvič sooči z različnimi izkušnjami in posledicami, ki jih njegova dejanja povzročijo. Večinoma so te posledice odobravanje ali pa neodobravanje staršev. Te izkušnje izzovejo prijetne (sprejetost, varnost, ljubezen) ali neprijetne (tesnoba, sram, jeza) čustvene odzive pri otroku. Ob tem se otrok uči, kako mora prilagajati svoje vedenje, da bo čim bolj v skladu s pričakovanji staršev oziroma oseb, na katere je navezan. Bowlby navaja, da “... te izkušnje, shranjene v obliki naučenega reagiranja, v veliki meri pojasnjujejo njegovo ravnanje v novih nevarnih situacijah. Otrokovega strahu pred javnimi prostori ne moremo obravnavati ločeno od družinskega vzorca navezanosti, ki je v teh primerih izrazito tesnoba. Njihovo fobično vedenje je vrh ledene gore, katere jedro je nedostopnost in odzivnost bližnjih oseb, se pravi staršev. Zato otrokov strah v prvi vrsti meri na odhod od doma, ne prihod v šolo, kamor si otrok pravzaprav želi” (v Erzar in Kompan, 2011, str. 69).

“Temelj je najzgodnejša oblika navezanosti, ki se vzpostavi med otrokom in materjo ter očetom. Ta navezanost je ključna prav zato, ker se vpiše v telesno podlago posameznikove psihične strukture, kar pomeni, da je relativno trajna in se spreminja samo v odnosih, kjer vlada enaka psihološka uglašenost, kot je vladala med otrokom in materjo.” (Erzar, 2003, str. 118)

Kako pomembna je torej odnosna raven med člani družine, v katero se otrok rodi?

Čeprav je dejansko prvi stik otrok–mati vzpostavljen že pred rojstvom, na mater, in seveda posledično na otroka, vplivajo tudi odnosi, ki jih mati vzpostavlja z drugimi člani družine in ljudmi, ki so ji blizu.

Otrok torej že iz svoje matične družine prinese določene navade in načine spopadanja s spremembami. Otrokov notranji svet temelji na spominu, čustvih in izkušnjah, s katerimi se dnevno sooča, zato še toliko bolj potrebuje občutek varnosti, ko je ločen od svojih staršev. Slednje je zelo težko doseči, saj se način pristopa odraslega, ki se prvič sreča z novosprejetim malčkom v skupini, razlikuje od izkušnje varnosti, ki jo ima ta malček v izkustvenem spominu iz svoje družine. “Na to strukturo zavesti se potem vpišujejo posamezni afekti, zlasti temeljni afekti, ki preko te strukture oblikujejo delovanje posameznika, torej njegove obrambe. Temeljna afekta, ki uravnava moč delovanja te strukture, sta jeza in sram (eden poganja iniciativo, drugi umik). Glede na to, kaj se zgodi v posameznikovi psihični strukturi ob soočanju s tema afektoma, se na jedrni jaz nalagajo različni obrambni mehanizmi.” (Erzar, 2003, str. 164) Zanimivo je opazovati, katere obrambne mehanizme uporabijo malčki, ko se soočajo z novimi odnosnimi položaji s sovrstniki in odraslimi, ki so jih prvič srečali. Nekateri otroci s strahom in sramom se umikajo in ne želijo soočanja, drugi se burno odzovejo, tudi z udarci in kričanjem. Z opazovanjem otroka se da odkriti, kako mu lahko pomagamo, da z odraslo osebo vzpostavi varen in odkrit odnos. Če je varno navezanost in spoštljiv odnos v družini že spoznal, potem v skupini ne bo imel večjih težav z navezovanjem novih stikov.

## *2.2 Dojenček in malček v vrtcu*

Otrok se uči in raziskuje, išče sebe v odnosu do drugega in ko odide iz družine, pa čeprav za kratek čas, se njegovo učenje ne ustavi, ampak napreduje, ker ga ne le družina, pač pa tudi socialni vplivi stimulirajo k učenju in sprejemanju različnih izzivov okolja. Ti izzivi pa so različni in ne vedno le pozitivni. Otrokova zaznava sveta je precej odvisna od “skrite moči družine”. “Otrok je namreč najbolj ranljiv član družine. Rodi se v določeno vzdušje, vzorce odnosov in se počasi razvija v tesni povezanosti od teh odnosov. Odnosi bodo namreč narekovali intenzivnost razvoja, globino in širino obzorja, do katerega se bo lahko razmahnil. Od odvisnosti in jakosti čustvovanja otroka in odzivnosti staršev na tega otroka bo odvisno, katere lastnosti in sposobnosti bo otrok imel in do kakšne mere se bodo razvile.” (Erzar, 2003, str. 35) Pomembno je usklajevanje družine in vrtca, v katerega se otrok vključuje. Ni le otrok tisti, ki se uvaja v novo okolje, ampak se tudi starši soočajo z izzivi, kako bo njihov otrok sprejemal, reagiral in se počutil v novem okolju in kako se bodo odzivali starši. Pomemben je odnos, ki ga vzgojno osebje vzpostavi do otroka, predvsem pa do staršev. Vstop v vrtec terja različne prilagoditve, ki kljub skupnemu bivanju omogoča individualnost vsakega posameznika, vključenega v skupino.

Različni avtorji so raziskovali vpliv vključevanja otrok v vrtec in prišli do podobnih rezultatov v povezavi z razvojem otroka, ločitve otroka in matere ter družinsko odnosno dinamiko. Linton (2000) ugotavlja, da v vrtec v različnih državah vključujejo dojenčke različnih starosti, največkrat v starosti od šestega do dvanajstega meseca (v Marjanovič Umek in drugi, 2001). Vključevanje malčkov v vrtec sovпада s prekinitvijo navezanosti med materjo in otrokom. Bowlby (1973) je v letih 1951–1958 to navezanost podrobno

raziskoval in prišel do rezultatov, pridobljenih na osnovi specifično izbranega vzorca otrok (v vzorec so bili vključeni otroci, ki so bili trajno ali za daljši čas ločeni od staršev). Na podlagi te raziskave je izoblikoval izrazito negativna stališča do vključevanja otrok v vrtec vse do tretjega leta starosti otroka. Pierrehumbert, Ramstein, Karmaniola in Halfon (1996) so kasneje ugotavljali, da vključevanje otrok v vrtec v zgodnji mladosti negativno vpliva na navezanost med dojenčkom in mamo. Menijo, da negativno vpliva celo na določena področja psihičnega razvoja otroka, ki se povezujejo s prekinitvijo navezanosti.

Thompson (1988) ter Lamb, Sterenberg in Prodromidis (1992) so nekatera novejša teoretska izhodišča v zadnjih desetletjih, kot rezultat empiričnih raziskav, potrdili, da tako pozitivni kot negativni vplivi zgodnjega vključevanja otrok v vrtec na otrokov govorni, spoznavni, čustveni in socialni razvoj niso povezani le s prekinitvijo navezanosti dojenčka oziroma malčka na mater in s kronološko starostjo otroka, ampak še z mnogimi drugimi dejavniki, ki jih lahko povežemo s kakovostjo življenja v družini, s kakovostjo navezanosti in kakovostjo predšolske vzgoje v vrtcu. To so dejavniki, ki so medsebojno prepleteni, lahko tudi povezani.

Za dojenčke, uvrščene v skupino varne navezanosti na vzgojiteljico (in prav tako na mamo), so Howes in Hamilton (1993) ter Howes, Phillips in Whitebook (1992) ugotovili, da v oddelku pogosteje vzpostavijo socialne interakcije z vrstniki in se igrajo na razvojno višji ravni kakor dojenčki, uvrščeni v skupino izogibanje in upiranje (kar seveda ne spada v kategorijo varne navezanosti) (v Marjanovič Umek in drugi, 2001). Ob tem moramo omeniti tudi druge dejavnike družine, ki jih izpostavlja Cugmas (2009). Eden od teh je odzivanje matere oziroma očeta na vključitev otroka v vrtec. Lahko je to mamina separacijska anksioznost ali otrokov temperament. Separacijska anksioznost, ki jo izražajo starši (mame in očetje) ob ločitvi od otroka, z njegovo starostjo upada (otroci, vključeni v vzorec, so bili stari od 6 do 86 mesecev). Očetje in mame so ob ločitvah, bodisi od deklic ali dečkov, izražali enako stopnjo anksioznosti, kar pomeni, da razlik med spoloma ni. Višjo stopnjo separacijske anksioznosti izražajo starejše mame, medtem ko različno stari očetje enako in tudi glede na izobrazbo staršev ni razlik (velja tako za očete kot mame). Poleg varne navezanosti tudi otrokov temperament vpliva na njegovo pozitivno vključitev v vrtec. Belsky, Rovine in Taylor (1984) navajajo, da se varno navezani otroci pomembno razlikujejo v temperamentu, četudi je varna navezanost pozitiven dejavnik ob vključitvi dojenčka oziroma malčka v vrtec. Lahko bi rekli, da gre za tako imenovano medsebojno povezavo soodvisnega vpliva med navezanostjo na mamo, občutljivostjo mame in otrokovim temperamentom (Marjanovič Umek in drugi, 2001).

### 2.3 Razvoj navezanosti

Otroci se ob prihodu v skupino vedejo zelo različno, vendar je večinoma značilno, da uvajanje otroka v vrtec največkrat izvajajo matere. Ob ločitvah se navezanost pogosto izkazuje v popolni bivanjski soodvisnosti matere z otrokom. "Od šestega meseca do treh let se pri otroku razvije močna navezanost najprej na eno osebo, kasneje pa tudi na več njemu pomembnih oseb. Navezanost postane intenzivna in izključujoča. Če je

bil otrok prej vznemirjan ob odhodu katerega koli človeka iz njegove bližine, bo sedaj pozoren le na mamo.” (Varjačič, 2007, str. 19–20)

Obdobje popolne navezanosti na mater pri posameznikih traja različno dolgo in počasi izzveneva, če/ko se je otrok sposoben varno navezati na vzgojiteljico in tako se s prehodom v skupino lažje spoprime. Pri prehodu mu pomaga tudi rutina, ki v otroku vzbuja zaupanje in občutek varnosti. Hkrati je za prehod ključno zaupanje staršev v vzgojitelja kot osebnost in prav tako v njegovo delo. Ob tem otrok sprejema sporočila staršev, ki so sicer povezana z besedami, vendar morajo biti avtentična, kar pomeni, da mora mati to, kar pripoveduje otroku, tudi sama čutiti. “Ko otrok dopolni eno leto, je vzorec navezanosti praktično že izdelan. Ta vzorec bo odvisen od izkušenj, ki si jih je pridobil otrok v prvem letu življenja. Otroci, ki se počutijo varne, bodo roditelja dojemali kot odpravno točko za svoje raziskovalne odprave. Enoletni ali dveletni otrok bo na igrišču od roditelja odšel, da bi se zabaval sam, a bo občasno pogledoval, ali je roditelj še tam. S tem bo preverjal, ali ustvarjeni vzorec drži ali ne.” (Varjačič, 2007, str. 19–20) Že ob prvem prihodu otroka v skupino se izkazuje stopnja navezanosti otroka na starše in obratno. Otrokov pogum se prepleta z željo po raziskovanju in občutkom varnosti, ki mu ga starši omogočajo. Načini soočanja otroka z zunanjim svetom ni vedno odvisen le od navezanosti na starše, ampak tudi od njegovega značaja. Včasih navezanost staršev na otroka spodbuja njegov razvoj, včasih pa s pretiranim zaščitniškim pristopom ovira otrokovo željo po raziskovanju in razvoju, zato moramo biti ob uvajanju v skupino pozorni na več dejavnikov, ki vplivajo na vključevanje otroka v socializacijo zunaj matične družine. “Otrokov pogum za oddaljevanje od skrbnika je odvisen od mnogih dejavnikov. V obdobju po prvem letu starosti otrok torej izdelava nekakšno notranjo psihično predstavo o naravi navezanosti, ki se je ustvarila med njim in materjo. Starši, ki določen čas uvajanja preživijo skupaj z otrokom v vrtcu, lahko opazujejo, kako previden ali pogumen je otrok v novem okolju. V idealnem primeru naj bi se otrok postopno zmožal ločiti od mame kot varne točke in se odpraviti k vrstnikom ali vzgojiteljici ali pa bi se zaigral sam.” (Varjačič, 2007, str. 19–20)

Soočanje s spremembami je povezano tako z družinsko odnosno dinamiko kot s karakterjem otroka in tudi s tipom navezanosti. Osnova za uspešno uvajanje otroka v skupino je odnos, ki ga vzpostavijo starši in vzgojiteljica. Otrok preko svojih čutil zaznava odnosno dinamiko in energijo, ki se vzpostavi med osebo, ki otroku predstavlja varnost in zavetje, to sta po navadi mati ali oče, in osebe, s katerimi bo navezoval stik in gradil zaupanje, to so vzgojiteljica oz. pomočnica vzgojiteljice v oddelku in vrstniki. Zelo pomembno je, koliko in kako starši zaupajo svojemu otroku in mu omogočajo, da sam raziskuje ne le prostor, ampak tudi stike z drugimi osebami v prostoru.

### **3 Študija primera**

Iz teoretičnega okvira smo na raziskovalnem polju oblikovali temeljno raziskovalno vprašanje: “Kako pomembno bojazni in pričakovanja staršev vplivajo na vstop otroka v vrtec?”

Preučevali smo, kako se starši in otroci soočajo z vrtcem in kakšne spremembe so starši zaznali v tem času v zvezi z napredkom otroka in kakšni so njihovi občutki in

mišljenje o spremembah, ki so jih opazili na otroku. Med drugim smo preučevali tudi, koliko strahov in pričakovanj se je uresničilo ali pa tudi ne. V ta namen je vzgojiteljica, soavtorica članka, opazovala vsakega otroka in zapisovala opažanja na čustvenem in socialnem področju ter tudi na področju samostojnosti. Pri opazovanju in zapisu opazovanj so bili za referenco uporabljeni razvojni profili malčkov, starih od 12 do 18 mesecev, avtorice Marjanovič Umek (1991).

Z uporabo strukturiranega intervjuja so nam starši zaupali svoja stališča, mnenja in vrednote v konkretni okoliščini, kot je vstop otroka v vrtec takoj po porodniškem dopustu. Ob opazovanju z udeležbo v vlogi vzgojiteljice smo uspeli najti povezave in odklone med vedenjem otroka in pričakovanjem staršev. Hkrati smo s tem dobili podrobnejši vpogled v težave, ki so vezane predvsem na strahove in občutke nelagodja staršev, ki se mnogokrat prenašajo na otroke. Da je krog sklenjen, smo v raziskavo vključili tudi sodelavke vzgojiteljice, ki so se prav tako kot soavtorica članka soočale z novinci in njihovimi starši v tem šolskem letu. Z raziskavo smo poglobili razumevanje navezanosti staršev in otrok ter razumevanje porajanja strahov ob ločitvi otrok od staršev po uvajalnem obdobju.

Pri preučevanju izbranega primera oz. dogodka so bile izbrane različne tehnike, da bi lahko iz različnih zornih kotov spoznali, kaj vpliva na uspešno vstopanje otrok v skupino.

Opazovanje z udeležbo je potekalo daljše obdobje. Na ta način smo imeli možnost spoznati več dejavnikov, ki so vplivali na določeno dogajanje, in različnih perspektiv preučevanih oseb. Ker je bilo opazovanje neprekinjeno, je omogočilo celoviteje in globlje spoznati preučevani položaj ter tako identificirati in se podrobneje osredotočiti na značilnosti in vidike, ki so bistveni za pridobivanje odgovorov na raziskovalna vprašanja (Vogrinc, 2008).

Intervju je potekal pred začetkom šolskega leta s starši, ki so otroka vpisali v vrtec. Namen tega pogovora je bil, da imajo starši in vzgojitelji priložnost spoznati drug drugega in predvsem navezati prve stike, ki bodo otroku omogočili čim lažji prestop iz domačega v novo okolje. Takrat starši izražajo prve strahove in pričakovanja glede vstopa otroka v vrtec. Navezave, ki jih mora vzgojitelj vzpostaviti s starši otrok, so dostikrat kritična točka, saj vzgojitelj posega v intimno navezanost med člane družine, še posebej med otrokom in materjo, kar pomeni tudi soočanje z obliko navezanosti, ki so jo starši kot otroci doživljali, sprejeli in jo prenesli v odraslo dobo. Intervjuji so bili opravljeni tudi s strokovnim osebjem – z vzgojiteljicami, od katerih smo pridobili odgovore na vprašanja o pričakovanjih in bojznih staršev z njihovega strokovnega vidika.

Intervju je lahko: neposredni, kar pomeni, da zbiramo podatke o osebi, s katero poteka pogovor, in posredni, kar pomeni, da preko vpraševanca pridobivamo podatke o drugi osebi, ki jo le-ta pozna (Vogrinc, 2008). V raziskavi smo uporabili obe vrsti intervjuja, da bi lahko zbrali podatke neposredno o vpraševancih – starših in posredno o osebah, ki jih vpraševanci poznajo – njihovih otrocih.

Prvi pogovori s starši pred vstopom otroka v vrtec so potekali v obliki nestandardiziranih intervjujev, saj je bil pogovor precej prožnejši, odprt in neformalen. Obema udeležencema intervjuja je bil omogočen poizvedovalni položaj, saj je omogočal preučevanje doživljanja ljudi. Ta način intervjuja je potekal bolj v sklopu pogovora in spoznavanja. Cilj poizvedovanja je bil vnaprej določen (pričakovanja in bojzani staršev

ob vstopu otroka v vrtec), vprašanja so bila odprta. Odnos med udeležencema intervjuja je pri nestrukturiranem intervjuju veliko bolj osebno, intimen in zaupen, kar omogoča spraševalcu – vzgojitelju posegati na področja, ki so občutljivejša, neprijetnejša in zapudnejša. Standardiziran intervju je bil uporabljen kot podlaga za nadaljnje raziskovanje po uvajalnem obdobju. Proces pridobivanja podatkov je bil poenoten pri vseh vpraševancih, ki so odgovarjali na enaka vprašanja odprtega tipa. Med pripovedovanjem o otroku in odnosu do njega starši izpostavljajo tudi svoje želje. Vprašanja so bila že v naprej pripravljena, oblikovana, napisana in primerno razporejena. Pri izboru odprtih vprašaj smo se posluževali tehnike lijaka, tako da smo prehajali s splošnih na vse bolj konkretna vprašanja, ki pa so bila včasih tudi usmerjevalna ali sugestibilna, kar je omogočalo zbiranje informacij o otrokovem načinu prehranjevanja, spanja, tolaženja in igre.

V raziskavo je bilo vključenih šest otrok in njihovih staršev iz skupine (6 očetov in 6 mater), ki so rojeni avgusta, septembra, oktobra in decembra 2013. Otroci so v skupino vstopili v enajstimi meseci in so se skupaj s starši uvajali. V prvem letu je sodelovalo več staršev in otrok, vendar zaradi preseljevanja otrok v druge vrtece, ki so staršem bližje doma, in prihajanja novih otrok v skupino, smo v raziskavo vključili le omenjene otroke. Navodilo za odgovarjanje je bilo, da oče in mati, vsak posebej, predstavita svoja občutja in strahove ter jih tudi zapišeta. Vsi so upoštevali dogovor, razen ene družine, ki je sicer sodelovala, vendar je odgovore posredoval samo oče v imenu obeh.

V poletnih mesecih smo izvedli individualne pogovore z vsakim od staršev posebej še pred vstopom otrok v skupino. Vsebina pogovora se je nanašala na posebnosti otroka, na način vzgoje doma, na želje, ki jih imajo starši v zvezi z otrokom, in prav tako na način spanja, hranjenja, tolaženja, na navade in predvsem na strahove ter pričakovanja, ki mučijo starše pred vstopom otroka v skupino. Ko so otroci skupaj s starši postopoma začeli vstopati v skupino, se je začelo uvajanje in hkrati raziskovanje.

Ko so otroci že vstopili v skupino in so starši zaključili z uvajanjem, to je s prisotnostjo v skupini skupaj z otrokom, smo jih poprosili, če nam odgovorijo na vprašanja. Določene odgovore smo pridobili med govorilnimi urami. Na preostala vprašanja so starši odgovarjali pisno.

## **4 Interpretacija rezultatov in razprava**

Na podlagi opazovanja z udeležbo med uvajanjem otrok v vrtec smo s pomočjo zbranih zapisov otroke razdelili v dve skupini, in sicer na otroke, ki so hitro sprejeli vrtec, in na otroke, ki so za uvajanje potrebovali več časa. Opazovani otroci, ki so hitro sprejeli vrtec, so bili: nasmejani, dobre volje, samosvoji in hitri v menjavi interesov, navezani na več oseb, so šli radi v naročje, bili razigrani, so se radi stiskali, izkazovali pozornost in jo želeli tudi pridobiti, ljubeči, dobrovoljni, družabni in radovedni.

Otroci, ki so potrebovali več časa, so kazali znake nezaupljivosti, so opazovali, bili nežni, ranljivi, navezani na eno osebo, niso marali sprememb, ljubeči, hitro žalostni, so potrebovali več pozornosti, so težko navezovali stike z drugimi, zadržani, resni, občasno težko dostopni in redko nasmejani.

Kljub zelo majhnim razlikam v starosti so se otroci na uvajanju skupaj s starši zelo različno odzivali. Živahni in odprti otroci so nudili precej več materiala za opazovanje in zapisovanje, vsaj tistega, ki se ga je dalo videti, slišati in čutiti. Ob otrocih, ki so se brez težav vklopili, so se starši oddahnili, bili zadovoljni, hkrati pa zaznali občutek praznine in zapuščenosti, ker je otrok kazal znake, da jih ne potrebuje več. Starši otrok, ki so se na uvajanje odzvali z jokom in odporom, so bili sicer zaskrbljeni, vendar so nekje globoko v sebi čutili skrito zadovoljstvo, da jih otrok potrebuje.

Tretje raziskovalno obdobje razkriva, da so se z dejstvom, da otrok vstopa v oskrbo vrtca, matere soočale z žalostjo, veseljem, zaskrbljenostjo, bile so pomirjene, bilo jih je zelo strah, da bodo premalo z otrokom in bilo jim je težko, a so hkrati zaupale. Očetje pa so izražali navdušenje s hkratno zadržanostjo, ponos, veselje, strah, zaskrbljenost, četudi jim je bilo težko, so hkrati vstop otroka v vrtec sprejemali kot naravno dejstvo. Odgovori staršev, tako mater kot očetov, so si zelo podobni. Strah in zaskrbljenost sta pomešana z veseljem. Očetje niso izrazili žalosti, medtem ko so matere to večkrat izpostavile. Očetje so pri tem odgovoru izpostavili tudi ponos in se soočali z vstopom otroka v vrtec kot s fazo otrokovega razvoja, da je to dejstvo nekaj naravnega, česar pri odgovorih mater ni bilo zaznati.

Matere so pred vstopom otroka v vrtec večinoma pričakovale, da se bo otrok vključil v okolje, da bo vzpostavil dober odnos z vzgojiteljico, da bo rad hodil v vrtec, kjer bo varen, kjer bo imel pozornost in hkrati disciplino ter bo lahko radoveden in bo užival v družbi vrstnikov. Pričakovale so tudi prijaznost, zaupanja vredno okolje, da mu ne bo prehudo ostati v vrtcu. Za matere je torej predvsem pomembna vključitev v skupino. Očetje so pričakovali, da se bo otrok veliko naučil, da bo napredoval v razvoju motorike, da bo pridobil nove vrline, zato so v povezavi s tem večinoma pričakovali ustrezno usposobljenost vzgojiteljic. Pomembno jim je bilo tudi, da se bo otrok dobro počutil, pridobil nove izkušnje in da bo užival. Pri očetih torej izstopa pričakovanje strokovne usposobljenosti vzgojitelja v povezavi z varnostjo, učenjem in napredovanjem otroka.

Matere so izražale naslednje najpogostejše strahove: težka prilagoditev otroka, boleznin in posledično odsotnost otroka in bolniški stalež. Le ena od mam je izrazila strah pred tem, kako bo otrok toliko časa zdržal brez nje in kako bo ona zdržala sama. Očetje prav tako najpogosteje navajajo strah pred boleznimi in težko vključitvijo otroka v vrtec. Redki, mogoče le tisti, katerih otroci malo spijo in zavračajo hranjenje, so omenili tudi skrb glede spanja in hranjenja v vrtcu. Izrazit je bil strah pred zavračanjem vrtca oziroma težkim navajanjem na novo skupino. Nekaj jih je bilo celo brez skrbi oziroma radovednih ali pa so se bali, kako se bo otrokovo vedenje spremenilo doma.

Večina staršev o zasebnem varstvu niti ni razmišljala, razen če javnega ne bi dobili. Večina očetov in mater se strinja, da so javni vrtci bolj regulirani, imajo bolj dodelane programe, več izkušenj in bolj strokovno usposobljene vzgojitelje. Edina pomanjkljivost je po mnenju staršev preveliko število otrok in s tem tudi več bolezni. V zasebnih vrtcih pa naj bi bilo po njihovem mnenju premalo otrok in je zato manj druženja in stikov s sovrstniki. Za nekatere pa je zasebni vrtec tudi prehudo finančno breme.

Večina staršev si je predstavljala, da za otroka bo vstop v vrtec dobra izkušnja, zanimivo, pozitivno doživetje. Pričakovali so nekaj joka, upiranja in plašnosti, vendar bo želja po raziskovanju močnejša. Očetje in mame so si bili zelo enotni v svojih pričakovanjih glede otrokovega vedenja ob vstopu v vrtec. Samo starša enega od otrok sta

omenila tudi stres, ki se bo nekje izkazal. Ena od mater si je predstavljala, da bo otrok doma želel več pozornosti in stika z njo. Očetje so večkrat omenili jok, kar po njihovem mnenju pomeni naravni proces ob uvajanju otroka v vrtec, a hkrati tudi živahnost in radovednost. Matere so si predstavljale težko ločitev in daljše zavračanje vrtca, vendar so se zavedale, da je to kratko obdobje, potem pa bo otrok v vrtcu dobre volje in brez težav.

Starši so bili pred vstopom svojega otroka v vrtec zaskrbljeni. Najpogosteje jih je skrbelo navezovanje stikov z vzgojnim osebjem. Skrbel jih je tudi odnos otroka do vrstnikov, odnos vzgojitelja do otroka in tudi dolgotrajno navajanje na vrtec. Bali so se otroških bolezni. Skrbelo jih je tudi upoštevanje pravil ravnanja ob pojavu nalezljivih bolezni in zadovoljevanje otrokovih fizioloških potreb, kot so spanje in hranjenje.

Starše so skrbeli še: odnos vzgojiteljice do njihovega otroka in način motiviranja, počutje otroka in posvečanje vzgojnega osebjja njihovemu otroku. Matere so se tudi tokrat bolj osredotočale na počutje otroka, očetje pa na funkcionalnost odnosa, da bo uvajanje čim krajše, da se bo naučil novih stvari.

Starši so imeli nalogo opisati svoja čustva pred prvim vstopom otroka v skupino. Večina očetov je bila vesela, navdušena in polna pričakovanj pred novim pomembnim dogodkom, vendar se je nekoliko izkazoval tudi strah in razmišljanje, kako bo. Bilo jim je tudi hudo ob zavedanju, da se zaključuje neko intimno obdobje z otrokom, ki je bil do tedaj samo v objemu družine. Mame so izražale mešane občutke ponosa, vznemirjenja, radovednosti, pričakovanja in hkrati strahu, žalosti, negotovosti in občutka osamljenosti in zapuščenosti ter ljubezni.

Matere in očetje so opisali svoja čustva in občutke tudi med prvim bivanjem otroka v skupini. Mame so omenjale, da so si na nek način oddahnile in se počutile srečne, ponosne, zadovoljne in vesele, čeprav se je pri nekaterih prikradla tudi skrb, kako bo, ko bo zanimanje za igranje minilo, ali kako bo, ko bo mama morala domov sama brez otroka. Očetje so bili zadovoljni, ker vse poteka brez težav, ponosni ali pa na to vprašanje niti niso odgovorili.

Matere, ki so že pred uvajanjem v vrtec navajale, da čutijo praznino, da jih je strah, kako bodo zdržale brez otroka in so se že takrat precej bolj obremenjevale s tem, kako bodo one prenesle odsotnost, so bile tudi bolj pozorne na odnos med vzgojiteljico in otrokom. "Materina separacijska anksioznost je definirana kot neprijetni emocionalni občutek, povezan z izkušnjo ločitve. Kaže se kot skrb, žalost ali krivda." (Cugmas, 1998, str. 61) Hkrati pa so prav ti otroci, katerih matere in očetje izražajo zelo močno navezanost na otroka, tudi izredno raziskujoči, skoraj preveč odprti in večinoma nimajo strahu pred tujci, kot da bi želeli biti bolj samostojni, brez pretirane obremenilne ljubezni staršev do njih. Otroci staršev, ki izražajo močno navezanost, a se starši hkrati zavedajo racionalne potrebe otroka po navezovanju stikov tudi z drugimi otroki in odraslimi, so previdni opazovalci v novem okolju. Šele ko ga spoznajo in mu zaupajo, začnejo z raziskovanjem.

S starši smo po letu in pol bivanja otroka v vrtcu opravili nov standardiziran intervju z devetnajstimi odprtimi tipi vprašanj o njihovih pričakovanjih in strahovih ter spremembah, ki so jih zaznali v tem času. Tudi tokrat sta oče in mati vsak posebej odgovarjala na vprašanja.

Starši so opisali uresničena in neuresničena pričakovanja ob vstopu otroka v vrtec. Večina staršev je izražala zadovoljstvo nad hitrim napredkom in sprejemanjem vrtca.

Očetje so pričakovali hitro vključitev in dobro razumevanje z vrstniki in vzgojiteljicami. Matere večkrat omenjajo uresničitev pričakovanj na področju samostojnosti otroka, napredka v razvoju na različnih področjih in učenja. Neuresničenih pričakovanj ne omenja nihče.

Ko so starši opisovali vedenje svojega otroka v prvem tednu uvajanja, so dosledno in iskreno razčlenjevali vedenje svojih otrok ob uvajanju. Po navedbah staršev so otroci zelo različno sprejemali vstop v vrtec in temu primerno tudi izkazovali svoja čustva in vedenje. Govorili so o zavračanju, strahu, joku, ravnodušnosti, previdnosti do hitrega sprejemanja in prilagajanja novostim.

Če primerjamo odgovore iz prejšnjega vprašalnika, ko so starši res zelo individualno in dosledno izražali svoja različna občutja in čustva ob uvajanju, so se odgovori pri tem vprašalniku izenačili med seboj. Vsi starši pripovedujejo, da otroci z veseljem prihajajo v skupino, da so zadovoljni, se znajo posloviti in brez težav vstopajo v skupino vsako jutro, tudi tisti, ki so v začetku imeli težave s sprejemanjem vrtca. Večina staršev navaja, da se otrok poslovil z objemom, poljubom, v pozdrav pomaha in steče k vzgojiteljici v objem ali med vrstnike.

Odgovori na vprašanja iz tretjega obdobja raziskovanja glede pričakovanj v zvezi z nadaljnjim bivanjem otroka v vrtcu so se uresničili. Starši navajajo naslednje pozitivne odzive otrok, ki so jih presenetili: napredek pri otroku, samostojnost, razvoj govora, dojemljivost in dober odnos do vrstnikov. Omenjajo tudi negativne odzive otrok, ki so jih presenetili, kot so preglasno govorjenje, neprimerno vedenje (pljuvanje, grizenje, zavračanje hrane itd.). Nekateri so presenečeni, da se otrok ob slovesu kdaj pozabi posloviti od staršev ter da se v vrtcu vede drugače kot doma. Predvsem tisti otroci, katerih starši so vzeli uvajanje kot nekaj naravnega in se niso preveč obremenjevali s strahovi in občutki osamljenosti, so vrtec sprejeli umirjeno in zelo hitro.

## **5 Zaključek**

S povezovanjem teoretičnih dognanj, analizo pridobljenih podatkov in soočanjem z izkušnjami vzgojiteljice prihajamo do ugotovitev zapisanih v nadaljevanju, ob zavedanju, da je to majhen vzorec skupine odraslih, otrok in strokovnih delavcev, ki pa kljub temu nudi pomemben vpogled v strukturo sodelovanja družinske in institucionalne dinamike.

Izkazalo se je, da se bojzani in pričakovanja staršev, ki vplivajo na vstop otroka v vrtec izražajo predvsem v opisovanju čustev, s katerimi se starši soočajo pred, med in po uvajanju otroka v vrtec. Slednje lahko opišemo kot krožno reakcijo medsebojnega vpliva. Na področju uvajanja je potrebno sodelovanje in spoznavanje rutine, ki otroku omogoča občutek varnosti. Ko tudi starši sprejmejo strukturo in potek dogajanja, je medsebojni vpliv vzpostavljen. Na podlagi zaupanja se umaknejo tudi bojzani staršev.

Starši večinoma pričakujejo pomoč strokovnega osebja ob uvajanju otroka, svetovanje, pogovor in potrdilo o otrokovem dobrem počutju v skupini in njegovem napredovanju. Starši največkrat uporabljajo primerjanje z drugimi družinami, drugimi vrtci ali skupinami v vrtcu ali vrstniki. V tem primeru je zelo pomembna vzgojiteljeva strokovna

taktnost, da na ta način prisluhne staršem, preko intuicije razume njihovo stališče in jih primerno njihovem razumevanju strokovno vpelje v razvojne značilnosti otroka ter izpostavi pozitivne dogodke otroka na ključnih področjih razvoja. Pričakovanja staršev se kažejo predvsem na odnosni ravni vzgojitelj – starši in vzgojitelj – otrok. Pomembno se jim zdi, da strokovni delavec izkazuje podporo, pomoč in pripravljenost na pogovor v zvezi z otrokom v situacijah, ko je v stiski otrok oz. sta v stiski mati ali oče.

V nadaljevanju je raziskava pokazala, da pričakovanja staršev do vrtca in vzgojiteljice močno vplivajo na otroka. Če je sodelovanje uspešno in medsebojno zaupanje vzpostavljeno, potem je to idealna osnova za dober in spodbuden vpliv na otroka.

Raziskava razkriva, da vzgojiteljica v konkretnih primerih pomaga pri blažitvi stresa ob uvajanju posameznega otroka v vrtec z uresničevanjem pričakovanj, tj. s preprečevanjem bojzani staršev. Slednje se zgodi v konkretnih primerih, kadar je omogočeno bivanje staršev in otroka skupaj v igralnici, z vključevanjem staršev v rutino vrtca in sodelovanjem pri vzgojnem programu, skupaj z vzgojiteljico. Starši preko lastne izkušnje spoznajo delo vrtca tako, da se vključijo v igro z vsemi otroki, ne le njihovim, sodelujejo pri urejanju igralnice, preoblačenju, bivanju na prostem itd. Starši imajo možnost preko interakcije z vzgojiteljem in pozitivne izkušnje vzpostaviti odnos, ki temelji na zaupanju in iskreni odprti komunikaciji.

V izvedeni raziskavi je prišla do izraza povezava med pričakovanji in potrebami staršev v korelaciji z željami in potrebami otrok, za katere starši pričakujejo, naj bi jih v večini zadovoljil vzgojitelj s svojim pristopom, kvalitetami, odprtostjo, prijaznostjo, iskrenostjo, sposobnostmi, strokovnostjo, nasveti in pripravljenostjo za pogovor. Starši so največkrat omenjali, da je pomagalo njihovo prikrivanje čustev žalosti. O moči vpliva, ki ga imajo na otroka, se marsikateri starši niti ne zavedajo. Ferreria in drugi (2016) v svoji študiji navaja, da je kakovost odnosa med materjo in otrokom neposredno povezana s prosocialnim vedenjem otroka v odnosu z vzgojiteljem. Če sklenemo, so na navezanost vplivale različne okoliščine ob prihodu staršev z otrokom v skupino, otrokove značajske lastnosti in odnos staršev do otroka, saj je prav način soočanja staršev z novim okoljem vplival na navezanost otroka na vzgojiteljico.

*Olga Ambrožič, Nevenka Podgornik, PhD*

## **Introducing children to kindergarten: case study**

*In the research, we formed a basic research question from the theoretical framework in the research field: "How strongly do parents' fears and expectations influence the child's entry into the kindergarten?"*

*We analysed how parents and their children face kindergarten and what kind of changes regarding the child's progress, wellbeing, feelings and thinking did the parents detect in their child. We also researched the number of realised and unrealised fears, expectations and feelings during that time. For this purpose, the teacher, co-author of the article, observed each child and took notes on the child's emotional and social behaviour as well as their independence. In observing and writing these observations,*

she used the development profile of children between 12 and 18 months of age using the author Marjanovič Umek (1991) as reference.

Through a structured interview, the parents expressed their viewpoints, convictions, opinions and values in concrete circumstances, like the child's entry into the kindergarten soon after the maternity leave. In teacher's observing the participation, we succeeded in finding the connections and divergences between the child's behaviour and the parents' expectations. We also gained a more detailed insight into the problems linked especially to parents' fears and feelings of unease, which can be often transferred to the children. In order to complete the circle, we included in the research the teacher's co-workers who dealt with new children and their parents during this school year in the same way as the co-author of the article. The research helped us deepen the understanding of parents' attachment to their children and of the fears following the child's separation from the parents after the running-in phase.

In researching the selected case or event, we chose different techniques for the purpose of understanding from various viewpoints what influences a successful entry of newly accepted children into a group.

The observation with participation lasted for a long period of time. This way we had the possibility to learn about more factors influencing a certain event as well as about various viewpoints of people observed. The observation process was constant, which permitted a more comprehensive and deeper understanding of the studied position and consequently helped identify and focus on the characteristics and viewpoints of the studied situation that are essential for answering the research questions (Vogrinc 2008).

The interview took place before the beginning of the school year and included parents who enrolled their children in kindergarten. The purpose of this discussion was for the teachers and parents to get to know one another and to establish first contacts, which would give the child an easier passage from his home to a new environment. At that time, the parents expressed their first fears and expectations regarding their child's kindergarten entry. The relationships that the teacher has to establish with the children's parents often represent a critical point, because the teacher disrupts the intimate attachments among the family members, especially between the child and the mother, which means facing a form of attachment that the parent experienced as a child, accepted and transferred into adulthood. The interviews also included professional staff – the teachers who gave us answers to questions regarding the parents' expectations and fears from their professional point of view.

The discussions with parents before their child's kindergarten entry proceeded in the form of non-standard interviews, because the discussion was very open and informal. Both participants of the interview had an enquiry position, because it enabled them to study the people's experiences. This kind of interview had the form of a conversation, helping to learn about the situation. The objective of the enquiry is predetermined (the parents' expectations and fears regarding the child's kindergarten entry), the questions are open. The relationship between the interviewed participants is more personal, intimate and trusting in a non-structured interview, which enables the interviewer – the teacher – to venture into sensitive, unpleasant and confidential areas. A standard interview is used as a basis for further research after the running-in phase. The process of acquiring data has been unified among all interviewees who answered

*the same open-type questions. While talking about the child and the relationship they have with them, the parents express their desires. The questions were prepared, formed, written and adequately arranged beforehand. In choosing the open questions, we used the funnel technique, which means that we started with basic questions and proceeded to more concrete ones that were sometimes guiding or suggestive. That helped us collect information about the child's nutrition intake, sleep, method of comforting and playing.*

*The research included six children and their parents from the group (6 fathers and 6 mothers) who were born in August, September, October and December of 2013. The children were eleven months old when they entered the group and they were introduced with their parents. A lot of parents and children collaborated in the first year, but since some children moved to other kindergartens closer to the parents' home and the group received some new children, the research included only the mentioned children. The instruction for answering was for the father and the mother to express their feelings and fears separately, and to write them down. All participants followed this instruction, except for one family which was collaborating but the answers were given only by the father on behalf of both parents.*

*In the summer, we organised individual discussions with each parent before entering the group. The subject of the discussion focused on the child's features, the method of education used at home, the desires the parents have regarding their child and the sleeping and feeding habits, ways of comforting the child, general habits and especially fears and expectations that troubled the parents before their child's entry into the group. When the children started entering the group with their parents, the introduction and research started to take place.*

*When the children entered the group and the parents concluded their introduction, meaning the presence in the group with their child, we asked them to answer a few questions. We obtained some answers during the parent-teacher meetings. They answered other questions in written form.*

*By connecting the theoretical knowledge, analysing the obtained data and dealing with the experience from the teaching profession, we came to the following key findings while realising that we used only a small sample of the group including parents, children and professional workers. Regardless, it offers an important insight into the structure of the collaboration between the family and institutional dynamics.*

*It seems that the parents' fears and expectations, which influence the child's entry into the kindergarten, are expressed by describing the feelings that the parents face before, during and after the child's kindergarten entry. We can describe the latter as a circular reaction of interactions. Collaboration and knowledge of the routine which gives the child the sense of security are necessary during the process of the child's entry into kindergarten. When the parents also accept the structure and course of action, the interactions are established. The parents' fears lessen on the basis of trust.*

*Parents often expect the help of professional workers regarding their child's entry and also counselling, discussions and confirmation about the child's wellbeing and progress in the group. The parents frequently compare themselves with other families, kindergartens or groups in kindergarten or peers. In this case, the teacher's professional tact is very important, since it helps them listen to the parent and understand intuitively their point of view. Based on the parent's understanding, the teacher also professionally*

*introduces them to the child's developmental characteristics and emphasises the child's positive events in the key areas of his/her development. The parents' expectations appear especially on a relational teacher-parent and teacher-child level. They think it is important for the professional worker to show support, helpfulness and readiness to talk about the child in situations where the child, the mother or the father are in distress.*

*Furthermore, the research showed that the parents' expectations regarding the kindergarten and the teacher have a strong influence on the child. If the collaboration is successful and the mutual trust is established, it represents an ideal basis for a good and encouraging influence on the child.*

*The research shows that the teacher helps in concrete situations to relieve stress of introducing a new child to kindergarten by realising the parents' expectations and preventing their fears. The latter happens in concrete situations when the parents are allowed to stay with the children in the playroom, by including the parents in the kindergarten routine and participating with the teacher in the educational program. Through their own experience, the parent learns about the kindergarten work by playing with all the children, not only their own, helping organise the playroom, changing the children, going outside, etc. By interacting with the teacher and having positive experiences, the parent has the possibility to establish a relationship based on trust and a sincere, open communication.*

*The survey emphasised the connection between the parents' expectations and needs in correlation with the child's desires and needs, which the parents expect to be mainly appeased by the teachers' approach, qualities, openness, kindness, sincerity, capacities, expertise, advices and readiness for dialogue. The parents frequently mentioned that hiding their feelings of sadness helped. Most of the parents do not realise the power of influence they have over their child. As Ferreria and others (2016) mention in her case study, the quality of the relationship between the mother and her child is directly connected to the child's prosocial behaviour in his/her relationship with the teacher. In conclusion, the attachment was influenced by various circumstances regarding the parents' arrival in the group with their child, the child's character traits and the parent's relationship with their child, because it was precisely the parents' way of dealing with a new environment that influenced the child's attachment to the teacher.*

## LITERATURA

1. Bowlby, J. (1973). Attachment and loss, Vol. 1, Attachment. New York: Basic Books.
2. Cugmas, Z. (2009). Construction of the scale of child's attachment to his/her kindergarten teacher (CAKT). Psihološka obzorja, 18, str. 7–24.
3. Erzar, Kompan, K. (2003). Skrita moč družine. Ljubljana: Brat Frančišek in Frančiškanski družinski inštitut.
4. Erzar, T., Kompan Erzar, K. (2011). Teorija navezanosti. Celje: Mohorjeva družba.
5. Ferreira, T., Cadima, J., Matias, M., Leal Matos, T., Mena, P. (2016). Preschool children's behavior: the role of mother-child, father-child and teacher-child relationships. Journal of Child and Family Studies, 25, 6: str. 1829–1839.
6. Lamb, M.E., Sternberg, K.J., Prodromidis, M. (1992). Nonmaternal care and the security of infant – mother attachment: a reanalysis of the data. Infant Behavior and Development, 15, str. 71–83.

7. Marjanovič Umek, L. (1991). Otrok in predšolska vzgoja. Strokovna izhodišča in obvestila o programu sodelovanja Zavoda Republike Slovenije za šolstvo in vrtecev v šolskem letu 1991/92, str. 8–26.
8. Marjanovič Umek, L., Zupančič, M., Fekonja, U., Kavčič, T. (2001). Učinki uvajanja kurikula za vrtece na področju komunikacije in socioemocionalnega razvoja otrok. Evalvacijska študija. Pridobljeno dne 10.12.2016 s svetovnega spleta: [http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/razvoj\\_solstva/evalvacija/2001/marjanovic\\_umek.pdf](http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/razvoj_solstva/evalvacija/2001/marjanovic_umek.pdf).
9. Pierrehumbert, B., Ramstein, T., Karmaniola, A., Halfon, O. (1996). Child care in the preschool years, behavior problems, and cognitive development. *European Journal of Educational Psychology*, 11, str. 201–214.
10. Thompson, R.A. (1988). The effects of infant day care through the prism of attachment theory: a critical appraisal. *Early Childhood Research Quarterly*, 3, str. 273–282.
11. Varjačič, B. (2007). Prvič v vrtec. Ljubljana: E. Vrtačnik.
12. Vogrinc, J. (2008). Kvalitativno raziskovanje na pedagoškem področju. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani.

---

*Olga Ambrožič (1966), vzgojiteljica predšolskih otrok v Vrtcu Mladi rod, Ljubljana.  
Naslov: Sela pri Šumberku 17, 8360 Žužemberk, Slovenija; Telefon: (+386) 031 738 650  
E-mail: olga@olga.si*

*Dr. Nevenka Podgornik (1973), izredna profesorica na Fakulteti za uporabne družbene študije v Novi Gorici.  
Naslov: Plešivo 50, 5212 Dobrovo v Brdih, Slovenija; Telefon: (+386) 040 849 049  
E-mail: nevenka.podgornik@gmail.com*

# Problematika vključevanja priseljskih učencev v slovenske šole

Prejeto 05.04.2018 / Sprejeto 15.06.2018

Strokovni članek

UDK 373-054.72

**KLJUČNE BESEDE:** učenci, priseljenci, vključevanje, javni razpisi

*POVZETEK – Slovenija je z vstopom v Evropsko unijo leta 2004 postala zanimivejša za različne skupine priseljencev in njihovih otrok. Pristojne institucije so se z njihovim vključevanjem začele intenzivneje ukvarjati šele v zadnjem desetletju. Čeprav ima Slovenija urejeno teoretično podlago za vključevanje priseljskih učencev v vzgojno-izobraževalni sistem, pa njihovo dejansko vključevanje ni usklajeno s tem, kar ponuja vzgojno-izobraževalni sistem, in s potrebami priseljskih učencev. Prispevek prrinaša izhodiščne predpostavke za reševanje problematike na področju vključevanja priseljskih učencev, pri čemer posebno pozornost namenja javnim razpisom in izvedenim projektom v okviru javnih razpisov, ki se nanašajo na vključevanje priseljskih učencev, ter zagovarja tezo, da država slabo črpa finančna sredstva iz Evropskega socialnega sklada. Metoda teoretskega raziskovanja ponuja celosten pristop k spoznanju problematike črpanja finančnih sredstev, s katerimi bi lahko zagotovili reševanje problematike na področju vključevanja.*

Received 05.04.2018 / Accepted 15.06.2018

Professional paper

UDC 373-054.72

**KEYWORDS:** immigrant pupils, integration, public tenders

*ABSTRACT – After its acceptance into the European Union in 2004, Slovenia has become attractive to a variety of immigrant groups, including families with children. However, initial integration efforts were limited, with Slovenia's relevant institutions only having made a serious effort to integrate immigrant children into Slovenian society over the last decade. In practice however, despite established theoretical foundation, there is a discrepancy between the needs of immigrant children and what is being offered to them by the Slovenian education system. The paper examines the baseline assumptions for tackling the issue of integration of immigrant pupils, paying special attention to public tenders and implemented projects in the framework of public tenders related to the integration of immigrant pupils, and advocates the thesis that the state is poorly absorbing the financial resources from the European Social Fund. The use of the method of theoretical research offers a holistic approach to the understanding of the problem of absorption of funds, which could provide additional financial resources for solving integration issues.*

## 1 Uvod

V slovenski vzgojno-izobraževalni sistem se vsako leto vključujejo otroci priseljen-  
cev, beguncev, prosilcev za azil in oseb z začasno zaščito, vendar Ministrstvo za izobra-  
ževanje, znanost in šport (v nadaljevanju: MIZŠ) ne vodi evidence vpisanih priseljen-  
skih učencev v osnovne šole. Na podlagi vlog šol za soglasje k uram dodatne strokovne  
pomoči (učenje slovenščine) za priseljske učence, ki se prvo leto šolajo v Sloveniji,  
lahko MIZŠ posredno in okvirno ugotovi le, koliko teh učencev se je všolalo v tekočem  
šolskem letu. Vrtci in šole ob vpisu priseljskih učencev prav tako ne zapisujejo mater-  
nega (prvega) jezika otrok. Po podatkih, ki jih navaja Klinar (2010), je v osnovne šole  
v Sloveniji vključenih 5,2% otrok, katerih materni jezik ni slovenščina. Knaflič (2010)  
meni, da smo si s tako strogim režimom varovanja osebnih podatkov otežili preverjanje

nepravičnosti sistema do jezikovnih manjšin. MIZŠ nam je na podlagi prošelj šol za dodatne ure slovenščine za priseljske učence posredovalo naslednje podatke: v šolskem letu 2011/12 je za dodatne ure slovenščine zaprosilo 277 osnovnih šol, in sicer za 1607 priseljenih učencev prvo in drugo leto po prihodu v Slovenijo. MIZŠ jim je odobrilo 20.321 ur za dodatno učenje slovenščine, kar pomeni, da je bilo vsakemu priseljskemu učencu v povprečju namenjenih 12,6 ur v celotnem šolskem letu. V šolskem letu 2013/14 je za dodatne ure slovenščine zaprosilo okrog 300 osnovnih šol, in sicer za 1779 priseljenih učencev prvo in drugo leto po prihodu v Slovenijo. MIZŠ jim je odobrilo 18.480 ur za dodatno učenje slovenščine tistih učencev, ki se šolajo prvo in drugo leto, kar pomeni, da je bilo vsakemu priseljskemu učencu v povprečju namenjenih le dobrih 10,3 ur v celotnem šolskem letu.

Največjo težavo pri vključevanju priseljskih učencev v slovenski vzgojno-izobraževalni sistem torej predstavlja pomanjkanje finančnih sredstev in z njimi povezana problematika (npr. organizacija izobraževanja za šolske strokovne delavce, zagotovitev ustreznih učiteljev za delo s priseljenci, gradiva za poučevanje priseljskih učencev itd.). Na tem mestu bi še posebej izpostavili razpoložljiva sredstva Evropskega socialnega sklada (v nadaljevanju: ESS), skupaj z lastnimi viri države (15 % vrednosti projektov), v obliki nepovratne finančne pomoči, in njihovo problematiko črpanja, ki je, kot pravita Aristovnik in Lah (2007, str. 35–38) posledica administrativne (ne)spособnosti državne administracije, ki je nepogrešljiv element v izvajanju kohezijske politike Evropske unije (v nadaljevanju: EU) (prav tam). Iz tega razloga finančna sredstva ESS ostajajo neizkoriščena, država pa jih ne preusmerjatja, kjer jih primanjkuje.

V nadaljevanju bomo predstavili vse javne razpise, ki so (bili) povezani z vključevanjem priseljskih učencev v slovenski vzgojno-izobraževalni sistem. S tem želimo prikazati, da sta se v okviru vseh javnih razpisov izvajala le dva projekta, ki sta bila neposredno povezana z vključevanjem priseljskih učencev v slovenski vzgojno-izobraževalni sistem. Prikazati želimo preslabo črpanje finančnih sredstev iz ESS, s katerimi bi lahko zagotovili uspešnejše vključevanje. Z metodo teoretskega raziskovanja ponujamo celosten pristop k črpanju finančnih sredstev, s katerimi bi priseljskim učencem omogočili lažje vključevanje v slovenski vzgojno-izobraževalni sistem.

## 2 Javni razpisi in izvedeni projekti v okviru javnih razpisov

Od leta 2008 MIZŠ (in nekatera druga ministrstva) objavlja različne javne razpise, s katerimi želijo pomagati priseljencem pri vključevanju v slovensko družbo.

Zaradi velikega števila podatkov v javnih razpisih in z njimi povezanih projektov v nadaljevanju sledi kronološki pregled javnih razpisov in izvedenih projektov od leta 2007 do 2015.

Na podlagi različnih določb je MIZŠ leta 2008 objavilo *Javni razpis za sofinanciranje projektov za uspešno vključevanje otrok, učencev in dijakov migrantov v vzgojo in izobraževanje za obdobje 2008–2011*. Javni razpis za izbor operacij je delno financirala EU, in sicer iz ESS. Z razpisom naj bi razvili mehanizme, ki bodo prispevali k učinkovitejšemu vključevanju priseljskih učencev v šolski sistem in v družbo ter k izboljšanju

njihovega položaja na trgu dela. Namen razpisa je bilo razviti strokovne podlage in didaktične materiale za učenje slovenščine kot drugega jezika, jih preizkusiti v praksi ter hkrati razvijati strategije in modele dela z učenci migranti. Z razpisom so želeli zagotoviti pogoje za uresničevanje ukrepov iz *Strategije za uspešnejše vključevanje učencev migrantov na področju vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji*, ki je bila sprejeta na Kolegiju ministra, v maju 2007 (Javni razpis ..., 6.6.2008).

Projekt *Uspešno vključevanje otrok, učencev in dijakov migrantov v vzgojo in izobraževanje* je izvajal Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik. Med letoma 2009 in 2010 je izvedel pet tečajev slovenščine, ki so potekali kot del tega projekta (Letno poročilo ..., 2009 in 2010). V ta projekt sta bili vključeni tudi OŠ Koper in Srednja ekonomska šola Ljubljana, ki sta izvajali delavnice za starše migrante, aktivnosti za dijake migrante, pripravili zbornik projekta, zaključno konferenco in evalvacijo finančne realizacije v letu 2010 (Letno poročilo ..., 2009 in 2010).

Leta 2008 je MIZŠ prav tako objavilo *Javni razpis za sofinanciranje razvoja in uvažanja novih didaktičnih in organizacijskih pristopov v osnovnem šolstvu za obdobje od leta 2008 do 2013*. Javni razpis za izbor operacij je delno financirala EU, in sicer iz ESS. Namen javnega razpisa je bil posodobitev in izboljšanje sistema vzgoje in izobraževanja v slovenskem osnovnem šolstvu z uvajanjem sistemskih sprememb in inovativnih pristopov pri vzgojno-izobraževalnem delu (Javni razpis ..., 10.10.2008).

V projekt *Individualizacija in personalizacija pouka s pomočjo IKT* so bile vključene različne slovenske osnovne šole, katerih vsebinsko področje se je nanašalo na razvijanje in izvajanje novih didaktičnih in organizacijskih pristopov s končnim ciljem vzpostavitve podlag za sistemsko uvedbo novih didaktičnih modelov na področju individualizacije in personalizacije pouka. OŠ Brežice je bila poslovodeča šola v konzorciju desetih šol, pri čemer pa je samo ena šola (OŠ Bistrica ob Sotli) izvajala slovenščino za tujce. Vse druge šole so se ukvarjale z različnimi drugimi modeli pri različnih predmetih, ki niso bili povezani z vključevanjem priseljenjskih učencev. Skupni pričakovani rezultat javnega razpisa je bil do leta 2013 razviti najmanj deset modelov individualizacije in personalizacije pouka (Letno poročilo ..., 2009).

V letu 2009 je bila neposredno potrjena operacija oz. projekt *Spodbujanje zaposljivosti, izobraževanja in socialnega vključevanja delavcev migrantov in njihovih družin*. Namen projekta, ki je bil delno (85%) financiran iz ESS in delno (15%) iz sredstev Ministrstva za delo, družino in socialne zadeve, je bil povečati možnosti zaposlitve delavcev migrantov, izboljševati njihovo socialno vključenost in ekonomsko neodvisnost, zmanjšati socialni "dumping" in kršitev pravic delavcev (Letna poročila ..., 2009–2012).

Leta 2009 je MIZŠ prav tako objavilo javni razpis za izbor operacij *Formalne oblike izobraževanja za državljanstvo v večkulturni družbi*, ki ga je delno financirala EU iz ESS. V okviru tega razpisa so želeli pridobiti strokovne podlage, gradiva ter preizkusiti modele, ki bodo prispevali k uveljavljanju pedagoških načel in strategij za upoštevanje kompleksnega, heterogenega, globalnega okolja, v katerem sodobna šola deluje. Želeli so zagotoviti tudi možnost za oblikovanje in diseminacijo strategij, konceptov in modelov, ki bodo prispevali k demokratizaciji šolske prakse, predvsem z vidika razumevanja večkulturnega okolja, v katerem pedagoški proces poteka, ter z vidika razumevanja državljanstva kot vzgoje sodobnega državljanca 21. stoletja (Javni razpis ..., 4.12.2009). Na tem javnem razpisu sta bili izbrani operaciji oz. projekta

Inštituta za slovensko izseljenstvo in migracije *Znanstveno-raziskovalnega centra Slovenske akademije znanosti in umetnosti z naslovom Strokovne podlage, strategije in teoretske tematizacije za izobraževanje za medkulturne odnose ter aktivno državljanstvo* ter Univerze v Ljubljani, Fakultete za družbene vede z naslovom *Državljanstvo v novi dobi: Državljska vzgoja za večkulturni in globaliziran svet* (Letno poročilo ..., 2010).

Leta 2013 je MIZŠ objavilo javni razpis *Izboljšanje usposobljenosti strokovnih delavcev za uspešnejše vključevanje učencev in dijakov priseljencev v vzgojo in izobraževanje*. Javni razpis za izbor operacij je delno financirala EU iz ESS. Namen javnega razpisa je bil zagotoviti ustrezno izobraževanje strokovnih delavcev, ki so v stiku z otroki priseljencev; usposabljanje strokovnih delavcev – multiplikatorjev za delo s strokovnimi delavci vzgojno-izobraževalnih zavodov, v katere so vključeni otroci priseljencev; implementacija in uporaba razvitih mehanizmov, strokovnih podlag in didaktičnih materialov ter razvitih strategij in modelov dela z otroki priseljencev (Uradni list RS, št. 56/2008). Projekt je bil široko regijsko načrtovan in naj bi omogočal sodelovanje velikemu številu šol v mreži vključenih vzgojno-izobraževalnih zavodov, hkrati pa je bil tudi priložnost, da bi strokovni delavci pridobili potrebno znanje za zagotavljanje uspešnejšega vključevanja priseljskih učencev.

V zadnjih nekaj letih je bilo torej zaslediti različne javne razpise, ki jih je objavilo MIZŠ, s katerimi so želeli pomagati priseljencem pri lažjem vključevanju v slovensko družbo. Slovenija je z vključitvijo v EU leta 2004 postala prejemnica sredstev ESS in tako sprejela obveznost za vzpostavitev gospodarnega, učinkovitega in uspešnega sistema črpanja sredstev iz evropskih socialnih skladov. Razpoložljiva sredstva ESS (v obliki nepovratne finančne pomoči) skupaj z lastnimi viri države predstavljajo pomemben finančni instrument. V nadaljevanju bomo zato predstavili tudi vsa finančna sredstva, ki so (bila) v okviru javnih razpisov namenjena za reševanje problematike vključevanja priseljskih učencev, in dokazali, da veliko teh sredstev ni (bilo) porabljenih za vključevanje priseljskih učencev.

### **3 Finančna sredstva, namenjena reševanju problematike vključevanja priseljskih učencev**

Za Operativni program razvoja človeških virov za obdobje 2007–2013 (v nadaljevanju: OP RČV) je bilo na razpolago 889 milijonov evrov skupnih sredstev ESS in Slovenije, kar predstavlja 18% vseh sredstev, ki jih je EU namenila Sloveniji v tem obdobju (Letno poročilo o izvajanju virov OP RČV za obdobje 2007–2013, 2007). Sredstva OP RČV so bila razdeljena po posameznih razvojnih prioritetah, in sicer 35% za spodbujanje podjetništva in prilagodljivosti, 22% za razvoj človeških virov in vseživljenjsko učenje, 18% za spodbujanje zaposljivosti iskalcev dela in neaktivnih, 13% za institucionalno in administrativno usposobljenost, 8% za spodbujanje socialne vključenosti in 4% za tehnično pomoč. Delež sofinanciranja operacij/projektov s strani EU je znašal 85%, prispevek Slovenije pa 15%.

Za OP RČV v obdobju 2007–2013 je bilo torej na razpolago 889 milijonov evrov evropskih in slovenskih sredstev, od tega skupaj 194 milijonov evrov za *Razvoj člove-*

ških virov in vseživljenjskega učenja, od tega 118 milijonov evrov za izboljšanje kakovosti in učinkovitosti izobraževanja in usposabljanja. Znotraj slednje usmeritve se od leta 2013 izvaja projekt *Razvijamo medkulturnost kot novo obliko sobivanja*. Projektu je bilo v okviru javnega razpisa za izbor operacije *Izboljšanje usposobljenosti strokovnih delavcev za uspešnejše vključevanje učencev in dijakov priseljencev v vzgojo in izobraževanje* do leta 2015 namenjenih 748.000 evrov razpoložljivih sredstev, kar je predstavljalo le 0,6% vseh razpoložljivih sredstev znotraj omenjene usmeritve. Projekt je leta 2013 začel izvajati ISA institute v sodelovanju z nekaterimi partnerskimi osnovnimi šolami.

Od skupaj 194 milijonov evrov je bilo 75 milijonov evrov namenjenih za *Enakost možnosti in spodbujanje socialne vključenosti*. Od tega je bilo 9,3 milijone evrov namenjenih za povečanje dostopnosti in enake možnosti v sistemu vzgoje in izobraževanja. Znotraj te prednostne usmeritve je Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik v letih 2009 in 2010 skupaj z OŠ Koper in Srednjo ekonomsko šolo Ljubljana izvajal projekt *Uspešno vključevanje otrok, učencev in dijakov migrantov v vzgojo in izobraževanje*. V okviru razpisa za izvajanje projektov za uspešno vključevanje otrok, učencev in dijakov migrantov v vzgojo in izobraževanje za obdobje 2008–2011 mu je bilo namenjenih 445.000 evrov razpoložljivih sredstev. To je predstavljalo 5% vseh razpoložljivih sredstev tudi znotraj prednostne usmeritve.

Poleg tega, da država namenja zelo malo finančnih sredstev za vključevanje priseljenskih učencev, v letnih poročilih (2007–2012) o izvajanju operativnega programa razvoja človeških virov za obdobje 2007–2013 in v akcijskem načrtu za pospešitev črpanja evropskih kohezijskih sredstev cilja Konvergenca (OP RČV za obdobje 2007–2013) zasledimo tudi velik problem črpanja sredstev iz ESS. V okviru nekaterih razvojnih prioritet oz. prednostnih usmeritev finančna sredstva (EU) ostajajo neizkoriščena, država pa jih ne preusmerja zadosti na prednostna področja, kjer jih primanjkuje (Akcijski načrt za pospešitev črpanja evropskih kohezijskih sredstev cilja Konvergenca, 2013). Pa ne samo, da jih ne preusmerja, država ne izkorišča niti obstoječih možnosti v zvezi s črpanjem sredstev iz ESS. V *Končnem poročilu vmesnega vrednotenja 1. in 2. prednostne usmeritve* je pod ključnimi ugotovitvami zapisano, da je analiza učinkovitosti instrumentov (operacij) pokazala, da večina instrumentov zaenkrat ni uspela doseči zastavljenih ciljev in prenosa v izvedbo. To je posledica vsebine instrumentov, ki so usmerjeni na primer v pripravo podlag, usposabljanje za uvajanje in pripravo kurikulumov, to pa so tudi sicer cilji v prijavnih dokumentacijah. Tako instrumenti niso usmerjeni v implementacijo rezultatov in doseganje ciljev, temveč v izvajanje posamičnih aktivnosti. Posledično instrumenti niso aktivni in ne zagotavljajo trajnosti vloženi sredstev. Še več. Po izvedbi enega instrumenta se izvajajo novi instrumenti, ki sicer nadaljujejo aktivnosti iz prejšnjega instrumenta, vendar tudi ti ne zagotavljajo implementacije. Tako so bili npr. za posodobitev gimnazijskih programov izvedeni (oz. se izvajajo) vsaj štirje instrumenti, njihov rezultat pa je, da programi še danes niso prenovljeni. Aristovnik in Lah (2007) ugotavljata, da je problematika črpanja sredstev iz ESS posledica administrativne (ne)sposobnosti državne administracije, ki je nepogrešljiv element pri izvajanju kohezijske politike EU. Največjo težavo predstavlja pomanjkanje izkušenj in zadostnega števila zaposlenih, predvsem na pomembnih nadzornih funkcijah pri črpanju EU sredstev, kot je npr. kontrola, notranje revizijske službe institucij, revizija skladov EU ter zaposlenih v institucijah, financiranih iz tehnične pomoči v okviru Enotnega

programskega dokumenta Republike Slovenije. Pri tem se s črpanjem sredstev ukvarjajo tako na novo zaposleni kot tudi starejši z daljšo delovno dobo, pri čemer se kaže preobremenjenost oz. prevelik obseg dela, premalo usposabljanja in izobraževanja ter delovnih izkušenj (Aristovnik in Lah 2007, str. 35–38). Na splošno pa je upravljanje s sredstvi ESS zahtevnejše kot s tistimi pri ostalih skladih, ker gre tu večinoma za podporo posameznikom, kar pomeni večjo administrativno obremenitev na enoto dodeljenih sredstev, saj so lahko posamezni stroški zelo nizki (Vladni portal z informacijami o življenju v Evropski uniji, 2011).

#### **4 Predlogi za izboljšanje pridobivanja finančnih sredstev v okviru javnih razpisov**

Država bi morala za učinkovito pridobivanje evropskih sredstev po Trillerju (2006) najprej sploh identificirati strukturne pomanjkljivosti, ki imajo v določeni regiji najbolj uničujoče vplive na razvojni potencial in konkurenčnost, ter jih prioritarno reševati. Treba je oblikovati strategijo za dolgoročni razvoj regij na podlagi primerjave njihovih prednosti in slabosti, pri čemer se favorizira investicije z dolgoročnim napredkom, pri katerih pa moramo za ohranitev trajnega razvoja upoštevati tudi okoljevarstvene zahteve in se izogniti pretirani koncentraciji investicij v že obstoječe razvojne centre, saj bi to lahko, kljub kratkoročnemu povečanju ekonomske aktivnosti, dolgoročno porušilo uravnotežen razvoj regije (Triller, 2006, str. 34). Da bi izboljšali administrativno usposobljenost črpanja sredstev, bi morali uvesti tudi izobraževanje in usposabljanje zaposlenih v državni upravi in prijaviteljev projektov ter jih tako seznaniti s sistemi načrtovanja, priprave projektov in izvedbe le-teh. Več pozornosti pa bi treba nameniti tudi kakovosti razpisne dokumentacije ter zagotoviti enostaven in pregleden odnos med vpletenimi. Zaradi nezadostnega povezovanja med ukrepi na ravni instrumentov kohezijske politike in na projektni ravni pa je Državni razvojni program za novo finančno obdobje 2007–2013 predlagal, da se v pripravo, spremljanje in vrednotenje izvajanja instrumentov vključi več neodvisnih zunanjih strokovnjakov (Aristovnik in Lah 2007, str. 35–40).

Na državni ravni pa bi bilo treba zagotoviti jasno opredeljenost in razmejenost ter ločenost funkcij posameznih institucij, kar vodi k večji transparentnosti in preglednosti izvajanja. Zaradi majhnosti Slovenije kot države je centraliziran sistem črpanja sredstev z enim organom za upravljanje in enim plačilnim organom izredno primeren, saj je tako lažje spremljati učinke črpanja sredstev, kar pomeni hitrejšo zaznavanje sposobnosti pri črpanju sredstev po programih po ministrstvih in možnost prerazporeditve le-teh na mesta, kjer bo črpanje bolj uspešno in pospešeno (Aristovnik in Lah 2007, str. 40). Razpoložljiva finančna sredstva ESS (v obliki nepovratne finančne pomoči) skupaj z viri lastne države predstavljajo zelo pomemben finančni instrument, zato bi država morala:

- izboljšati koordinacijo med resornimi ministrstvi ter njihovo komuniciranje z upravičenci in
- nameniti več razpoložljivih sredstev izboljšanju kakovosti in učinkovitosti izobraževanja in usposabljanja ter povečanju dostopnosti in enakih možnosti v vzgoji in izobraževanju.

Glavni cilji teh prioritet so namreč:

- izboljšanje usposobljenosti strokovnih delavcev za uspešnejše vključevanje učencev in dijakov priseljencev iz drugih jezikovnih in kulturnih okolij v slovenski vzgojno-izobraževalni sistem skozi neposredno izvajanje vzgojno-izobraževalnih aktivnosti z otroki priseljencev,
- učinkovitejše vključevanje učencev migrantov v šolski sistem s ciljem njihove boljše vključenosti v družbo in izboljšanje njihovega položaja na trgu dela,
- dostop do zaposlitve in socialna aktivacija oseb, ki so na trgu dela oz. v družbi ranljive ali depriviligirane,
- razvoj socialnega in drugih inovativnih oblik podjetništva, ki ustvarjajo nova delovna mesta ter širijo socialne in druge storitve javnega pomena za ranljive skupine prebivalstva,
- spodbujanje enakih možnosti in socialne vključenosti med mladimi, še posebej v sistemih izobraževanja in usposabljanja in
- povečanje osveščenosti javnosti o enakih možnostih kot pozitivni družbeni vrednoti in spodbujanje delodajalcev k odpravi diskriminatornih metod pri zaposlovanju.

Programi, ki so namenjeni ranljivim skupinam (kamor spadajo tudi priseljenci), ne bi smeli biti odvisni od uspešnosti črpanja sredstev iz ESS, temveč bi bilo treba zanje zagotoviti stabilno financiranje iz javnih sredstev in razvojno naravnano izobraževalno infrastrukturo.

## 5 Sklep

V okviru javnih razpisov za *Operativni program razvoja človeških virov* sta se med leti 2007 in 2013 izvajala le dva projekta, ki sta bila neposredno povezana z vključevanjem priseljenskih učencev v slovenski vzgojno-izobraževalni sistem. Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik je v letih 2009 in 2010 izvajal projekt *Uspešno vključevanje otrok, učencev in dijakov migrantov v vzgojo in izobraževanje*, ISA institut pa je v sodelovanju z nekaterimi partnerskimi osnovnimi šolami v letu 2013 začel izvajati projekt *Razvijamo medkulturnost kot novo obliko sobivanja – izboljšanje usposobljenosti strokovnih delavcev za uspešnejše vključevanje učencev in dijakov priseljencev v vzgojo in izobraževanje*. Razvoj človeških virov naj bi namreč odločilno vplival na družbeno-ekonomski razvoj v državah članicah EU. Čeprav so strukturni skladi postali najmočnejši vir ali instrument za ukrepanje tudi v Sloveniji, le-ta ne izkorišča dovolj obstoječih možnosti za črpanje sredstev iz ESS. S tem smo tudi potrdili tezo, da država slabo črpa finančna sredstva iz ESS. Država bi morala nameniti bistveno več finančnih sredstev ESS za izboljšanje kakovosti in učinkovitosti sistemov izobraževanja in usposabljanja ter za povečanje dostopnosti in enake možnosti v sistemu vzgoje in izobraževanja. Med glavnimi cilji teh usmeritev, v okviru katerih se izvajajo na javnih razpisih izbrani projekti, sta namreč izboljšanje usposobljenosti strokovnih delavcev za uspešnejše oz. učinkovitejše vključevanje učencev in dijakov priseljencev iz drugih jezikovnih in kulturnih okolij v slovenski vzgojno-izobraževalni sistem.

Programi, ki so namenjeni priseljskim učencem, ne bi smeli biti odvisni le od skromno dodeljenih (kar je odobreno s strani RS) evropskih sredstev in uspešnosti črpanja le-teh, temveč bi zanje morali zagotoviti stabilno in zadostno financiranje iz državnega proračuna ter razvojno naravnano izobraževalno infrastrukturo. Treba bi bilo povečati obseg razpoložljivih sredstev ESS za reševanje te problematike in predvsem izboljšati črpanje že dodeljenih oz. izkoristiti možnosti tovrstnega financiranja za vključevanje državljanov tretjih držav ter precej povečati financiranje iz državnega proračuna. Z dodatnimi sredstvi bi namreč lahko zagotovili več sistematičnega usposabljanja učiteljev za delo s priseljskimi učenci; zagotovili več gradiv za poučevanje le-teh; uvedli sprejemne oddelke na lokalni ravni, ki bi poskrbeli za (novo)priseljene učence in njihove starše itd.

Dokler država ne bo zagotovila stabilnega in zadostnega financiranja iz državnega proračuna, poenostavljenih postopkov učinkovitega in uspešnega koriščenja evropskih kohezijskih sredstev, prerazporeditve sredstev od vsebin, kjer je koriščenje slabše, na vsebine, kjer bi bilo mogoče doseči boljše gospodarske in finančne učinke, povečala kakovosti in učinkovitosti nadzora nad projekti, rednega pošiljanja zahtevkov za plačilo sredstev na Evropsko komisijo in s tem zagotovila tekočih prilivov v državni proračun, evalvacije programov itd., bo še nadalje prihajalo do neskladja med tem, kar ponuja vzgojno-izobraževalni sistem, in med potrebami priseljenskih učencev.

*Andreja Sinjur, PhD*

## **The issue of integrating immigrant pupils into Slovenian schools**

*The paper examines the baseline assumptions for tackling the issue of integration of immigrant pupils, paying special attention to public tenders and implemented projects in the framework of public tenders related to the integration of immigrant pupils, and advocates the thesis that the state is poorly absorbing the financial resources from the European Social Fund.*

*Children of immigrants, refugees, asylum seekers and persons with temporary protection are included in the Slovenian educational system every year; but the Ministry of Education, Science and Sport (hereinafter: MESS) does not keep records of immigrant pupils enrolled in primary schools. On the basis of the school applications for the consent for additional professional assistance (learning Slovenian) for immigrant pupils who are studying in Slovenia for the first year, the MESS can indirectly and indicatively determine only how many of these pupils have been enrolled in the current school year. When enrolling immigrant pupils, the kindergartens and schools also do not record the native (first) language of children. According to the data from Klinar (2010), 5.2% of children whose mother tongue is not Slovenian are included in primary schools in Slovenia. Knaflič (2010) considers that with such a strict regime of personal data protection we made it difficult to check the inequity of the system against linguistic minorities.*

*The biggest problem in the integration of immigrant pupils into the Slovenian educational system is the lack of financial resources and related issues (e.g. organisation of training for school professionals, provision of suitable staff for work with immigrants,*

materials for teaching immigrant pupils, etc.). Here, we highlight the invitations to tender and the available funds of the European Social Fund (hereinafter: the ESF), together with the state's own resources (15% of the value of projects), in the form of grants, and their absorption problems, which is according to Aristovnik and Lah (2007, p. 35–38) the consequence of the administrative (in)ability of the state administration, which is an indispensable element in the implementation of the European Union's cohesion policy (hereinafter: the EU) (ibid.).

Since 2008, various invitations to tender published by MESS (and some other ministries) have been published, with which they want to help immigrants facilitate their integration into the Slovenian society.

On the basis of various provisions, MESS published two invitations to tender in 2008, namely: invitation to tender for the co-financing of projects for the successful integration of immigrant children, pupils and students into education for the period 2008–2011; and invitation to tender for co-financing the development and introduction of new didactic and organisational approaches in primary education for the period from 2008 to 2013. The invitations to tender were partially funded by the EU, from the ESF. Within the framework of these tenders, two projects were held. The first project, *The Successful Integration of Immigrant Children, Pupils and Students into Education*, was carried out by the Centre for Slovenian as the Second and Foreign Language. Between 2009 and 2010, the Centre conducted five Slovenian courses, which were held as part of this project (Annual Report ..., 2009 and 2010). And in the second project, *Individualisation and Personalization of Lessons with ICT*, various Slovenian primary schools were involved, whose content area referred to the development and implementation of new didactic and organisational approaches with the ultimate goal of establishing the basis for the systematic introduction of new didactic models in the field of individualisation and personalization of lessons. The Brežice primary school was the managerial school in a consortium of ten schools, but only one school (the Bistrica ob Sotli primary school) carried out Slovenian for foreigners. All other schools dealt with various other models in different subjects that were not related to the issue of integration of immigrant pupils (Annual Report ..., 2009).

In 2009, the MESS published an invitation to tender for the selection of operations *Formal Forms of Education for Citizenship in a Multicultural Society*, which was partly funded by the EU, from the ESF. Within the framework of this tender, they wanted to acquire professional backgrounds, materials, and test the models that will contribute to the implementation of pedagogical principles and strategies that will take into account the complex, heterogeneous global environment in which the modern school operates. They also wanted to provide an opportunity for designing and disseminating strategies, concepts and models that will contribute to the democratisation of school practices, especially from the viewpoint of understanding the multicultural environment in which the pedagogical process takes place and from the viewpoint of understanding civic education as the education of a modern citizen of the 21st century (Invitation to tender ..., 4th December 2009). The project *Promoting Employability, Education and Social Inclusion of Immigrant Workers and Their Families* was directly confirmed in the same year. The purpose of the project, which was partly financed by the ESF (85%) and partly from the funds of the Ministry of Labour, Family and Social Affairs (15%), was to increase the equality of employment opportunities for migrant workers, to improve their social

inclusion and economic independence, to reduce social "dumping" and violation of workers' rights (Annual Reports ..., 2009–2012).

In 2013, the MESS announced an invitation to tender *Improving the Qualifications of Professional Staff for More Successful Integration of Immigrant Pupils and Students into Education*. The tender for the selection of operations was partially funded by the EU from the ESF. The purpose of the invitation to tender was to ensure the proper training of professionals working in contact with children of immigrants; training of professional workers – multipliers for working with professional staff of educational institutions, which are including children of immigrants; implementation and use of developed mechanisms, expert bases and didactic materials, and developed strategies and models of work with children of immigrants (Official Gazette of the Republic of Slovenia, no. 56/2008).

In the last few years, we have seen various invitations to tender published by the MESS to help immigrants facilitate their integration into the Slovenian society. At this point, we should mention that, by joining the EU in 2004, Slovenia became the recipient of ESF funds and thus accepted the obligation to establish a cost-effective, efficient and successful system of absorbing the funds of European social policies. The available ESF funds (in the form of grants), together with the state's own resources, represent an important financial instrument, but many of these funds have not been used to tackle integration issues of immigrant pupils.

For the Operational Programme for Human Resources Development 2007–2013 (hereinafter: OP HRD), EUR 889 million of European and Slovenian funds were available, of which EUR 194 million for Human Resources Development and Lifelong Learning, of which EUR 118 million for improving the quality and efficiency of education and training systems. Within the latter direction, the project *We are Developing Interculturalism as a New Form of Coexistence* is being implemented from 2013. In the framework of an invitation to tender for the selection of the operation *Improving the Skills of Professional Staff for More Successful Integration of Immigrant Pupils and Students into Education*, EUR 748,000 of available funds were earmarked up to the year 2015, which represented only 0.6% of all available funds within the aforementioned policy.

Of the total of EUR 194 million, EUR 75 million were earmarked for Equality of Opportunity and Promotion of Social Inclusion. Of this, EUR 9.3 million were earmarked for increasing accessibility and equal opportunities in the educational system. Within this priority orientation, the Centre for Slovenian as the Second/Foreign Language in 2009 and 2010, together with the Koper Primary School and the Ljubljana Secondary School of Economics, carried out the project *Successful Integration of Immigrant Children, Pupils and Students into Education*. In the framework of the call for projects for the successful integration of immigrant children, pupils and students into education for the period 2008–2011, EUR 445,000 of the funds available were earmarked for the project. This represented 5% of all available funds also within the priority orientation.

In addition to the fact that the state devotes very little financial resources to the issue of integration of immigrant pupils, the annual reports (2007–2012) on the implementation of the Operational Programme for Human Resources Development 2007–2013 and the Action Plan to Accelerate the Absorption of the European Cohesion Funds of the Convergence Objective (OP HRD for the period 2007–2013) also show big issues

regarding the absorption of funds from the ESF. Within certain development priorities or development orientations, financial resources (EU) remain unused, and the state does not redirect them sufficiently to the priorities where financial resources are lacking (Action Plan to Accelerate the Absorption of the European Cohesion Funds of the Convergence Objective, 2013). Not only does it not redirect them, the state does not even take advantage of the existing options in terms of absorption of ESF funds.

The use of the method of theoretical research offers a holistic approach to the understanding of the problem of absorption of funds, which could provide additional financial resources for solving integration issues. The results showed that until the state provides stable and sufficient funding from the state budget, simplified procedures for the efficient and effective use of European cohesion funds, redistribution of resources from content where the utilisation is poor to content where better economic and financial effects could be achieved, increases the quality and effectiveness of project supervision, regularly sends requests for payment of funds to the European Commission, thus ensuring current inflows into the state budget, provides evaluation of programs, etc., there will still be a discrepancy between what the education system offers and what the needs of immigrant pupils are.

## LITERATURA

1. Akcijski načrt za pospešitev črpanja evropskih kohezijskih sredstev cilja Konvergenca (Operativnega programa krepitev regionalnih razvojnih potencialov za obdobje 2007–2013, Operativnega programa razvoja človeških virov za obdobje 2007–2013 in Operativnega programa razvoja okoljske in prometne infrastrukture za obdobje 2007–2013). (2013). Pridobljeno dne 13.10.2014 s svetovnega spleta: <http://www.eu-skladi.si/za-medije/novice-in-sporocila-za-javnost/aktualne-novice-o-evropskih-skladih/akcijski-nart-za-pospepitev-rpanja-evropskih-kohezijskih-sredstev#c1=News%20Item&c1=novica>.
2. Aristovnik, A., Lah, N. (2007). Uspešnost Slovenije pri črpanju kohezijskih sredstev EU v obdobju 2004–2006. Uprava, 5, št. 4, str. 25–47.
3. Javni razpis za sofinanciranje projektov za uspešno vključevanje otrok, učencev in dijakov migrantov v vzgojo in izobraževanje za obdobje 2008–2011. Uradni list RS, št. 56/2008 (6.6.2008).
4. Javni razpis za izbor operacije Izboljšanje usposobljenosti strokovnih delavcev za uspešnejše vključevanje učencev in dijakov priseljencev v vzgojo in izobraževanje. Uradni list RS št. 65/2013 (2.8.2013).
5. Javni razpis za sofinanciranje razvoja in uvajanja novih didaktičnih in organizacijskih pristopov v osnovnem šolstvu za obdobje od leta 2008 do 2013. Uradni list RS, št. 97/08 (10.10.2008).
6. Javni razpis za izbor operacij Formalne oblike izobraževanja za državljanstvo v večkulturni družbi. Uradni list Republike Slovenije, št. 98/09 (4.12.2009).
7. Klinar, P. (2010). Medkulturno komuniciranje v šolskem prostoru. Socialna pedagogika, 14, št. 2, str. 213–230.
8. Knaflič, L. (2010). Pismenost in dvojezičnost. Sodobna pedagogika, 61, št. 2, str. 280–294.
9. Triller, A. (2006). Vključevanje malih in srednje velikih podjetij v proces pridobivanja sredstev iz skladov EU. Specialistično delo. Ljubljana: Ekonomska fakulteta.

# Govorno nastopanje visokošolskih učiteljev

Prejeto 25.11.2017 / Sprejeto 15.01.2018

Znanstveni članek

UDK 808.51:378-051

**KLJUČNE BESEDE:** visoko šolstvo, kakovost, visokošolski učitelji, govorno nastopanje

**POVZETEK** – Najnovejši evropski in tudi slovenski dokumenti pišejo o zagotavljanju kakovosti v visokošolskem prostoru, pri čemer se ves čas poudarja tudi skrb univerz za usposobljenost visokošolskih učiteljev in njihov strokovni razvoj. V prispevku smo izhajali iz predpostavke, da je eden izmed kazalnikov za kakovost visokošolskega poučevanja tudi učinkovito govorno nastopanje visokošolskih učiteljev in sodelavcev. Z raziskavo smo med drugim ugotovili, da se večini anketirancev zdijo dobro pripravljene govorni nastopi zelo pomembni. Čim bolj so anketiranci seznanjeni z merili za uspešno govorno nastopanje in s pomenom priprave na govorni nastop, večja je njihova zmožnost govornega nastopanja, kar gotovo vsaj posredno (pozitivno) vpliva na kakovost visokošolskega izobraževanja.

Received 25.11.2017 / Accepted 15.01.2018

Scientific paper

UDC 808.51:378-051

**KEYWORDS:** oral performance, higher education quality, higher education teachers and co-workers

**ABSTRACT** – The newest European and Slovenian documents write about quality assurance in higher-education institutions, emphasizing the responsibility of the universities for the higher-education teachers' competence and professional development. This article is based on the assumption that one of the indicators of higher-education quality is their speaking skills. The research finds, among other, that most respondents think well-prepared oral performances are very important. The speaking skills are positively influenced by the teachers' familiarity with the successful oral performance criteria and the importance of preparation. We found that the more the respondents are familiar with these criteria, the better their speaking skills, and that the extension of the importance of preparation increases their ability for oral performances, which certainly has a positive effect on the higher-education teaching quality.

## 1 Uvod

Sposobnost učinkovitega sporazumevanja predstavlja eno izmed temeljnih kompetenc, v okviru katere ima pomembno vlogo tudi javno govorno nastopanje, ki je v tem prispevku mišljeno kot tvorjenje enogovornih besedil, namenjenih širši ali ožji javnosti. Strokovna usposobljenost posameznika na tem področju je eden izmed pogojev za njegovo osebno, poklicno in akademsko uspešnost (Petek, 2012a, 2012b, 2013, 2014).

*Poročilo Evropske komisije o novih načinih učenja in poučevanja v visokošolskem izobraževanju* (Report to the European Commission on new modes of learning and teaching in higher education, 2014) navaja, da je skrb za čim boljše kakovost poučevanja v visokem šolstvu vse pomembnejša tema v domačem in mednarodnem okolju. K. Habe in S. Tement (2016) ugotavljata, da se v visokem šolstvu kakovost v nasprotju s predšolskim ter z osnovno- in s srednješolskim izobraževanjem meri z raziskovalno odličnostjo in da je le zanemarljiv delež namenjen pedagoški odličnosti. B. Marentič Požarnik (2006, str. 83) ugotavlja glede metod poučevanja na univerzi, da še vedno prevladujejo predavanje večjim skupinam, podobno je tudi s seminarji v družboslovju, ki

so pogosto kar predavanja študentov. Avtorica tudi navaja, da je bila v letih 2013–2015 ena izmed izvajalk tečaja o osnovah visokošolske didaktike (Marentič Požarnik, 2016). 253 študentov, katerih odgovore so priskrbeli visokošolski učitelji (slušatelji tečaja) na svojih ustanovah, je med drugim ugotavljalo, kaj naj bi učitelji pridobili na takem tečaju. Daleč največ odgovorov se je nanašalo na “boljše podajanje [snovi] (ne monotono, bolj jasno, razumljivo, zanimivo, z dobrimi primeri, s poudarkom na bistvu ...” (prav tam, str. 11). To pomeni, da si študentje želijo boljšega govornega nastopanja svojih profesorjev.

V prispevku, v katerem smo uporabili analitično-deskriptivno in analitično-interpretativno metodo ter kavzalno-neeksperimentalno metodo pedagoškega raziskovanja, izhajamo iz predpostavke, da je eden izmed kazalnikov za kakovost visokošolskega poučevanja tudi učinkovito govorno nastopanje visokošolskih učiteljev in sodelavcev, zato smo v raziskavi, predstavljeni v empiričnem delu tega prispevka, preverjali njihova stališča, znanje, predloge in različne povezave glede lastnega govornega nastopanja, da bi pridobili vpogled v aktualno stanje.

## 2 Teoretična izhodišča

*Standardi in smernice za zagotavljanje kakovosti v evropskem visokošolskem prostoru* (Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area, 2015) med drugim omenjajo visokošolskega učitelja, čigar vloga je ključna, “da študenti pridobijo visokokakovostne izkušnje pri usvajanju znanja, kompetenc in spretnosti”. Vloga učitelja se namreč spreminja, visokošolski zavodi pa morajo med drugim skrbeti tudi za usposobljenost visokošolskih učiteljev in njihov strokovni razvoj (prav tam), kamor se zdi smiselno in hkrati nujno uvrstiti tudi učiteljevo zmožnost učinkovitega govornega nastopanja. Usvojeno kompetenco “sporazumevanje v materinem jeziku”, ki jo kot eno izmed ključnih kompetenc za vseživljenjsko učenje omenja *Evropski referenčni okvir* (2007), pa razumemo kot osnovo, na kateri je treba graditi sposobnosti/veščine učinkovitega govornega nastopanja profesorjev.

### 2.1 Visokošolska predavanja v primežu med tradicijo in zahtevami sodobne družbe

V literaturi in dokumentih pogosto zasledimo sklicevanje na globalizacijske izzive izobraževanju, bodisi v politično nevtralnem diskurzu, kot so dokumenti bolonjskega procesa, ali pa v diskurzu političnih opcij. Tako lahko rečemo, da bolonjski proces kot del evropskih integracijskih procesov postavlja v ospredje potrebo po kvaliteti študija, primerljivosti in kompatibilnosti izobraževalnih sistemov posameznih držav (Kotnik, 2006, str. 123–124).

B. Marentič Požarnik in A. Lavrič (2011) ugotavljata, da imamo v 21. stoletju v visokem šolstvu ob vse zahtevnejših ciljih opravka z vse številčnejšo in vse bolj heterogeno populacijo študentov. Ves čas se namreč pojavlja težnja po tem, da se izobraževalni proces smiselno posodablja in vanj vgrajuje najboljša spoznanja o uspešnem

poučevanju (in učenju). Avtorici (prav tam) se sprašujeta, kaj je tisto, kar predavanja v visokoškolskem prostoru dela res uspešna in kako lahko povečamo njihovo učinkovitost; kakšna naj bi bila, da bi bil njihov prispevek čim večji. Strinjamo se z njima, ko pravita, da dobra predavanja spodbujajo uspešno učenje.

Predavanja obsegajo velik del visokošolskega in višješolskega študija, marsikje pa zmanjšujejo njihov obseg na račun skupinskega dela, študija na daljavo itn. (Marentič Požarnik in Lavrič, 2011). Da bodo v prihodnosti klasična predavanja *ex cathedra*, ki imajo bogato tradicijo, upravičila svoj obstoj, bi se moral po našem mnenju vsak visokoškolski učitelj vprašati, kako bi s svojimi nastopi čim bolj prispeval k zanimanju za učno snov pri študentih in kako bi jih z učinkovito izvedbo čim več naučil ter jim posredoval čim več kakovostnega znanja, ki bi jih opolnomočilo za uspešno integracijo v t.i. družbo znanja. Petek (2014) navaja, česa bi se moral vsak govorec [po našem mnenju tudi visokoškolski učitelj] zavedati:

- “da mora biti dobro seznanjen z merili za javno govorno nastopanje in da mora imeti znanje o tvorjenju učinkovitih javnih enogovornih govornih besedil;
- da so izkušnje eden glavnih dejavnikov čim boljšega javnega govornega nastopanja in da je koristno, če čim več javno govorno nastopa;
- da mora ves čas sproti ugotavljati, katero znanje o javnem govornem nastopanju bi moral še pridobiti ali poglobiti, da bi bil še učinkovitejši govorec;
- da se mora ves čas govorno izpopolnjevati;
- da mora biti kritičen do svojega javnega govornega nastopanja in da mora na osnovi prepoznanih napak izboljševati lastno govorno zmožnost;
- da mora imeti jasen načrt, kako izboljšati svojo lastno govorno zmožnost;
- da vsem poslušalcem predstavlja govorni zgled”.

## 2.2 *Visokoškolski učitelji in njihova ustrezna didaktična usposobljenost*

*Resolucija o Nacionalnem programu visokega šolstva 2011–2020* v poglavju 2.5 *Kakovost in odgovornost* omenja pedagoško odličnost, h kateri po našem mnenju vsaj delno prispeva tudi učinkovito govorno nastopanje posameznega visokošolskega učitelja ali sodelavca. Resolucija posebno pozornost namenja poučevanju. Visokošolske ustanove naj bi svojemu učnemu osebju nudile podporo pri njihovem didaktičnem usposabljanju. *Tudi Poročilo Evropske komisije o izboljšanju kakovosti pri poučevanju in učenju v visokošolskih ustanovah v Evropi* (Report to the European Commission on improving the quality of teaching and learning in Europe’s higher education institution, 2013) med drugim navaja, da bi morali vsi zaposleni, ki bodo leta 2020 poučevali na visokošolskih ustanovah, opraviti ustrezno didaktično usposabljanje, stalno profesionalno izobraževanje pa bi moralo postati obvezno; omenja tudi podporo svojim učiteljem pri didaktičnem usposabljanju, podobno kot slovenska *Resolucija*.

Cvetek (2015) pa se sprašuje o prihodnjem razvoju visokošolskega izobraževanja in med drugim tudi on meni, da bi morala biti didaktična usposobljenost (kompetentnost) nujni pogoj za kakovostno opravljanje poklica visokošolskega učitelja. Razviti bi

morali oblike začetnega in nadaljnega usposabljanja akademskega osebja, pri čemer po našem mnenju ne bi smelo izostati področje govornega nastopanja.

V empiričnem delu tega prispevka bomo zato prikazali izsledke raziskave, v kateri smo preučevali stališča visokošolskih učiteljev in sodelavcev do govornega nastopanja v sklopu njihovega poučevanja.

### **3 Metodologija**

#### *3.1 Namen in cilj raziskave*

Namen in cilj raziskave sta bila na osnovi teoretičnih predpostavk preučiti, kakšno je stališče anketirancev, tj. visokošolskih učiteljev in sodelavcev, do (lastnega) govornega nastopanja in pomembnosti te kompetence v poklicu, ki ga opravljajo; kolikšno je njihovo védenje (znanje) o tej zmožnosti in načinih za razvijanje/izboljšanje lastne govorne zmožnosti, katero znanje bi še potrebovali, da bi postali čim boljši govorci, in kako bi izboljšali svojo lastno govorno zmožnost. Zanimalo nas je tudi, ali obstajajo statistično značilne razlike glede na status anketirancev (visokošolski učitelji/sodelavci), univerzo, na kateri so zaposleni (Univerza v Ljubljani – UL/Univerza v Mariboru – UM/Univerza na Primorskem – UP), in delovno dobo (profesionalni razvoj) ter ali obstaja povezanost med zmožnostjo govornega nastopanja anketirancev in njihovo seznanjenostjo z merili/s strategijami za uspešno govorno nastopanje, pa tudi med zmožnostjo govornega nastopanja anketirancev in pomembnostjo priprave na govorni nastop.

#### *3.2 Metode raziskovanja in raziskovalni vzorec*

Uporabili smo deskriptivno in kavzalno-neeeksperimentalno metodo pedagoškega raziskovanja (Sagadin, 1993; Mužič, 1994). Za ta namen smo uporabili modificiran spletni vprašalnik, ki je od anketirancev poleg osnovnih podatkov, predstavljenih v nadaljevanju, zahteval še odgovore na 13 vprašanj zaprtega (vprašanja z več mogočimi odgovori, vprašanja s 5-stopenjsko Likertovo lestvico in dihotomna vprašanja) in odprtega tipa, ki so skladni s predstavljenim namenom in ciljem raziskave. Razumljivost spletnega vprašalnika smo preverili in potrdili na petih naključno izbranih visokošolskih učiteljih.

V naključni vzorec smo vključili visokošolske učitelje in sodelavce z različnih fakultet v sklopu UL, UM in UP. Prejeli smo 77 ustrezno izpolnjenih vprašalnikov – glede na njihov status je bilo 52 visokošolskih učiteljev (67,5 %) in 25 visokošolskih sodelavcev (asistentov) (32,5 %). Največ zaposlenih je bilo na Univerzi v Ljubljani (47,3 %), sledili so zaposleni na Univerzi v Mariboru (37,8 %), nato pa še zaposleni na Univerzi na Primorskem in drugod (14,9 %). Njihova delovna doba, ki je povezana z njihovim profesionalnim razvojem, je bila 1–50 let (povprečna delovna doba je bila 18 let). Raziskavo smo izvajali od 26.10.2016 do 26.1.2017. Dostop do spletnega vprašalnika smo anketirancem posredovali po spletni pošti.

### 3.3 Obdelava in prikaz podatkov

Sledila je analiza pridobljenih podatkov s pomočjo programa SPSS 23.0. Za obdelavo zbranih podatkov smo poleg osnovne deskriptivne statistike uporabili še:

- Kolmogorov-Smirnov test in Shapiro-Wilkov test za ugotavljanje normalnosti podatkov (ugotovili smo, da podatki niso normalno porazdeljeni);
- Mann-Whitneyjev U-test za ugotavljanje statistično značilnih razlik v odgovorih glede na status anketirancev;
- Kruskal-Wallisov test za ugotavljanje statistično značilnih razlik v odgovorih glede na univerzo in profesionalni razvoj anketirancev;
- Spearmanov koeficient korelacije za ugotavljanje povezanosti med zmožnostjo govornega nastopanja anketirancev in seznanjenostjo z merili/s strategijami za uspešno govorno nastopanje ter za ugotavljanje povezanosti med zmožnostjo govornega nastopanja anketirancev in pomembnostjo priprave na govorni nastop. Izsledki so predstavljeni besedilno in tabelarično.

## 4 Rezultati z interpretacijo

Anketiranci so najprej presojali, kako pomembni se jim zdijo dobro pripravljene govorni nastopi. Večina (82,7%) jih je odgovorila, da so ti zelo pomembni; da so pomembni, so menili vsi preostali (17,3%). Da so dobro pripravljene govorni nastopi srednje pomembni, manj pomembni ali nepomembni, ni odgovoril nihče (0,0%). Ugotovili smo tudi, da anketiranci ne glede na status ( $U = 592,00$ ;  $P = 0,889$ ), univerzo ( $\chi^2 = 0,349$ ;  $P = 0,840$ ) in delovno dobo (profesionalni razvoj) ( $\chi^2 = 4,295$ ;  $P = 0,117$ ) statistično značilno enako ocenjujejo pomembnost pripravljenosti na govorni nastop ( $P > 0,05$ ).

Naslednje vprašanje je bilo, koliko pozornosti anketiranci posvečajo razvijanju govornega nastopanja za lastno učinkovitost. Večina (69,7%) je odgovorila, da temu posvečajo dovolj pozornosti glede na pomembnost za učiteljski poklic; da temu posvečajo premalo pozornosti, je odgovorilo 33,3% anketirancev, 6,9% pa jih je celo menilo, da temu področju namenjajo preveč pozornosti.

Zanimalo nas je tudi, kako so seznanjeni z merili/s strategijami za uspešno govorno nastopanje. Največ (40,3%) jih je menilo, da so z njimi dobro seznanjeni; da merila/strategije poznajo slabo ali zelo slabo, jih je menilo 34,7%; da jih poznajo zelo dobro ali celo odlično, pa jih je menilo 25,0%. Statistično značilnih razlik glede na status ( $U = 545,50$ ;  $P = 0,954$ ), univerzo ( $\chi^2 = 0,882$ ;  $P = 0,643$ ) in delovno dobo (profesionalni razvoj) ( $\chi^2 = 3,110$ ;  $P = 0,927$ ) pri anketirancih nismo odkrili ( $P > 0,05$ ).

Svojo zmožnost govornega nastopanja jih največ ocenjuje kot dobro (51,4%), da so v tem zelo dobri ali odlični, jih meni 47,2%, da je njihova zmožnost slaba ali zelo slaba, pa meni le 1,4% anketirancev. Prav tako smo ugotovili, da se zmožnost govornega nastopanja statistično značilno ne razlikuje glede na status anketirancev ( $U = 520,00$ ;  $P = 0,680$ ), univerzo ( $\chi^2 = 604$ ;  $P = 0,739$ ) in njihovo delovno dobo (profesionalni razvoj) ( $\chi^2 = 4,608$ ;  $P = 0,595$ ).

V nadaljevanju smo s Spearmanovim koeficientom korelacije ugotovili, da na zmožnost govornega nastopanja anketirancev pozitivno vplivata (tj. da obstaja statistično značilna pozitivna povezanost) seznanjenost z merili/s strategijami za uspešno govorno nastopanje (Spearmanov koeficient korelacije = 0,304) in pomembnost za pripravo na govorni nastop (Spearmanov koeficient korelacije = 0,260):

- bolj kot so anketiranci seznanjeni z merili/s strategijami za uspešno govorno nastopanje, večja je njihova zmožnost govornega nastopanja;
- z večanjem pomembnosti priprave na govorni nastop se večja tudi njihova zmožnost govornega nastopanja.

*Tabela: Izsledki na podlagi Spearmanovega koeficienta korelacije*

		<i>Pomembnost pripravljenosti na govorni nastop in njegova izvedba</i>	<i>Seznanjenost z merili/s strategijami za uspešno govorno nastopanje</i>	<i>Zmožnost govornega nastopanja</i>
<i>Pomembnost pripravljenosti na govorni nastop in njegova izvedba</i>	Spearmanov koeficient korelacije	1,000	0,145	0,260*
	P (2-stranska)		0,225	0,028
	N	74	72	72
<i>Seznanjenost z merili/s strategijami za uspešno govorno nastopanje</i>	Spearmanov koeficient korelacije	0,145	1,000	0,304**
	P (2-stranska)	0,225		0,009
	N	72	72	72
<i>Zmožnost govornega nastopanja</i>	Spearmanov koeficient korelacije	0,260*	0,304**	1,000
	P (2-stranska)	0,028	0,009	
	N	72	72	72

*Opombi:* \* korelacija je statistično pomembna na ravni 0,05 (2-stranska); \*\* korelacija je statistično pomembna na ravni 0,01 (2-stranska).

Da pedagoški poklic zahteva posebno govorno izpopolnjevanje, meni kar 91,5 % anketirancev. S tem se strinjajo skoraj vsi anketiranci, in to ne glede na njihov status ( $U = 534,00$ ;  $P = 0,897$ ), univerzo ( $U = 534,00$ ;  $P = 0,897$ ) in delovno dobo (profesionalni razvoj) ( $\chi^2 = 0,988$ ;  $P = 0,610$ ). Preostalih 8,5 % anketirancev meni, da posebno govorno izpopolnjevanje v pedagoškem poklicu ni potrebno.

V nadaljevanju smo anketirancem zastavili še osem vprašanj z nominalno lestvico. Vprašali smo jih, ali menijo, da je za učinkovito govorno nastopanje pomembno tudi znanje o pripravi na govorni nastop in njegovi izvedbi. Največ (69,1 %) jih je odgovorilo, da je za učinkovito govorno nastopanje enako pomembno znanje o pripravi in izvedbi govornih nastopov kot možnost čim pogostejšega govornega nastopanja, s čimer se strinjamo tudi mi. 13,2 % jih meni, da je za učinkovito govorno nastopanje pomembno predvsem znanje o tem, kako pripraviti govorni nastop in kaj je treba upoštevati pri njegovi izvedbi ter da je potrebne tudi nekaj vaje. Večina anketirancev (82,3 %) torej zase

meni, da ve, kaj je pomembno za učinkovito govorno nastopanje. 7,4% jih je menilo, da je za učinkovito govorno nastopanje potrebno predvsem znanje o fazah priprave na govorni nastop in tem, na kaj vse moramo biti pozorni pri njegovi izvedbi. To je po naših izkušnjah premalo. Ravno tako 7,4% jih je menilo, da je za učinkovito govorno nastopanje pomembna predvsem možnost imeti čim več govornih nastopov; šele če imamo z njimi težave, je potrebno tudi znanje. Najmanj anketirancev (2,9%) pa meni, da je za učinkovito govorno nastopanje pomembna samo možnost vadenja oz. čim več govornih nastopov.

Zanimalo nas je tudi, kaj je po njihovem mnenju značilno za učinkovite govorne nastope. Največ (44,9%) jih meni, da govorec govori v zbornem jeziku in upošteva pravorečna pravila, govori tekoče in prosto ter da glede na izbrano besedilno vrsto smiselno uporablja slušne in vidne spremljevalce besedila; besedila so jezikovno popolnoma pravilna. 23,2% jih meni, da govorec govori v knjižnem pogovornem jeziku in upošteva pravorečna pravila, govori manj tekoče in povsem prosto ter glede na izbrano besedilno vrsto smiselno uporablja slušne in vidne spremljevalce besedila; besedila so jezikovno popolnoma pravilna. Te ugotovitve se v veliki meri skladajo s prejšnjo ugotovitvijo, tj. da vedo, kaj je pomembno za učinkovito govorno nastopanje. Naslednje možnosti, ki jih navajajo anketiranci, so pomanjkljivejše. 17,4% jih namreč meni, da govorec govori v knjižnem pogovornem jeziku in ne upošteva pravorečnih pravil, govori pa tekoče in prosto ter glede na izbrano besedilno vrsto smiselno uporablja slušne in vidne spremljevalce besedila; besedila so jezikovno pravilna. 11,6% jih meni, da govorec govori v svojem narečju in upošteva pravorečna pravila, govori tekoče in prosto ter glede na izbrano besedilno vrsto smiselno uporablja slušne in vidne spremljevalce besedila; besedila jezikovno niso popolnoma pravilna. 2,9% vseh anketiranih pa celo meni, da govorec govori v zbornem jeziku in upošteva pravorečna pravila, govori tekoče, saj bere zapisano predlogo, pri tem ne glede na besedilno vrsto izbira čim bolj nevtralne in vedno enake slušne spremljevalce govorjenja (npr. enakomerno poudarjanje, raba pre-morov); besedila so jezikovno popolnoma pravilna. Na tej ravni bi pričakovali še večjo zastopanost prvega odgovora, ki je najustreznejši, in eventualno drugega, vsekakor pa nižji odstotek preostalih možnosti.

Govorni nastop učitelj kot govorec navadno tvori postopoma. Zanimalo nas je, ali anketiranci vedo, kako si sledijo predvidene faze priprave nanj. Večina (89,7%) je odgovorila pravilno:

- faza iznajdbe ali invencije;
- faza urejanja ali dispozicije;
- faza ubesediljenja ali elokucije;
- priprava na govorni nastop.

10,3% anketirancev je te faze razvrstilo v drugačnem (napačnem) vrstnem redu.

Anketirance smo vprašali tudi, katera pravila oz. načela je treba upoštevati pri govornem nastopanju. Ker je bilo mogočih več odgovorov, predstavljamo vse izbrane, in sicer od najpogostejšega do najmanj pogostega: slovnična pravilnost (96,0%), oblikovanje smiselnega, razumljivega in zaokroženega besedila (91,0%), ustreza raba nebesednega jezika (slušni in vidni nebesedni spremljevalci govorjenja) (81,0%), slovnična pravilnost (48,0%), knjižni pogovorni jezik (46,0%), pravorečna pravila (45,0%), ustreza izbira besedja glede na besedilno vrsto (40,0%), značilnosti izbrane besedilne

vrste (33,0%), zborni jezik (31,0%), pravopisna pravila (25,0%), tekoče in razločno branje pisne predloge (12%). Tudi v teh odgovorih se kaže (delno neustrezna) raven teoretičnega znanja anketirancev o govornem nastopanju. Kar četrtnina jih je omenila pravopisna pravila, ki ne sodijo h govornemu nastopanju, dobra osmina pa branje pisne predloge. Tudi na prejšnje vprašanje je nepravilno odgovorilo nekaj anketirancev, in sicer dobra desetina.

Zanimalo nas je še, ali anketiranci vedo, kateri so slušni nebesedni spremljevalci govorjenja. Pravilno, tj. intonacija, poudarek in jakostna izrazitev, hitrost, premori, register in barva glasu, jih je odgovorilo 86,9%, preostalih 13,1% pa je izbralo napačen odgovor. Pri vprašanju, kateri so vidni nebesedni spremljevalci govorjenja, tj. mimika obraza in očesni stik ter kretnje in gibanje, jih je pravilno odgovorilo 87,1%, preostalih 12,9% pa je izbralo napačen odgovor.

Anketirance smo prosili tudi, da presodijo, katero znanje o javnem govornem nastopanju bi sami še potrebovali oz. bi ga morali poglobiti, da bi bili (še) učinkovitejši govorniki. Ker je bilo mogočih več odgovorov, predstavljamo vse izbrane, in sicer od najpogostejšega do najmanj pogostega: poznavanje meril za vrednotenje govornega nastopanja (58,0%), poznavanje načinov razvijanja teme (51,0%), poznavanje nebesednih spremljevalcev govorjenja (slušnih in vidnih) (36,0%), poznavanje faz tvorjenja besedila (34,0%), poznavanje pravorečnih pravil (20,5%), poznavanje prozodičnih prvin besedila (20,0%), poznavanje besedilnih vrst (15,0%), poznavanje pravopisnih pravil (12,0%). 7,0% anketirancev je izbralo možnost drugo in navedlo: splošni tečaj retorike, psihološko znanje, znanje ustreznega argumentiranja in vodenja diskusije. Pomembno se nam zdi, da je za večino nujno poznavanje meril za govorno nastopanje.

Na koncu smo anketirance prosili še, da predstavijo, kako bi izboljšali lastno govorno zmogljivost. Na voljo so imeli več možnosti, med katerimi so se odločali, lahko pa so dodali tudi lastni predlog. Ker je bilo mogočih več odgovorov, predstavljamo vse izbrane, in sicer od najpogostejšega do najmanj pogostega: v lastnem govornem nastopu bolj upoštevati načela uspešnega sporočanja (35,0%), posneti lastni govorni nastop s kamero in ga analizirati ter ga opisno ovrednotiti (34,0%), usvojiti faze uspešnega sporočanja in jih načrtno uporabljati pri izvedbi govornega nastopa (32,0%), več pozornosti in vaje posvetiti tekočemu, naravnemu in prostemu govorjenju (27,0%), zmanjšati možnost pojava okoliščin, ki povzročajo tremo (23,0%), več pozornosti in vaje posvetiti usklajevanju besednega in nebesednega jezika (21,0%), več pozornosti in vaje posvetiti rabi zbornega knjižnega jezika in zmanjšati vpliv narečja (15,0%). 7% anketirancev je izbralo možnost drugo in navedlo: na voljo bi moral imeti več prostega časa, potreboval bi čim več prakse in povratnih informacij.

Različni najnovejši evropski pa tudi slovenski dokumenti pišejo o zagotavljanju kakovosti v visokošolskem prostoru, pri čemer se ves čas poudarja tudi skrb univerz za usposobljenost visokošolskih učiteljev in njihov strokovni razvoj. V prispevku smo izhajali iz predpostavke, da je eden izmed kazalnikov za kakovost visokošolskega poučevanja tudi učinkovito govorno nastopanje visokošolskih učiteljev in sodelavcev. Anketiranci so predstavljali homogeno skupino, in to ne glede na njihov status, univerzo, na kateri so zaposleni, in delovno dobo (profesionalni razvoj). Ugotovili smo, da se večini anketirancev (82,7%) zdijo dobro pripravljene govorni nastopi zelo pomembni. Ne glede na status, univerzo in delovno dobo (profesionalni razvoj) statistično značilno enako ocenjujejo pomembnost pripravljenosti na govorni nastop.

Večina anketirancev (69,7%) je ugotovila, da razvijanju govornega nastopanja za lastno učinkovitost posveča dovolj pozornosti. Največ (40,3%) jih je odgovorilo, da so z merili/s strategijami dobro seznanjeni (to je bila srednja od petih možnosti). Statistično značilnih razlik glede na status, univerzo in delovno dobo (profesionalni razvoj) pri anketirancih nismo odkrili. Podoben rezultat smo dobili tudi pri vprašanju, kako anketiranci ocenjujejo svojo zmožnost govornega nastopanja. Spearmanov koeficient korelacije pa je pokazal, da na zmožnost govornega nastopanja anketirancev pozitivno vplivata (tj. da obstaja statistično značilna pozitivna povezanost) seznanjenost z merili/s strategijami za uspešno govorno nastopanje in priprava na govorni nastop. Ugotovili smo, da bolj kot so anketiranci seznanjeni z merili/s strategijami za uspešno govorno nastopanje, večja je njihova zmožnost govornega nastopanja ter da se z večanjem pomembnosti priprave na govorni nastop večja tudi njihova zmožnost govornega nastopanja. Da pedagoški poklic zahteva posebno govorno izpopolnjevanje, meni kar 91,5% anketirancev. S tem se strinjajo skoraj vsi anketiranci, in to ne glede na njihov status, univerzo in delovno dobo (profesionalni razvoj).

Glede znanja o govornem nastopanju smo ugotovili, da jih 69,1% ve, kaj je pomembno za učinkovito govorno nastopanje. 89,7% anketirancev se zaveda, da govorni nastop učitelj kot govorec navadno tvori postopoma in pozna faze priprave nanj. 86,9% anketirancev ve, kateri so slušni nebesedni spremljevalci govorjenja, 87,1% pa, kateri so vidni nebesedni spremljevalci govorjenja. Največkrat so odgovorili, da je pri govornem nastopanju treba upoštevati slovnično pravilnost (96,0%), oblikovanje smiselnega, razumljivega in zaokroženega besedila (91,0%) in ustrezno rabo nebesednega jezika (slušne in vidne nebesedne spremljevalce govorjenja) (81,0%). Izkazalo se je še, da bi anketiranci za čim boljše lastno govorno nastopanje morali bolj poznati splošna merila na tem področju (58%), med predlogi, kako bi izboljšali lastno govorno zmožnost, pa so se največkrat pojavili naslednji predlogi: v lastnem govornem nastopu bolj upoštevati načela uspešnega sporočanja (35,0%), posneti lastni govorni nastop s kamero in ga analizirati ter ga opisno ovrednotiti (34,0%), usvojiti faze uspešnega sporočanja in jih načrtno uporabljati pri izvedbi govornega nastopa (32,0%).

## 5 Sklep

Na podlagi izsledkov in izraženih potreb bi bilo v sklopu nadaljnjega usposabljanja visokošolskih učiteljev in njihovega strokovnega razvoja, ki ju poudarjata tudi *Poročilo Evropske komisije o izboljšanju kakovosti pri poučevanju in učenju v visokošolskih ustanovah v Evropi* in slovenska *Resolucija o Nacionalnem programu visokega šolstva 2011–2020*, smiselno razmišljati o načrtnem in ciljno usmerjenem ozaveščanju glede pomembnosti govornega nastopanja pri visokošolskih učiteljih in sodelavcih, za to področje pa že zdaj glede na vse ugotovljeno lahko sklenemo, da predstavlja (vsaj posredno) enega izmed kazalnikov za kakovost visokošolskega poučevanja, hkrati pa tudi osnovo za uresničevanje t.i. pedagoške odličnosti, ki se v visokošolskih dokumentih omenja v povezavi s kakovostjo in z učinkovitostjo visokošolskega poučevanja.

Tomaž Petek, PhD

## Oral performance of university teachers

*The newest European and Slovenian documents write about quality assurance in the higher-education sector, emphasizing the universities' concern for higher-education teachers' qualifications and professional development. In the article, it is assumed that one of the indicators of higher-education teaching quality is their efficient oral performance, which is understood as the production of a monologic spoken discourse, intended for (general) public. One of such researches, presented in the article, shows that the students also want an improved oral performance of their teachers.*

*For the classical ex cathedra teaching, which has a great tradition, to justify its existence in the future, we believe that every university teacher should ask themselves how can they perform in a way that would contribute, as much as possible, to making the subject matter interesting for the students and how can they, to the best of their abilities, teach by performing efficiently. Thus, the students would be given substantial quality knowledge empowering them for a successful integration into the knowledge-based society.*

*The article also mentions that teaching competence should be defined as an indispensable condition for a quality performance of a higher-education teacher. It is also necessary to develop initial and further training, including oral performance, of the academic personnel. In the empirical research, we verified positions (views), knowledge and suggestions of higher-education teachers as well as different relations of our own oral performances to get an insight into the current situation.*

*The respondents first determined how important they find well-prepared oral performances. Most stated that they were very important. We also found that the respondents' statistically significant evaluation of the importance of oral performance preparation is equal, regardless of their position (university teacher, university assistant), university (all three main Slovenian universities: University of Ljubljana, University of Maribor and University of Primorska) and their period of employment (professional development).*

*The next question was how much effort the respondents put into the oral performance development for personal efficiency. Most answered that enough effort is put into it, regarding its importance for the teaching profession, and one third of the respondents believe that they do not do it enough. We also wanted to know to what extent they are familiar with the standards/strategies for a successful oral performance. 40.3% believe they are well acquainted with them, 34.7% are not very well or are poorly acquainted, whereas 25% claimed their knowledge was very good or excellent. Statistically significant differences according to the position, university and period of employment (professional development) were not noticed. Most of the respondents, that is 51.4%, assess their oral performance competence as good, 47.2% believe it to be very good or excellent, and only 1.4% assessed it as bad or very bad. We also found that the oral performance competence does not differ statistically significantly according to the respondents' position, university or period of employment (professional development). The Spearman correlation coefficient was used to find that there is a statistically*

*significant positive effect on the respondents' oral performance competences and their familiarity with standards/strategies for a successful oral performance and the importance of preparation for oral performance:*

- *The better their familiarity with the standards/strategies for a successful oral performance, the greater their oral performance competence.*
- *The more important they find the preparation for oral performance, the greater their oral performance competence is.*

*91.5% of respondents believe that the teaching profession requires special oral training, regardless of their position, university or period of employment (professional development). The remaining 8.5% say that special oral performance training is not necessary in the teaching profession.*

*Furthermore, eight nominal scale questions were set. They were asked whether they thought that knowledge of preparation and performance for oral performance is necessary for a successful oral performance. Most, that is 69.1%, answered that it is as important as the number of oral performances possible. We agree with that statement.*

*We wanted to know what, in their opinion, is characteristic of efficient oral performance. Most (44.9%) answered that it was using formal and orthoepic language, speaking fluently and without reading, and reasonably using auditory and visual support, which is true. Others listed answers that are not completely true or are completely wrong.*

*Oral performances are usually created gradually. We asked if the respondents knew the order of the envisaged stages of preparation. Most, that is 89.7%, answered correctly: invention stage, disposition stage, elocution stage, and preparation for oral performance. 10.3% of the respondents arranged the stages differently (wrongly).*

*The respondents were asked which rules or principles must be followed. Since more than one answer was possible, all of them are presented, from the most to the least frequent: grammatical correctness (96%), creation of logical, understandable and rounded up discourse (91%), appropriate use of nonverbal language (auditory and visual support) (81%), grammatical correctness (48%), formal language (46%), orthoepy rules (45%), appropriate vocabulary (40%), text genre characteristics (33%), orthography rules (25%), fluent and distinct reading (12%). These answers show a (partly inadequate) level of theoretical knowledge of oral performance of the respondents. A quarter mentioned orthography rules, which are not a part of oral performance, and more than an eighth listed reading.*

*We wanted to know whether the respondents knew what the auditory support of speech was. 86.9% answered correctly: intonation, accent and expression intensity, speed, pause, register and voice timbre. The remaining 13.1% did not answer correctly. 87.1% answered correctly to what the visual support of speech was: face mimics and eye contact, gesture and movement. 12.9% of the answers were incorrect.*

*The respondents were asked to determine which knowledge of public oral performance they would need or had to improve to be (more) efficient. Since more than one answer was possible, all the chosen ones are listed, from the most frequent to the least frequent one: knowing the standards for oral performance evaluation (58%), familiarity with topic development means (51%), knowing nonverbal support of speech (auditory and visual) (36%), knowing the phases of text invention (34%), awareness of the*

orthoepy rules (20.5%), knowing the prosodic features of speech (20%), familiarity with text types (15%), familiarity with orthography rules (12%). 7% of the respondents chose "other" and stated: a general course of rhetoric, psychological knowledge, knowledge of adequate argumentation and discussion management. We believe it is important that the majority finds knowing the standards for oral performance evaluation is necessary.

In the end, we asked the respondents to explain how they would improve their own oral competence. They had various options to choose from and they were allowed to add their own suggestions. Since more than one answer was possible, all the chosen ones are listed, from the most frequent to the least frequent one: complying with the successful communication principles as much as possible (35%), filming their own oral performance, analysing it and evaluating it descriptively (34%), adopting the phases of successful communication and using them intentionally in an oral performance (32%), paying more attention to and practicing fluent, natural and free speech (27%), decreasing the possibility of occurrence of stage fright causing circumstances (23%), paying more attention to and practicing coordination of verbal and nonverbal language (21%), paying more attention and practicing the use of formal language and decreasing the influence of the dialect (15%). 7% of the respondents chose "other" and stated they would need more free time and that they would need more practice and feedback.

Based on the results and stated needs, it would be sensible to consider, as a part of further training of university teachers and their professional development, emphasized by the European Commission Report on improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions and the Slovenian Resolution on National Programme of Higher Education 2011–2020, an intentional and targeted raising of awareness of the importance of oral performance for higher-education teachers and assistants. It can be said that this field, regarding everything written, represents (at least indirectly) one of the important indicators of higher-education quality and, at the same time, the basis for the implementation of teaching excellence, listed in the higher-education documents in relation to the quality and efficiency of university teaching.

## LITERATURA

1. Aristotel (2011). Retorika (prevod, spremna beseda, komentar in slovar dr. Matej Hriberšek). Ljubljana: Zupančič & Zupančič.
2. Bajec, A. (ur.) (2000). Slovar slovenskega knjižnega jezika. Ljubljana: SAZU, ZRC SAZU, Inštitut za slovenski jezik Frana Ramovša.
3. Cvetek, S. (2015). Učenje in poučevanje v visokošolskem izobraževanju. Ljubljana: Buča.
4. Habe, K., Tement, S. (2016). Kako spodbujati zanos pri visokošolskih učiteljih. K. Aškerc idr. (ur.). Izboljševanje kakovosti poučevanja in učenja v visokošolskem izobraževanju – Improving the quality of teaching and learning in higher education. Ljubljana: Center RS za mobilnost in evropske programe izobraževanja in usposabljanja, str. 1–10.
5. Ključne kompetence za vseživljenjsko učenje. Evropski referenčni okvir, 2007. Luxembourg: Urad za uradne publikacije Evropskih skupnosti.
6. Linardopoulus, N. (2010). Teaching and learning public speaking online. MERLOT Journal of Online Learning and Teaching, 6, št. 1, str. 198–209.
7. Lucas, S.E. (2012). The Art of Public Speaking. New York: McGraw-Hill.

8. Marentič Požarnik, B. (2006). Students' perceptions of teaching/learning situation as a trigger for reflection in staff development courses. *Pedagoška obzorja – Didactica Slovenica*, 21(3/4), str. 82–94.
9. Marentič Požarnik, B. (2016). Kaj spodbuja in kaj ovira univerzitetne učitelje, ko želijo izboljšati svoje poučevanje. K. Aškerc (ur.). *Izboljševanje univerzitetnega poučevanja: Študenti, partnerji v novostih – Improving University Teaching: Students as partners in innovation*. Ljubljana: Center RS za mobilnost in evropske programe izobraževanja in usposabljanja, str. 9–16.
10. Marentič Požarnik, B., Lavrič, A. (2011). *Predavanja kot komunikacija*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje FF.
11. Mužič, V. (1994). Atributi kvalitativne in kvantitativne paradigme pedagoškega raziskovanja. *Sodobna pedagogika*, 1–2, str. 39–51.
12. Peklaj, C., Kalin, J., Pečjak, S., Puklek Levpušček, M., Valenčič Zuljan, M., Ajdišek, N. (2009). *Učiteljske kompetence in doseganje vzgojno-izobraževalnih ciljev v šoli*. Ljubljana: Znanstvena založba FF UL.
13. Petek, T. (2012a). Ozaveščenost o javnem govornem nastopanju – priložnost za profesionalni razvoj učitelja. *Jezik in slovstvo*, 57, št. 3–4, str. 115–129.
14. Petek, T. (2012b). Criteria for public speech planning: characteristics of language learning. *Linguistica*, 52, str. 381–392.
15. Petek, T. (2013). Kritični prerez besedilnih vrst v povezavi z učiteljevim oz. vzgojiteljevim govornim nastopanjem. *Revija za elementarno izobraževanje*, 6, št. 4, str. 21–36.
16. Petek, T. (2014). Didaktični model razvijanja zmožnosti javnega govornega nastopanja. *Jezi-koslovni zapiski: zbornik Inštituta za slovenski jezik Frana Ramovša*, 20, št. 2, str. 143–161.
17. Report to the European Commission on improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institution, 2013. Brussels, Belgium.
18. Report to the European Commission on new modes of learning and teaching in higher education, 2014. Luxembourg: Publication Office of the European Union.
19. Resolucija o Nacionalnem programu visokega šolstva 2011–2020, 2011. Uradni list RS, št. 41/2011.
20. Sagadin, J. (1993). *Poglavja iz metodologije pedagoškega raziskovanja*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
21. *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG)*, 2015. Brussels, Belgium.
22. Toporišič, J. (ur.) (2001, 2003). *Slovenski pravopis*. Ljubljana: SAZU, ZRC SAZU, Inštitut za slovenski jezik Frana Ramovša.
23. Žagar, Ž.I. (2006). Kaj retorika sploh je in zakaj jo (tudi v šoli) danes še potrebujemo. *Šolsko polje*, 17, št. 1–2, str. 101–115.

# Pomen učeče se organizacije za učinkovito uvajanje formativnega spremljanja učencev

Prejeto 03.04.2018 / Sprejeto 15.06.2018

Znanstveni članek

UDK 373:005.7

**KLJUČNE BESEDE:** formativno spremljanje, sodobni pristopi, učenje, poučevanje, učeča se organizacije, skupnost

**POVZETEK** – Prispevek prikazuje pomen učeče se organizacije za učinkovito uvajanje formativnega spremljanja v šole, saj zmanjša osamo med učitelji in jim omogoči medsebojno pomoč ter podporo. Predstavljen je primer dobre prakse dveletnega uvajanja formativnega spremljanja v Osnovni šoli Gustava Šilih Velenje, kjer je v ta namen imenovan tim izvedel pet delavnic, na katerih so učitelje dodatno opolnomočili za uvajanje formativnega spremljanja in jim omogočili priložnosti za menjavo dobre prakse, strokovne razprave in reševanje težav. Raziskava, izvedena ob koncu drugega leta uvajanja sprememb, kaže, da so prav vsi učitelji, ki so se udeleževali delavnic, uvajali formativno spremljanje. K uvajanju so jih najbolj spodbudile delavnice in spodbude kolegov, sledile so spodbude ravnateljice, kar kaže na pomembno moč učeče se organizacije. Predstavljeni so pristopi, ki so bili v razredu najbolj pogosti in učinkoviti ter pozitivni učinki formativnega spremljanja, zaznani pri učencih. Še večje spremembe kot pri učencih so učitelji opazili pri svojem delu in načinu razmišljanja ter opazili svojo profesionalno rast. Hkrati so zaznali pozitivne spremembe v krepitvi učeče se organizacije ter izrazili naklonjenost takšnim oblikam učenja v organizaciji.

Received 03.04.2018 / Accepted 15.06.2018

Scientific paper

UDC 373:005.7

**KEYWORDS:** formative monitoring, introduction of formative monitoring, learning community, learning organisation

**ABSTRACT** – The article demonstrates the meaning of a learning organisation for successful introduction of formative monitoring in schools by reducing isolation among teachers and providing them with mutual help and support. A good practice example is presented, describing a two-year introduction of formative monitoring in the Gustav Šilih primary school in Velenje, where, for this purpose, the team carried out five workshops, in which the teachers were additionally empowered for the introduction of formative monitoring and provided with opportunities to exchange good practices, have professional discussions and solve problems. The research carried out at the end of the second year of the introduction shows that all teachers participating in the workshops introduced formative monitoring. The main motivator of this introduction were the workshops and encouragement of colleagues, followed by the encouragement of the headmistress, demonstrating the great power of a learning organisation. The approaches which were most common and efficient in class are introduced as well as positive effects of formative monitoring observed among the students.

## 1 Uvod

Formativno spremljanje učencev tudi v Sloveniji ni več novost in pridobiva vedno pomembnejšo vlogo. Žal pa med slovenskimi učitelji večinoma še ni sprejeto, kar dokazuje tudi raziskava, katere rezultati kažejo, da učitelji niso zelo motivirani za uvajanje formativnega spremljanja in ga najpogosteje uvajajo na pobudo ravnatelja, zanj pa se usposablja na seminarjih (Kop, 2014). Iz izkušenj vemo, koliko vprašanj se po takem seminarju prebudi v učitelju, ki mora svojo prakso poučevanja pogosto obrniti povsem na glavo, na kar opozarja Perrenoud (1991), ki piše, da mora vsak učitelj, ki želi izvajati

formativno spremljanje, preurediti svoj slog poučevanja, saj od njega zahteva drugačne metode dela, izhajati morajo iz učencev, načrtovati delo skupaj z njimi, upoštevati njihova močna in šibka področja, se pogovarjati o učenju, izvajati diferenciacijo in individualizacijo, kar predstavlja za večino veliko novosti. Učitelji se sprašujejo, kako jim bo uspelo, kako bodo zmogli, kdo jim bo pomagal. Stres, negotovost, strah pred novim in neznanim učitelje pogosto odvrnejo od uvajanja sprememb. Ko pridejo s seminarja domov, ostanejo sami, brez spodbud, svetovanja, pomoči. Bi sploh začeli? Bi raje prespali in delali po starem? Kako učitelju, ki se odloči za uvajanje formativnega spremljanja, zagotoviti ustrezno podporo?

Namen raziskave je ugotoviti, ali lahko učitelji v učeči se skupnosti dobijo zadostno znanje, podporo in spodbudo za učinkovito uvajanje formativnega spremljanja. V študiji primera, ki sledi v nadaljevanju, predstavljamo dveletni projekt uvajanja formativnega spremljanja v učeči se skupnosti v Osnovni Šoli Gustava Šiliha Velenje.

## **2 Uvajanje formativnega spremljanja v učeči se organizaciji**

### *2.1 Učeča se organizacija*

Učečo se organizacijo je zasnoval Peter Senge (1990), zanjo je značilna skupna vizija zaposlenih in njihova vera v sposobnost ljudi in organizacij, da se spreminjajo in postajajo učinkovitejše, kar zahteva odprto komunikacijo, krepitev članov skupnosti in kulturo sodelovanja. Prednosti učeče se organizacije se kažejo na petih področjih: sistematično reševanje problemov, preizkušanje novih prototipov, učenje na podlagi preteklih izkušenj, učenje iz primerov drugih in hitro ter učinkovito prenašanje znanja v vse dele organizacije (Mesarec, 2011).

Mesarec (2011) piše, da za organizacijo, ki želi postati učeča se organizacija, ni dovolj, da pozna cilj svojega potovanja, poznati mora tudi pot do tja. A opozarja, da ni ene poti, ki bi bila primerna za vse vrste organizacij. Opozarja, da je v organizaciji treba zastaviti vizijo in cilje, nato pa začeti s spreminjanjem enostavnih stvari in šele nato pristopiti k spreminjanju bolj kompleksnih, hkrati pa tudi na to, da je za to preoblikovanje potreben čas. Piše tudi o pomenu vzpostavitve okolja, ki omogoča učenje, ter o vlogi vodij in njihovi odgovornosti za zagotavljanje razvoja takšnega okolja.

Ravnateljeva vloga se v literaturi kaže kot ključna pri uvajanju sprememb v organizacijo. O njej pišejo Fullan in Hargreaves (2000), Southworth (2005), Koren (2007), Valenčič Zuljan (1999) in drugi. Vodilno vlogo mora ravnatelj prevzeti tudi pri razvijanju učeče se skupnosti in uvajanju formativnega spremljanja v šole. Holcar Brauner (2014a) razmišlja, da je bila storjena napaka, ko na začetku uvajanju formativnega spremljanja v slovenske šole niso bolj vključili ravnateljev. Tudi Komljanc (v Holcar Brauner, 2014b, str. 9) opozori, da je ravnateljeva vloga pri tem "nujna in neprecenljiva", saj le ravnatelj "ve, kako igra celoten kolektiv, in v tem smislu lahko dirigira ritem in osnovno melodijo formativnega spremljanja". Dober ravnatelj spodbuja tudi motivacijo zaposlenih za spremembe, jim vliva zaupanje ter jih usmerja (Tager, 2004).

## 2.2 Načrtovanje uvajanja formativnega spremljanja

V okviru evropskega projekta *LINPILCARE* pod okriljem Zavoda za šolstvo in skrbnice mag. Sonje Zajc smo se v šoli odločili za uvajanje formativnega spremljanja in ga določili za prednostno nalogo šole. Ravnateljica je zato v tim imenovala šest učiteljic, v njem pa je aktivno sodelovala tudi sama. Ves čas smo redno sodelovali s skrbnico projekta, se z njo večkrat sestali in posvetovali o uvajanju sprememb v kolektiv. Zagotavljala nam je vso potrebno spodbudo, svetovanje in koristno povratno informacijo o našem delu.

V timu smo sestavili akcijski načrt, nato pa ga predstavili učiteljem na delavnici. V kolektivu smo se pogovarjali o pričakovanih učinkih dela ter o predvidenih aktivnostih za izboljšanje stanja, učitelji pa so predlagali dodatne aktivnosti za doseganje ciljev ter tako sooblikovali akcijski načrt.

V okviru usposabljanj za člane projektних timov v okviru projekta *LINPILCARE*, ki jih je pripravil Zavod za šolstvo, smo spoznali različne metode za delo s kolektivom, udeležili smo se tudi strokovnega posveta v Črenšovcih, kjer smo spoznavali dobro prakso drugih šol na področju formativnega spremljanja. Hkrati smo članice tima intenzivno prebirale literaturo s tega področja, saj smo se zavedale, da se moramo ogromno naučiti, preden stopimo pred kolektiv. Senge (1990) opisuje osebno izpopolnjevanje kot eno od osnovnih disciplin, potrebnih za izgradnjo učeče se organizacije. Pri tem ima v mislih individualno učenje, saj meni, da se organizacija ne more učiti, dokler se ne začnejo učiti njeni člani.

Članice tima smo v želji po spremembah in raziskovanju lastne prakse pričele z uvajanjem formativnega spremljanja. Navdušenje nad spremembami, ki je izhajalo iz zaznanih pozitivnih učinkov pri učencih, smo želele razširiti med kolege in tudi pri njih zbuditi radovednost in željo po spremembah.

V timu smo se sistematično lotili načrtovanja skupinskih izobraževalnih srečanj, ki smo jih na šoli izvajali že nekaj let, odkar smo bili vključeni v projekta Mreže 1 in Mreže 2 Šole za ravnatelje. V šoli smo bili učitelji na takšnih prostovoljnih popoldanskih srečanjih ob kavi in pecivu, kjer je bilo prisotno vzpodbudno in zaupno okolje, že vajeni spoznavati novosti, sooblikovati cilje izboljšav in načrtovati aktivnosti za izboljšanje stanja. Učitelji so z njimi pridobili možnost za razpravo, sistematično reševanje problemov, učenje iz primerov drugih, globlji pogled v svoje delo ter hkrati boljše razumevanje svojega dela in dela organizacije kot celote, ki jih med prednostmi učeče se organizacije navaja tudi Mesarec (2011).

## 2.3 Izvedene delavnice za učitelje

V šolskih letih 2015/16 ter 2016/17 smo članice tima za učitelje skrbno načrtovale in izvedle pet delavnic o uvajanju formativnega spremljanja, s katerimi smo spodbujale in usmerjale učitelje ter skrbele za razvijanje učeče se skupnosti.

Na delavnicah smo z učitelji razpravljali o izbiri uvajanja formativnega spremljanja za prednostno nalogo šole in skupaj sestavili akcijski načrt za uvajanje. Najprej smo se lotili ozaveščanja učiteljev o teoretičnih osnovah formativnega spremljanja, saj so

učitelji razkrili, da o njem malo vedo, na študijskih skupinah pa so po njihovem mnenju prejeli premalo uporabnih informacij. V začetku smo se pogovorili tudi o tem, kaj na področju formativnega spremljanja že izvajamo, čeprav morda nismo vedeli, da je to formativno spremljanje. Učitelji so nanizali kar nekaj primerov formativnega spremljanja, pogovorili smo se o vzrokih in pogojih za takšen način dela. Na delavnicah smo kmalu po uvedbi sprememb v razred spregovorili o pozitivnih učinkih formativnega spremljanja, ki smo jih opazili v praksi in zasledili v literaturi, ter razpravljali o njih. Pogovorili smo se o aktivnostih, ki smo jih predvideli v akcijskem načrtu, in njihovem izvajanju pri različnih predmetih in pri različni starosti učencev ter v skupinah iskali najboljše poti. Ob koncu prvega leta smo ugotavljali, katere elemente formativnega spremljanja so učitelji v praksi preizkusili in pri katerih so opazili najboljše učinke. S pomočjo razjasnjevalnih vprašanj, ki so jih učitelji zastavljali drug drugemu, smo skušali bolje razumeti svoje delo. Učitelji so s seboj prinesli tudi številne dokaze učencev, ki so jih zbirali o napredku otrok, o doseganju načrtovanih ciljev, primere samoocenjevalnih obrazcev z vrstniškim in samovrednotenjem ter jih delili drug z drugim. V refleksiji so si zapisali, kaj od slišane lahko uporabijo v praksi. Pred začetkom naslednjega šolskega leta smo učiteljem podrobno predstavili pet elementov formativnega spremljanja (William, 2013), nato pa so si učitelji sami izbrali lastno področje izboljšav v okviru formativnega spremljanja. Oblikovali smo podpirne skupine glede na interese učiteljev in zapisali individualne akcijske načrte. Učitelji so razpravljali o aktivnostih, ki jih bodo izvajali, in oblikovali vsak svoj akcijski načrt, pomagali so si, skupaj odpravljali težave in se spodbujali k uvajanju nadaljnjih izboljšav. Proti koncu leta smo učitelje spodbudili k razpravi o njihovi dobri praksi in rezultatih dela, o njihovih izkušnjah. S pomočjo svetovne kavarne in ankete smo ob zaključku projekta zbrali podatke o napredku in izkušnjah pri uvajanju FS, hkrati pa smo zbrali tudi priporočila za nadaljnje delo.

Delavnice smo navadno začeli z aktivnostmi, ki so sprostile prisotne in ustvarile pozitivno vzdušje. Lotili smo se načrtnega oblikovanje učeče se skupnosti, z raznolikimi metodami dela v skupinah in z različnim načinom uvrščanja učiteljev v skupine smo skušali delo čim bolj razgibati in učitelje čim bolj povezati med sabo. Učitelje smo spodbujali tudi k razmisleku o smiselnosti medsebojnega sodelovanja in učenja drug od drugega. Posredovali smo si povratne informacije, kaj cenimo drug pri drugem in kaj koristnega nam prinašajo tovrstna srečanja, ki smo jih zaključevali v sproščenem vzdušju, mnogokrat z dogovorom, kaj preberemo, preizkusimo, naredimo do naslednjič.

#### *2.4 Vloga ravnateljice pri uvajanju formativnega spremljanja in razvijanju učeče se skupnosti*

Ravnateljica je ves čas aktivno sodelovala pri delu tima, marsikaj predlagala in svetovala pri načrtovanju delavnic za kolektiv, saj je imela najboljši vpogled v stanje in potrebe celotnega kolektiva, ter vzpodbujala članice tima.

Poskrbela je za ustrezno organizacijo dela, omogočala čas za medsebojne hospitacije in strokovno izpopolnjevanje učiteljev ter zagotovila potrebno literaturo za učenje. Na ta način je zagotovila ustrezne pogoje za uvajanje sprememb, o čemer govorijo tudi Hopkins (2007), Leithwood, Jantzi in Steinbach (2000).

Učitelje je spodbujala k uvajanju novosti in k sodelovanju ter jim o njihovem delu nudila učinkovito povratno informacijo, zato je svojo hospitacijsko dejavnost usmerila v uvajanje formativnega spremljanja. Zavedala se je, da je razprava med sodelavci in ravnateljem ključna za izboljšanje uspešnosti poučevanja in učenja (Koren, 2007), zato je veliko časa namenila (formalnim in neformalnim) pogovorom o uvajanju formativnega spremljanja. Učitelji so po številnih hospitacijah dobili *“povratno informacijo in analizo učne ure, hkrati pa so lahko analizirali in izrazili svoje doživljanje ur in dosežke”*.

Ob vsem tem je spodbujala učitelje tudi k obisku študijskih skupin, seminarjev in k (samo)izobraževanju. Omogočala jim je, da so izsledke svoje dobre prakse ustrezno predstavili na učiteljskih zborih in v širšem slovenskem okolju, s tem pa je ostalim učiteljem ponudila še eno priložnost za učenje, razprave in novo spodbudo k uvajanju sprememb.

### 3 Rezultati in razprava

Za namen spremljanja učinkov zastavljenih dejavnosti smo uporabili metodo kvalitativnega in kvantitativnega zbiranja podatkov. Kvalitativne podatke smo zbrali s pomočjo modela svetovne kavarne, ki smo jo izvedli na delavnici, kvantitativne podatke pa s pomočjo anketnega vprašalnika, ki je vseboval trditve po 5-stopenjski Likertovi lestvici in vprašanja odprtega tipa. Obe aktivnosti za zbiranje podatkov smo izvedli na zadnji prostovoljni delavnici v marcu 2017, ki se je je udeležilo 24 učiteljev in ravnateljica, kar predstavlja več kot polovico vseh učiteljev šole. Anketne vprašalnike so oddali vsi udeleženci delavnice, prav tako so vsi sodelovali v razpravi o izkušnjah pri uvajanju formativnega spremljanja. Zanimalo nas je, ali so v razredu uvajali formativno spremljanje in kakšen je bil spremenjeni način dela. Želeli smo ugotoviti, če so učitelji v formativnem spremljanju prepoznali takšne pozitivne učinke, da bodo z njim nadaljevali tudi v prihodnje. Hkrati pa smo se spraševali, ali so učitelji v učeči se skupnosti dobili zadostno znanje in podporo za učinkovito uvajanje le-tega.

Na podlagi podatkov, zbranih z metodo svetovne kavarne in rezultatov ankete, ki smo jo izvedli ob koncu drugega leta uvajanja formativnega spremljanja, ugotavljamo, da učitelji *“pred začetkom projekta o FS niso veliko vedeli”*, saj se je več kot polovica (55 % učiteljev) v celoti strinjala s to trditvijo. Nekateri so v kavarni zapisali, da čeprav so *“nekateri stvari že izvajali, pa niso vedeli, da je to to.”*

Učitelji so v razpravi v kavarnah zapisali: *“Z vsako delavnico smo postajali bolj motivirani in v pouk vse pogosteje vnašali elemente FS.”* Vse več se je v šoli (formalno in zelo pogosto neformalno) govorilo o lastnih izkušnjah, primerih dobre prakse in opaženih pozitivnih učinkih na učence. *“Med učitelji in aktivni so krožili primeri delovnih listov, povečalo se je sodelovanje med učitelji, pogosto so skupaj iskali najboljše rešitve.”* Vse več učiteljev se je odločilo in v razred niso povabili le ravnateljice, ampak tudi kolege, saj so *“želeli nepristransko informacijo o svojem delu”*, *“podporo”*, *“globljo osvetlitev problema”* ter *“objektivno zbiranje podatkov”*, o čemer piše tudi Tomić (2002). Polak pa poudarja, da so učitelji zaradi poznavanja dela, njegovih razsežnosti in potreb *“drug drugemu najboljši učitelji”* (2004, str. 571).

Po dveh letih sistematičnega dela učeče se skupnosti in uvajanja formativnega spremljanja zbrani rezultati kažejo, da so z uvajanjem začeli prav vsi učitelji, ki so se udeleževali prostovoljnih popoldanskih delavnic, kar predstavlja večino učiteljev šole. Učitelji, ki se delavnic niso udeleževali, so se z dobro prakso seznanili skozi neformalne razgovore, na učiteljskih zborih in strokovnih aktivnih ter postopoma prav tako začeli uvajati spremembe.

K uvajanju formativnega spremljanja so učitelje večinoma spodbudile delavnice na šoli in kolegi (z oceno 4,3 na petstopenjski lestvici), kar kaže na učinkovitost dela učeče se skupnosti in potrjuje vpliv učenja drug od drugega, ki ga omenjajo Tomić (2002, str. 123) Polak (2004) in drugi. V skladu s tem so učitelji izrazili močno željo, da tudi v prihodnje organiziramo tovrstne "delavnice za izmenjavo izkušenj med kolegi" (povprečna ocena trditve 4), po njihovih navedbah v kavarnah "vsaj dvakrat letno", kar kaže na to, da so tudi sami zaznali dodano vrednost tovrstnih srečevanj, izmenjave izkušenj, skupnega reševanja problemov in podpore kolegov, na kar med drugimi opozarjata tudi Fullan in Hargreaves (2000), ki poudarjata pomen interaktivnega profesionalizma.

Kot naslednji najmočnejši dejavnik spodbude so učitelji ocenili ravnateljico (povprečna ocena 3,3), kar kaže na pomembno vlogo ravnatelja pri uvajanju sprememb, na kar opozarja Koren (2007), in dobro delo ravnateljice, ki je sodelavcem nudila spodbudo in oporo in bila "gonilna sila v preobrazbi zaposlenih v profesionalno učečo se skupnost", kot piše Sergiovanni (2003, str. 129).

Po besedah ravnateljice, ki je sodelovala v kavarnah in je uvajanje formativnega spremljanja opazovala na številnih hospitacijah, so spremembe pri delu učiteljev "fenomenalne, učitelj drugače vodi učence do rezultatov". Ravnateljica je med pridobitvami uvajanja formativnega spremljanja opazila tudi "napredek kolektiva kot celote, saj je zaživel kot učeča se skupnost, v šoli je postala praksa, da učiteljski zbor vrednoti in evalvira vse izvedene dejavnosti." Učitelji so se veliko naučili drug od drugega, izboljšalo se je sodelovanje med njimi: "dobri učitelji vlečejo druge naprej", kar potrjuje tudi trditev, da se učitelji največ naučijo drug od drugega (Tomić, 2002).

Učitelji so trditvi "K uvajanju formativnega spremljanja so me spodbudile študijske skupine" pripisali nižjo povprečno oceno (2,9), kar kaže na to, da je največ spodbude za učitelje, vključene v raziskavo, prihajalo s strani kolegov (v delavnicah in drugače) in ravnateljice, kar potrjuje našo domnevo o velikem vplivu učeče se skupnosti.

Na podlagi zbranih podatkov ugotavljamo, da so učitelji uvajali vseh pet elementov formativnega spremljanja (Williamu, 2013). Učence so po zbranih podatkih skušali čim večkrat vključevati v načrtovanje pouka in določanje aktivnosti za doseganje ciljev. Sprva so aktivnosti pogosto izvajali ustno, nato pa postopno tudi pisno. Večkrat so izhajali iz učencev, njihovega predznanja, skušali so upoštevati tudi njihove interese. Učenci so lahko sami izbirali, ali bodo delali v skupini, v paru ali samostojno.

Učitelji so v kavarnah pogosto opažali, da "z večjo vključenostjo učencev pri načrtovanju dela in ciljev dosežemo večjo motivacijo, aktivnost učencev, bistveno se povečata zbranost in učinkovitost". Učenci so postali bolj samostojni, med urami so pogosteje razmišljali o cilju, ki bi ga radi dosegli in o načinih najbolj učinkovitega učenja. Zaradi skupaj zastavljenih ciljev so učinkovite sodelovali z njimi, saj je vse postalo "usmerjeno v učenje in rezultate dela". Pozitivne spremembe so zaznali tudi pri manj sposobnih učencih, ki so postali zaradi sooblikovanja ciljev "bolj aktivni, manj so motili pouk",

a so se strinjali, da bi težko po dveh letih trdili, da so se njihovi dosežki že izboljšali. *“Občasno jim je še zmanjkalo zbranosti, volje in energije pri izvajanju nalog, ki so si jih zadali, a so bili veliko bolj aktivni kot sicer, navadno so vedeli, kaj se počne, kar prej pogosto niso ali jih ni zanimalo.”* Učitelji so kot rezultat motiviranosti in dobrega dela izpostavili tudi odlične rezultate učencev na državnih tekmovanjih, ki jih je bilo v zadnjem letu še posebej veliko.

Poročali so, da je *“vrstniško učenje pri učencih zelo dobro sprejeto, učenci se radi učijo drug od drugega, sploh sposobnejši učenci radi načrtujejo aktivnosti in jih izvedejo. Učenci so aktivnejši, iz praktičnih primerov prehajajo k teoretičnim, boljši učenci razlagajo slabšim, vsi učenci so zaposleni, spretnejši učenci pomagajo manj spretnim.”*

Učitelji so v kavarnah opozorili, da je za napredek učencev zelo pomembna *“povratna informacija, ki je učencem najpomembnejši pokazatelj njihovega uspeha”*. Opazili so, da je takšna povratna informacija, ki usmerja k izboljšavam, *“predstavljala motivacijsko sredstvo za domače delo v prihodnje”*. Opazili so, da s kvalitetno povratno informacijo učenci *“bolj ozavestijo učenje”* in *“izboljšajo svoje izdelke”*.

Učitelji so ozavestili, da je *“zelo pomembno to, da učenci uvidijo svoj učni napredek”*, zato so učence spodbujali k zbiranju dokazov v obliki mapic učenja in drugih načinov.

Učitelji so menili, da so bili učinki izbranih aktivnosti pozitivni, saj so učenci postali bolj kritični in samokritični, so bolj ozaveščali učne cilje, počutili so se odgovornejši za svoje znanje, kar se kaže v tem, da *“so si tudi sami zaželeli obrazca za samovrednotenje in ga uporabili pri nadaljnjem učenju”*. *“Vsi učitelji so menili, da so učenci postopno izoblikovali realno sliko o sebi ter da znajo razložiti, poiskati razloge za svoje napake,”* kar je velik dosežek, saj so ob začetku uvajanja FS pogosto izpostavljali, da učencem manjka samokritičnosti. Menili so, da zaradi samovrednotenja in medvrstniškega vrednotenja prihaja do izboljšanja *“pri pisnih izdelkih pri učno uspešnejših učencih”*. Ugotovili so, da *“učenci na podlagi samovrednotenja večinoma znajo izdelati načrt za odpravljanje težav”*. Ugotovitve kažejo na to, da smo s sistematičnim razvijanjem samovrednotenja pri učencih dosegli velik napredek.

Na podlagi analize podatkov ugotavljamo, da so učitelji v formativnem spremljanju prepoznali vrsto pozitivnih učinkov na učence, ki so jih na petstopenjski lestvici anketnega vprašalnika skupno prepoznali s povprečno oceno 3,7.

Poleg pozitivnih učinkov, ki so jih učitelji zaznali pri delu učencev, so zaznali tudi številne pozitivne spremembe pri sebi, svoj profesionalni napredek so na petstopenjski lestvici ovrednotili s povprečno oceno štiri (4). Učitelji so po dveh letih uvajanja formativnega spremljanja v kavarnah priznali, da jih je uvajanje formativnega spremljanja spremenilo, da drugače razmišljajo in delajo. Zapisali so, da so pridobili *“drugačen pristop k poučevanju, že pri pripravi na učno uro razmišljaš, katere elemente formativnega spremljanja bi vpletel v delo”*. Opazili so večji profesionalizem pri svojem delu. Ugotovili so, da: *“so pri svojem poučevanju naredili nadgradnjo, bolj so razmišljali o svojem delu, ga ozavestili.”* Učitelji so opazili tudi *“spremembe pri sebi, pri spremljanju učenca so zdaj bolj osredotočeni na učenčev napredek”*, kar kaže na večjo individualizacijo in diferenciacijo pouka: *“pristopi so različni glede na učence, vsebina se kreira s pomočjo učencev”*. Zaznali so, da se je *“povečalo sodelovanje z drugimi učitelji”*, saj so *“si svetovali, si pomagali, skupaj reševali probleme”*, *“izmenjali veliko primerov dobre*

prakse”, “se veliko pogovarjali o učenju” in ugotovili, da so jim “primeri sodelavcev koristili in jih vzpodbujali”. Opazili so, da so postali “bolj zadovoljni s svojim delom”. Zaznali so učinke interaktivnega profesionalizma, o katerih pišeta Fullan in Hargreaves (2000), ki poudarjata pomen srečevanja in dela učiteljev v majhnih skupinah, ko skupaj načrtujejo in preskušajo učni proces, ocenjujejo njegovo in svojo učinkovitost ter rešujejo različne strokovne probleme.

Napredek kolektiva in profesionalna rast učiteljev se kaže tudi v številnih primerih, ko so učitelji pokazali svojo prakso v širšem slovenskem okolju, kar je bila novost za učitelje in šole. V šoli smo ob sodelovanju z Zavodom za šolstvo in mag. Sonjo Zajc pripravili tri strokovna srečanja, dve srečanja za ravnatelje in eno za učitelje celjskih šol, na katerih smo s hospitacijami in z razgovori po njih predstavili poučevanje s formativnim spremljanjem. Učitelji so v tem času s kar 11 prispevki sodelovali na številnih nacionalnih in mednarodnih konferencah ter pri seminarjih za druge učitelje, izvedbi študijskih skupin in pri nastanku priročnika o formativnem spremljanju, ki ga je izdal Zavod za šolstvo.

Učitelji so po dveh letih uvajanja formativnega spremljanja v kavarnah povedali, da na začetku projekta “niso imeli velikih pričakovanj, zgodila pa se je velika sprememba in opazen napredek, dobre izboljšave”. Spomnili so se, da je bil na začetku “pri vseh opazen zadržek pred neznanim, novim”, čeprav formativno spremljanje za nekatere ni bilo čisto novo, saj so nekatere stvari so že poznali, izvajali, pa “niso vedeli, da je to to”. Izpostavili so, da je bilo v začetku veliko nejasnosti, po dveh letih pa so jih dejanski učinki na učence, zaznani v dveletnem obdobju, presenetili: “Pričakovanja na začetku so bila nejasna, danes gre verjeti, da je formativno spremljanje nadgradnja poučevanja, učenci so odgovorni za učenje”, hkrati pa so dodali, da si poučevanja brez formativnega spremljanja ne želijo več. Zgovoren je zapis, nastal v eni izmed kavarn: “Veliko teorije na začetku, nejasna izvedba ur, precej tipanja “v prazno” na začetku, dosti potrebne predhodne priprave učitelja – danes NE ŽELIMO VEČ NAZAJ!”, ki kaže, da je formativno spremljanje postalo priljubljen način dela med učitelji šole. Da ta misel v kolektivu ni osamljena, kaže podatek, da bo velika večina učiteljev nadaljevala z začetim delom, saj so trditvi “S formativnim spremljanjem bom nadaljeval tudi v prihodnje” namenili povprečno oceno 4,3.

Hkrati bomo v šoli nadaljevali z razvijanjem učeče se skupnosti, saj smo prepoznali kapital, ki ga lahko učitelji damo drug drugemu, saj so vsi izrazili željo, da si “takšnih oblik dela in učenja drug od drugega še želijo”.

## 4 Zaključek

V prispevku je predstavljen pomen učeče se organizacije za učinkovito uvajanje formativnega spremljanja. Izkazalo se je, da je bila ravno učeča se organizacija (torej učitelji in ravnateljica) najmočnejša spodbuda za uvajanje formativnega spremljanja pri učiteljih predstavljene šole v okviru projekta pod okriljem Zavoda za šolstvo. Ravnateljica je imela pri izoblikovanju učeče se organizacije ključno vlogo, saj je svoj kolektiv dobro poznala in vedela, kako funkcionira kot celota, zato je uspešno usmerjala razvijanje učeče se organizacije. Delo v taki organizaciji je zmanjšalo osamo učiteljev

ter nudilo številne priložnosti za izmenjavo izkušenj, strokovne razprave, reševanje problemov, nujno spodbudo in trajno podporo. V študiji primera ugotavljamo, da so vsi učitelji s pomočjo učeče se organizacije uspešno uvajali elemente formativnega spremljanja ter v njem prepoznali vrsto pozitivnih učinkov na učence, hkrati pa večina želi s takšnim načinom dela nadaljevati. Še večje spremembe so zaznali pri sebi in svojem profesionalnem razvoju, saj so opazili, da jih je uvajanje formativnega spremljanja in delo v učeči se organizaciji spremenilo, da drugače razmišljajo in delajo, kar kaže tudi na trajnost uvajanih sprememb in dolgoročneje učinke.

Študija primera sicer ne omogoča posplošitev, lahko pa nekatera spoznanja prenesemo tudi izven nje (Sagadin, 2001). Za uspešno uvajanje formativnega spremljanja se je kot pomembna izkazala vloga učeče se organizacije, v njej pa tudi vloga ravnatelja, zato bo v slovenskem šolskem prostoru treba opolnomočiti ravnatelje. Da lahko ravnatelj načrtuje, spremlja in evalvira razvijanje učeče se organizacije in uvajanje formativnega spremljanja, mora poznati njune značilnosti, zato je nujno (samo)izobraževanje ravnateljev ter izmenjava dobre prakse na tem področju, kar predstavlja tudi pričujoči prispevek. Kljub temu to ne pomeni, da organizacija in ravnatelj lahko vse naredita sama; za uspeh je verjetno (vsaj v začetku) nujna pomoč zunanjih strokovnjakov, ki izobražujejo ključne akterje razvijanja učeče se organizacije v kolektivu in uvajanja formativnega spremljanja ter usmerjajo njihovo delo. Takšne podpore je bila s strani Zavoda za šolstvo deležna tudi predstavljena šola.

Renata Škodnik, MA

### **The meaning of a learning organisation for successful introduction of formative monitoring**

*The paper presents the importance of a learning organization for the effective introduction of formal monitoring in schools by reducing isolation among teachers and providing mutual assistance and support.*

*Formative monitoring of pupils in Slovenia is no longer a novelty and is becoming more and more important. Unfortunately, it has not been greatly adopted by Slovenian teachers, as shown by the research from the school year 2011/2012, which shows that teachers do not have high motivation for introducing formal monitoring that is most often introduced upon an initiative of the principal, and training is mostly done in a form of seminars (Kop, 2014). Formative monitoring requires different methods of work from the teacher – understanding of pupil's wishes, planning work together with the pupils, taking into account their strengths and weaknesses, learning lessons, differentiation and individualization – which represent significant new areas for most teachers.*

*The purpose of the research is to determine whether teachers can obtain, within the learning community, sufficient knowledge, support and incentives for the effective introduction of formative monitoring. The learning organization was created by Peter Senge (1990) and is characterized by a common vision of employees and their belief in the ability of people and organizations to change and become more effective, which*

requires open communication, strengthening of the community members and a culture of cooperation (Mesarec, 2011).

In the case study presented below, a two-year project for introducing formative monitoring in a learning community is presented on a case of the Gustav Šilih primary school in Velenje. In the framework of the European LINPILCARE project, under the auspices of the Institute for Education, the school decided to introduce formal monitoring and defined it as a priority task of the school. For this purpose, the principal appointed a team of six teachers and she actively participated in it herself. The team systematically addressed the planning of group training sessions that had been implemented at the school for several years, ever since the school was included in the Network 1 and Network 2 projects of the School for Principals. At the school, teachers were meeting at such voluntary afternoon meetings, where an encouraging and confidential environment was present, they were already accustomed to the novelties, co-create goals of improvement and plan activities to improve the situation. Teachers therefore gained opportunities for discussions, systematic problem solving, learning from examples of others, a deeper view of their work, and at the same time better understanding of their work and work of the organization, all of which Mesarec (2011) mentions among the advantages of a learning organization. In the school years 2015/16 and 2016/17, the team of teachers carefully planned and implemented five (5) workshops on the introduction of formal monitoring, which encouraged and directed other teachers and took care of the learning community development.

To monitor the effects of planned activities, the method of qualitative and quantitative data collection was used. Qualitative data was collected using the World Café model and quantitative data was obtained using a questionnaire containing the 5-point Likert scale and open-type questions. Both activities were carried out at the last volunteer workshop in March 2017, attended by 24 teachers and the principal, representing more than half of all teachers in the school. Survey questionnaires were submitted by all participants in the workshop as well as all participants in the discussion on the experience in introducing formal monitoring. The main interest was in introducing formal monitoring in the classroom and the way the work has been changed. Their goal was to find out if teachers using formative monitoring recognized such positive effects that they would continue using it in the future. At the same time, they were interested in whether teachers received sufficient knowledge and support in the learning community for effective introduction of monitoring.

The results show that the very learning organization (i.e. teachers and the principal) was the strongest incentive for the introduction of formal monitoring by the teachers of the presented school. The principal played a key role in the formation of the learning organization as she knew the staff and knew how they functioned, so she successfully guided the development of the learning organization. Working as a part of a learning organization reduced teachers' isolation and offered numerous opportunities for the exchange of experience, professional discussion, problem solving, urgent incentive and lasting support. In the case study, all teachers, with the help of the learning organization, successfully introduced the elements of formal monitoring, identifying a number of positive effects on pupils, and at the same time most of them want to continue with this kind of work. Even greater changes were perceived within themselves and their professional development as they observed that the introduction of formal monitoring

*and work in the learning organization has altered their thinking and the way they work, which also indicates sustainability of the introduced changes and longer-term effects.*

*Although this study case does not allow for generalization, it is possible to transfer some findings outside its frames (Sagadin, 2001). For a successful introduction of formal monitoring, the role of the learning organization has proved to be important as well as the role of the principal; therefore, principals of the Slovenian school system will have to be empowered. For a principal to plan, monitor and evaluate the development of the learning organization and the introduction of formative monitoring, they must know their characteristics. It is therefore necessary for principals to (self)educate and exchange good practices in this field, which is also presented in this paper. Nevertheless, this does not mean that the organization and the principal can do everything by themselves; it is necessary to (at least initially) obtain help from external experts, which educate key actors in developing a learning organization and in the introduction of formative monitoring as well as direct their work. The Institute for Education offered such support to the school presented in this paper.*

## LITERATURA

1. Komljanc, N. (2008). Razvoj didaktike ocenjevanja znanja. Didaktika ocenjevanja znanja. V: Razvoj didaktike na področju ocenjevanja znanja (str. 8–23). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
2. Perrenoud, P. (1991). Towards a pragmatic approach to formative evaluation. V P. Weston (ur.), Assessment of Pupils Achievement: Motivation and School Success. Amsterdam: Swets and Zeitlinger.
3. Polak, A. (2004). Elementi konstruktivizma v usposabljanju učiteljev za timsko delo. V B. Marentič Požarnik (ur.), Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev (str. 569–582). Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
4. Wiliam, D. (2013). Vloga formativnega vrednotenja v učinkovitih učnih okoljih. V S. Sentočnik (ur.), O naravi učenja. Ljubljana: ZRŠŠ.
5. Fullan, M., Hargreaves, A. (2000). Za kaj se je vredno boriti v vaši šoli. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
6. Holcer Brauner, A. (2014a). Zakaj lahko šola brez ocen vodi do boljših dosežkov. Intervju z Normanom Emersonom, strokovnim direktorjem področja za ocenjevanje škotske izobraževalne institucije Education Scotland. Vzgoja in izobraževanje, 5–6: str. 5–9.
7. Holcer Brauner, A. (2014b). Začetki formativnega spremljanja v slovenskem prostoru. Intervju z dr. Natalijo Komljanc. Učiteljev glas, priloga revije Vzgoja in izobraževanje, 1: str. 7–11.
8. Hopkins, D. (2007). Vsaka šola odlična šola: razumeti možnosti systemskega vodenja. Ljubljana: Državni izpitni center.
9. Kop, M. (2014). Formativno spremljanje znanja učencev v osnovni šoli (Magistrska naloga, Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta.) Pridobljeno dne 15.8.2017 s svetovnega spleta: <https://dk.um.si/Dokument.php?id=70842>.
10. Koren, A. (2007). Ravnateljstvo: vprašanja o vodenju šol brez enostavnih odgovorov. Koper: Fakulteta za management; Ljubljana: Šola za ravnatelje.
11. Leithwood, K., Doris J., Steinbach, R. (1998). Leadership and other conditions which foster organisational learning in schools. V K. Leithwood in K. L. Seashore, (ur.). Organizational learning in schools, str. 67–89. Lisse: Swets and Zeitlinger.
12. Mesarec, T. (2011). Udejanjanje učeče se organizacije (Diplomsko delo, Univerza v Mariboru Ekonomsko-poslovna fakulteta). Pridobljeno dne 15.8.2017 s svetovnega spleta: <https://dk.um.si/Dokument.php?id=27341>.
13. Sagadin, J. (2001). Pregledno o kvalitativnem empiričnem pedagoškem raziskovanju. Sodobna pedagogika, 52 (2): str. 10–25.

14. Senge, P. (1990). *The fifth discipline: the art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday.
15. Sergiovanni, T.J. (2003). *Leadership. What's in it for schools*. London: Routledge Falmer.
16. Southworth, G. (2005). Learning-centred leadership. V P. Chapman (ur.) *The essentials of school leadership*, 80–93. London: Chapman.
17. Tager, M.J. (2004). What people really need from a change leader. *Leader to leader* 31(1): str. 6–15.
18. Tomić, A. (2002). *Spremljanje pouka*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
19. Valenčič Zuljan, M. (1999). *Kognitivni model razvoja študentov razrednega pouka*. (Doktorska disertacija) Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko, Ljubljana.

# **Influence of new technologies on content adoption, motivation and satisfaction**

*Prejeto 21.04.2018 / Sprejeto 15.06.2018*

*Znanstveni članek*

*UDK 004+37.091.8+159.947.5*

*KLJUČNE BESEDE: motivacija, nove tehnologije, zadovoljstvo, študenti, visokošolski pouk*

*POVZETEK – Namen prispevka je bil proučiti visokošolski pouk v kontekstu uporabe novih tehnologij, ki so danes dostopne, in ugotoviti, ali obstaja povezanost med uporabo novih tehnologij, zadovoljstvom in motivacijo študentov ter, ali uporaba novih tehnologij vpliva na večjo stopnjo usvojenost učnih vsebin. Rezultati raziskovanja kažejo, da so študenti bolj zadovoljni in bolj motivirani v učnem procesu, v katerem učitelji uporabljajo nove tehnologije. Rezultati eksperimenta, ki smo ga izvedli, kažejo, da so študenti iz kontrolne in eksperimentalne skupine dosegli podobne rezultate na testu znanja, kar ni skladno s študentskimi stališči o tem, da nove tehnologije vplivajo na višjo stopnjo usvojenosti učnih vsebin. Prispevek predstavlja odmik od tradicionalnega načina raziskovanja v pedagogiki in didaktiki, kjer se ukvarjajo z motivacijo, zadovoljstvom in usvajanjem učnega gradiva predvsem pedagogi in psihologi. V našem okviru smo proučevalni interes razširili še na druga znanstvena področja (računalništvo), kar je zelo pomembno za hrvaški kontekst.*

*Received 21.04.2018 / Accepted 15.06.2018*

*Scientific paper*

*UDC 004+37.091.8+159.947.5*

*KEYWORDS: motivation, new technologies, satisfaction, students, university teaching*

*ABSTRACT – The objective of the paper was to explore university teaching in the context of using new technologies that are nowadays ubiquitous, and to determine whether there is a correlation between new technologies and students' satisfaction and motivation and whether new technologies affect the greater content adoption. The survey results show that students are more satisfied and motivated in classes where new technologies are used, while the experiment results show that students from both the control and experimental group scored equally in the test of knowledge, which differs from students' attitudes about new technologies affecting greater content adoption. The paper represents a step forward from the traditional methods of research in pedagogy and didactics, where pedagogues and psychologists are the only ones using and researching motivation and satisfaction, as well as content adoption, while here the awareness of the importance of this subject shifted into other professions, which is extremely important in the Croatian context.*

## **1 Introduction**

The modernity of university teaching is reflected, among other things, in the use of new technologies. Most households have internet access from home, they have smartphones and computers (all kinds), and individuals are connected on various social networks, providing quick access to information and multitasking, which starts to question the linear perception of time. Castells (2005) points out that social, technological, economic and cultural changes have led to the creation and growth of a new type of society which he calls “the network society”. This society represents a qualitative change in human experience. Namely, a culture emerges and develops through the interaction of symbols and relationships among individuals, and the very nature of these relationships (with the help of ICT) has changed significantly.

The virtues of a virtual time and networked society can be seen in online learning systems that go so far as to enable today's students to study this way in the world. Students with disabilities who, due to their disabilities, cannot attend the classes in person also benefit from this way of studying. Online programs directly replace the traditional time and space constraints in which individuals create a personalized learning experience (Duncheon and Tierney, 2013). For example, no matter what time zone students are in, they join the classes according to their personal interest and motivation when they want with the help of video, regardless of whether it is morning or midnight. The traditional limitation of time would mean that one can attend class only on a certain day of the week within limited hours. This way, teaching that is broadcasted "live" can be reproduced whenever we want, without the need of writing things down, which creates the additional time savings. If we also add the time one would spend on traveling to class, we come across another saving and additional positivity.

Nowadays, university professors are increasingly more aware of the necessity of changing the previous long-standing teaching approach (which largely resembles the traditional teaching principles: frontal form, program orientation, adoption of factual knowledge, one-way communication ...) with a new and modern view on the organization and realization of university teaching. Teacher and his "word" are not the most important source of knowledge anymore, students now turn to new technologies which, with help of the professor's new role, directs the teaching process participants' attention and way of thinking, offers a variety of different stimuli and thus also influences university teaching towards the humanistic theory (Fromm, Rogers and Maslow). With the help of media, professors try to take advantage of all the benefits of new technologies to transform and modernize the existing classes.

Dukić & Mađarić (2012) conducted an interesting research on the presence of online learning among students of natural, technical, biomedical, biotechnical, social and human sciences, and the results have shown that most of the students downloaded teaching materials from their professors' websites, and used the internet only as an additional source while preparing for exams. However, there is a small number of researches (Matijević, 2008, Horvat, Dukić & Mađarić, 2012, Balen & Martinović, 2012, Dumančić, Matijević & Topolovčan, 2016, Odadžić, Miljanović, Mandić, Pribičević & Županec, 2017) focused on questioning the efficiency of new technologies in relation to the success of knowledge acquisition, motivation and student satisfaction in classes organized in this manner.

The use of advanced technologies in education has been recognized by both institutions and countries providing support for students and academic staff in terms of free or cheaper internet use, creating e-learning materials, providing access to e-books and more. Croatia's Academic and Research Network CARNet is responsible for that in Croatia, and their mission is to enable a complete computerization of education and science in the Republic of Croatia by providing advanced and highly accessible e-infrastructure, creating leaps in relation to e-services and e-content, promoting internet security in the Republic of Croatia and its region by encouraging innovation and excellence of users in using advanced ICT (Information and Communication Technologies), developing a reliable and accountable partnership with users, applying and sharing their knowledge and experience, and participating in the creation of ICT regulation legislation in the Croatian educational system.

Contemporary literature mentions different terminology when it comes to the media used in teaching. It is unclear whether we are talking about new or contemporary technologies and whether there is a difference in the use of these two terms. To clarify the concerns, this paper will use the term *modern technology* to include the media used in teaching for the past 20 years: television, OHP, CD, DVD, projectors, printers, scanners, computers and internet, whereas the term *new technologies* will mainly refer to notebooks and tablets (with touchscreens), smart television, mobile technology (smart-phones) with internet access any time. The term *m-learning* is often confused with *e-learning*, and the comparison of these two systems is presented in Table 1.

Table 1. Comparison between e-learning and m-learning

Feature	eLearning	mLearning
Protocol	Web-based	WAP-based
Accessibility	Anywhere	Anywhere and anytime
Network	Wired/Wireless	Wireless
Connectivity	Internet	Internet, GSM, GPRS, CDMA, UMTS
Device size	PC or laptop	Smartphone, tablet, net book, notebook, PDA
Screen size	15+ inches	4–10 inches

M-learning refers to learning via mobile technologies that include computers, PDAs, tablets and smart phones. M-learning focuses students on interacting with smart mobile devices in the field of education because those devices are already used in everyday life of most people. The biggest benefits of these devices are ease of use, the ability to communicate, the ability to store data permanently, the availability of various programs and more.

All these advantages point to the fact that smart mobile devices need to be used for the purpose of modern education, and to initiate a reform that will develop the long-term strategies for their integration into education. The consequences of this reform should lead to a greater number of students, because they would be completely flexible, education would be more interesting, more accessible and more fun. Also, teachers would be able to monitor students more easily, communicate, share and create teaching materials (Almaiah & Jalil, 2014).

Flavin (2012) points out that there is a danger of new technologies “hindering” learning and teaching because we do not have control over their management (they do not only contain content intended for teaching needs, but other applications of mostly entertaining character). Christensen (1997) points out that new technologies are not designed solely for use in education, but they certainly have educational potential. Kearney, Schuck, Burden and Aubusson (2012) note that despite the ubiquity and flexibility of new technologies, their role in some educational sectors is still minimal.

Fenwick and Edwards (2016) state that it is important to continuously critically re-examine the impact of new technologies on practice and knowledge, to learn more about the effects of computer processes, to collaborate with technology experts, to learn

more about the advantages and disadvantages of using new technologies in the educational process, and to be professionally responsible while using new technologies. New digital technologies redefine the professional practice by introducing new forms of responsibility (Fenwick and Edwards, 2016) and represent a significant part of the professional future (Edwards, 2010).

Bearing in mind the expansive teaching that Engeström (1987) wrote about, which outlines the theory of activity (formulated according to Vygotsky's ideas, 1978), we can say that human processes do not directly transfer data between teachers and students, which are mediated by the use of (widely-defined) "tools". That disruptive factor leaves room for accessing, if we can use the new technologies while retaining the old (traditional) way of teaching. In other words, specifically the excessive use of Power Point presentations which take us back to the frontal form, in which the students sit with their back turned to each other, focusing on the projection and mostly copying what is written on it. Christensen & Eyring (2011) also warned us about this. Flavian's research (2012) shows that people like to use simple and free technology.

Kearney, Schuck, Burden & Aubusson (2012) wrote about the perspective of learning with the help of cell phones from a pedagogical perspective. They point out three central features of mobile learning:

- authenticity,
- collaboration, and
- personalization built into a unique time-space context of mobile learning.

In addition, mobile technologies are also suitable for outdoor teaching (but also for different ways of evaluating certain activities) that is not limited by space, which also represents an increase in stepping forward from the traditional teaching (Nikou & Economides, 2016).

Earlier research (Horvat, Balen & Martinović, 2012) on the use of smart mobile study devices showed that only 38.5% of students stated that they used smart mobile devices on a daily basis, and 29.9% occasionally. That result is not surprising, since 2011 is the year of the beginning of a tremendous expansion in the use of smart mobile devices, but the internet content was not adapted for use on small screens and there were not many mobile applications. Also, a somewhat surprising result was obtained, where 76.4% of students said that they cheated on exams and 37.9% used mobile devices. 94.3% of students said that they would use smart mobile devices to access the materials allowed during the exams, which proves a great interest of students for the introduction of new technologies in classes and during exams.

The main purpose of our work was to move away from the positivistic paradigm (Bognar, B., 2012) with the help of different research methods and explore the influence of new technologies on the contents adoption, motivation and satisfaction in university teaching. We believe that it is important to encourage students towards better, easier, quality and long-term learning and skill adoption by using new technologies, because young people are very quick and successful in accepting new technologies, which they use in their everyday life.

## **2 Method**

### *2.1 Participants and research process*

The research included computer studies sophomores from the Faculty of Electrical Engineering, Computing and Information Technology, University of Osijek, hereinafter referred to as FERIT, N = 68. It was conducted during the academic year of 2015/2016. The average age was M = 20.3 years and the gender was 96% male and 4% female.

### *2.2 Research ethics*

During the research, we made sure to consider the research ethics and not ask questions that could affect the individual's privacy. The participants voluntarily agreed to participate in the research and were provided with an appropriate explanation of the research process and its purpose. The research fully guarantees anonymity, since the individual results were not stated, nor were the individual values compared; all of the data were grouped together.

### *2.3 Research tasks and objectives*

Regarding the research problem, the following objectives and research tasks were formed: to define and explain the impact of using new technologies on acquisition of knowledge, to explore the connectivity with respect to motivation and satisfaction while teaching, to discover what benefits and improvements come with the use of the new teaching technology and, if it proves useful, to explore whether it reflects on the use of new technologies in form of facilitating content adoption, and to explore students' attitudes about the possibilities of encouraging creativity with the help of new technologies. In relation to the above-mentioned goals and research tasks, the following research questions were formulated:

- Do students show greater motivation for the course if the content are presented with the help of new technologies?
- Do students show greater satisfaction with the course if the content are presented with the help of new technologies?
- Do students show greater contents adoption if the contents are presented with the help of new technologies?

### *2.4 Research instruments*

Triangulation was used during the research with the goal to approach the research from multiple aspects and for the results to be as objective as possible. In relation to the aforementioned, the following research methods were used in the research: experiment, survey and knowledge test.

### 3 Results and discussion

#### 3.1 Survey

After the exercise with the students, a survey was conducted for the purpose of gaining insight into the students' attitudes on the use of new technologies in everyday life and on the use of a specific platform (operating system). N = 29 students who previously participated in teaching in a modern equipped laboratory (K1–1) participated in the survey. It was precisely due to their experience that it was important that they participate in the survey. The survey consisted of approx. 20 questions. In addition to the collected demographic data, there were questions that related to the general attitude about the use of new technologies (smartphones, tablets, smart television, mobile internet and similar) in everyday life.

The research results show that 86.2% of students completely agree with the claim that they use new technologies on a daily basis and only 13.8% use it occasionally, which also represents a large percentage. The next question referred to the use of OS on smart mobile devices (Chart 1).

*Chart 1. The use of OS on smartphones*

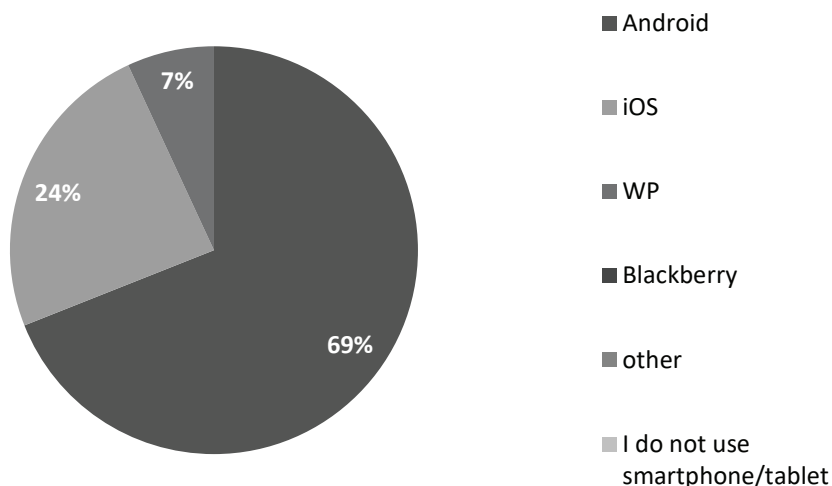
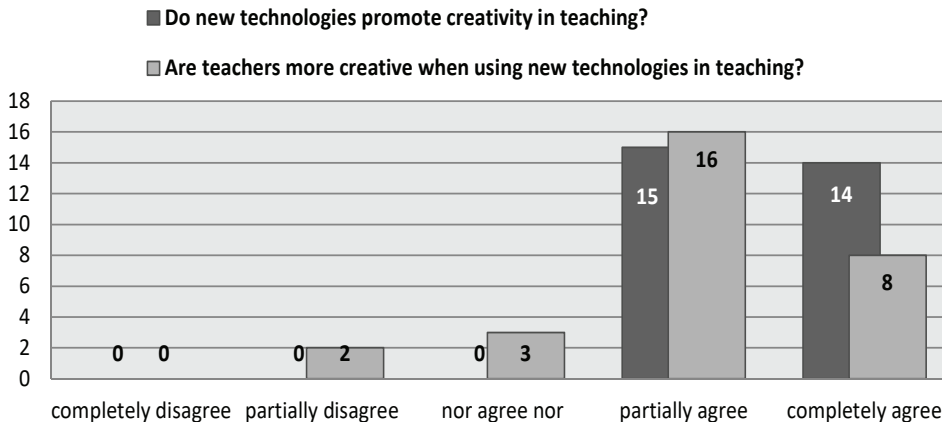


Chart 1 shows that the most-featured platform, with 69% coverage, is Android. A particularly interesting question referred to the ability of stimulating creativity with the help of new technology in teaching (Chart 2).

Students partially and completely agree that new technologies contribute significantly to promoting creativity in university teaching. But when it comes to the creativity of a teacher, these values are considerably lower, and we even have 10.3% of students who do not have a clear attitude about it, and 6.9% of students who think that using new technology does not affect the increased creativity of the teacher. Dubovicki (2016, 60)

states: teacher's subjectivity, teacher's authority which fetters the students in expressing their opinion, the negative attitudes of teachers towards creativity in university teaching, excessive number of students, a teacher who uses only the traditional methods of teaching, with classes that do not use new technologies.

Chart 2. The possibility of stimulating creativity with the use of new technologies



The following questions related to students' attitudes regarding their satisfaction with classes where contents were presented with the help of new technologies and students' attitudes on being (un)motivated for the course if the contents were presented with the help of new technologies.

The research results showed that 44.8% of students completely and 55.18% of students partially show motivation for classes when new technologies are used. The same goes for satisfaction, where students are 34.48% satisfied completely, and 65.52% partially satisfied with teaching which uses new technologies.

Research shows (Bognar & Kragulj, 2010, Bognar & Dubovicki, 2012, Dubovicki & Banjari, 2014) that the quality of university teaching is of utmost importance for creating a pleasant climate that contributes to a democratic style of teaching, which has a motivating effect on all participants of the teaching process. Regarding the quality of teaching, the results show that new technologies, as one of today's most widely used teaching media, are important determinants of the quality of teaching. Results gained from the next survey question show that 58.6% of participants partially agree and 41.4% completely agree that teaching quality is greater when new technologies are used.

When asked if they would use new technologies for learning outside of the classroom, most students (96.5%) completely or partially, while only 3.4% of students partially disagree. Such results partly overlap with the previously obtained results (86.2%) on the daily use of new technologies, and they once again point to the fact that not even new technologies, nor some other aspects (certain teaching methods, media, types of communication, social forms, etc.) will be self-sufficient or significantly affect the quality of teaching, because that quality does not only result from the educational aspect,

but also from the aspect of upbringing. The first and basic precondition that needs to be satisfied is the love towards one's subject and profession (Bognar, 2011).

When it comes to students' attitudes about future use of new technologies in classes where the exercise was conducted, but also in other courses within FERIT, students presented the attitudes shown in Chart 3.

*Chart 3.* The possibility of using new technologies in all courses

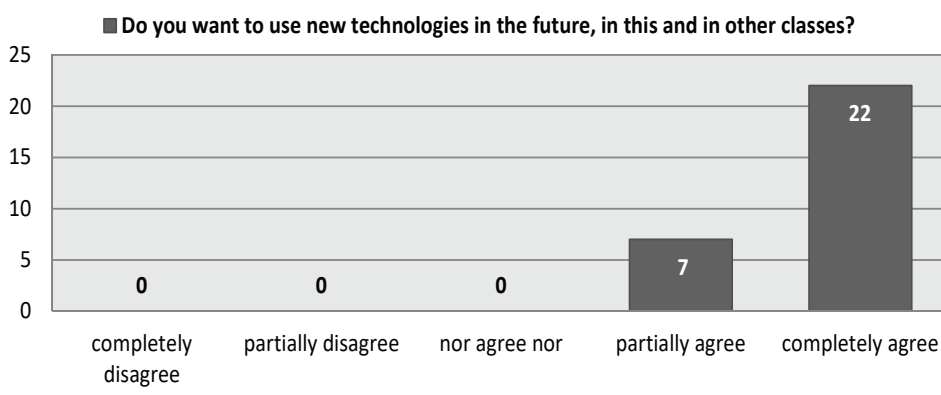


Chart 3 shows the attitudes of students who agree completely with the statement in a high percentage of 75.8%. This result was also to be expected because the students previously expressed the view that they were more motivated and satisfied with such teaching. Some interesting information on the possibilities of using new technologies during exams is shown in Chart 4.

*Chart 4.* The possibility of using new technologies during exams

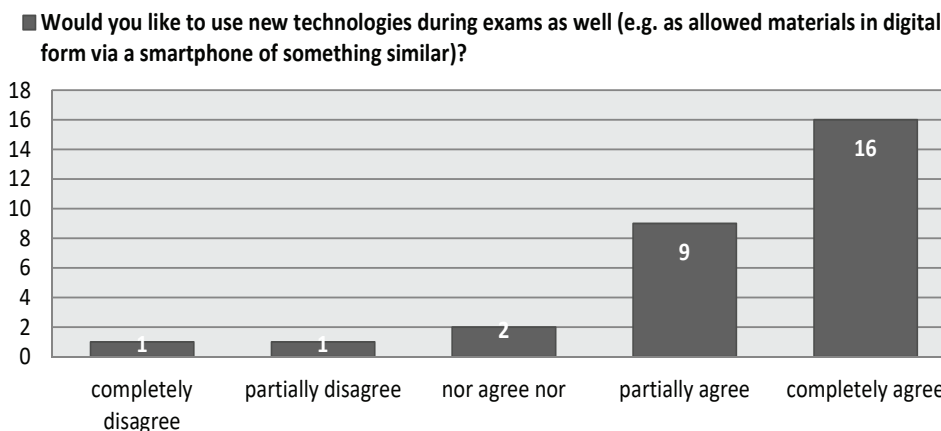


Chart 4 shows that although most participants completely (55.2%) or partially (31%) agree with this statement, there are also those who do not have a clear attitude (6.9%) or partially (3.45%) or completely (3.45%) disagree with the statement that new technologies should be used during exams (in form of allowed materials).

The results can be partially compared with the research carried out by Dukić and Madarić (2012) where students (Osijek University) were asked whether they have ever taken exams with the help of computers. The results of this research showed that the highest percentage of students took exams in the field of social sciences (69.2%), and the least in the field of biomedicine sciences (8%). Although it was to be expected that students of technical sciences would have taken exams that way the most, seeing that they were, after all, studying technical sciences, they were placed second, with 64.5%.

The results we obtained via the question method (Chart 4) indicate that students like to take exams this way and consider it important, but the situation in practice shows that there is still much work to do in order to raise awareness and additional education of the university professors who are partially responsible for such results.

Chart 5. The possibility of “abusing” new technologies in class

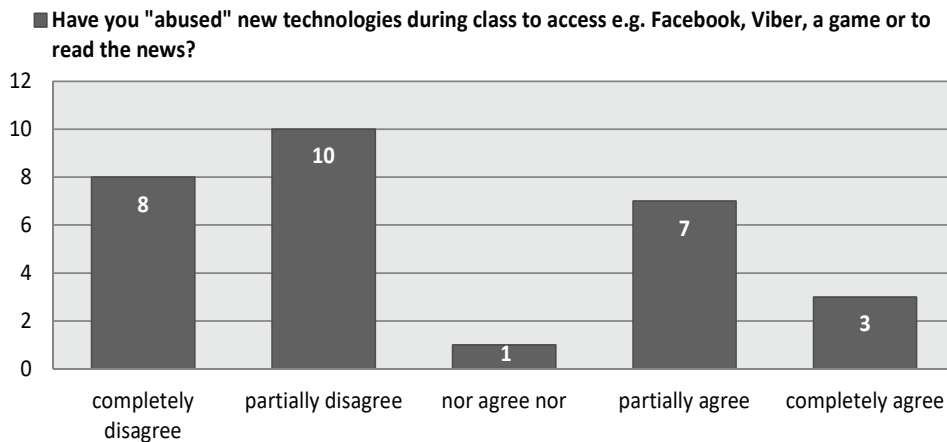
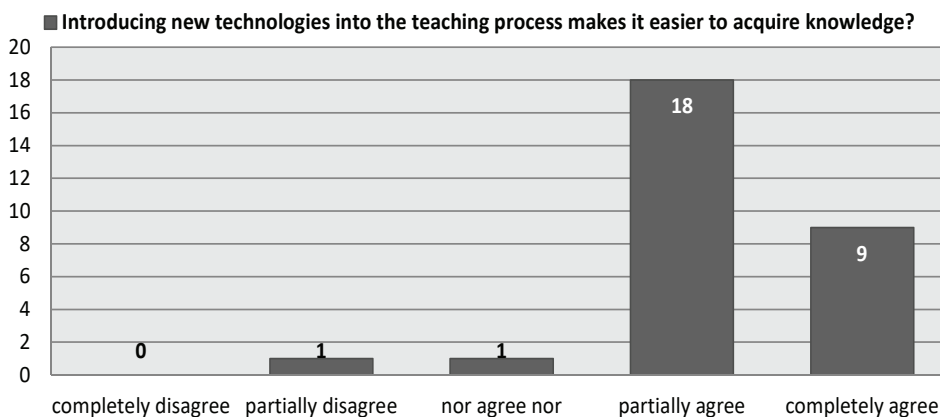


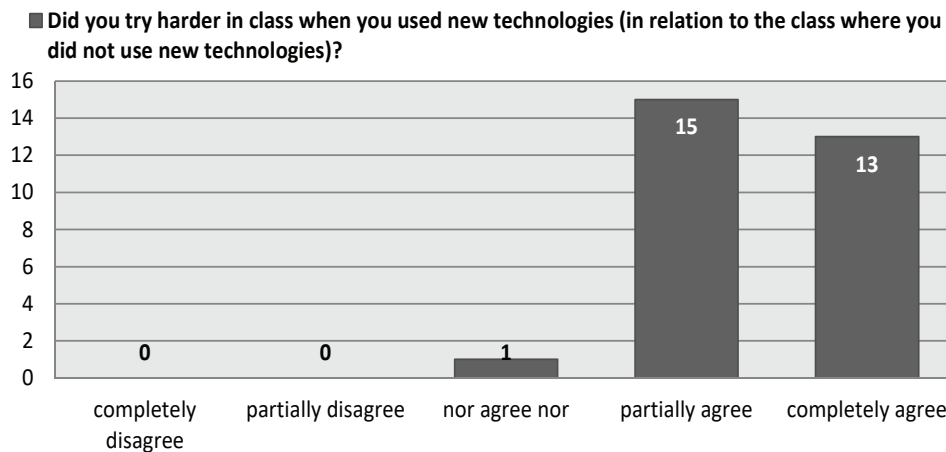
Chart 5 shows by far the most extensive answers to some of the questions asked in the survey. The answers to the question of “abusing” new technologies during classes and accessing Facebook and similar services where up to 34% of students admitted to using devices for unauthorized use are interesting. This can be explained by insufficient engagement of students by teachers during classes which gave them time to access the mentioned information.

*Chart 6. Attitudes of students about the possibility of new technologies influencing the easier adoption of knowledge*



The results obtained from Chart 6 can be compared with the results shown in Chart 8, gained during the experiment after the conducted test of contents adoption that did not show significant deviations of the experimental group in relation to the control group.

*Chart 7. Attitudes of students about the possibility of new technologies influencing the easier adoption of knowledge*



In relation to the above, we can see that the students' opinions are almost completely contradictory (93%) to the results obtained earlier, which is also shown in Chart 7, where more than 96% of students state that they are more likely to work during classes where new technologies are being used, however, that did not result in greater success when it came to exams.

### 3.2 Test

The influence of new technologies was also measured by the results achieved on the tests that measured content adoption at all levels of knowledge. In order to be as objective as possible during the measuring of the learning outcomes and objectives, we decided for a test that evaluated the adoption of presented contents in the form of 28 questions. During the questioning, we took into account the levels of curriculum adoption written by Bloom (Bloom, Hastings & Madaus, 1971).

The number of questions on the knowledge test was dependent on several parameters: *difficulty of the exercise, amount of contents presented, levels of achievement in the cognitive domain (knowledge, understanding, application, analysis, synthesis, evaluation)*. Chart 8 shows a comparison of the average student response rate of 28 questions on the test during working in the modern (K1–1) and classical (K3–1) laboratory.

Chart 8. Results of knowledge test during working in the modern (K1–1) and classic (K3–1) laboratory

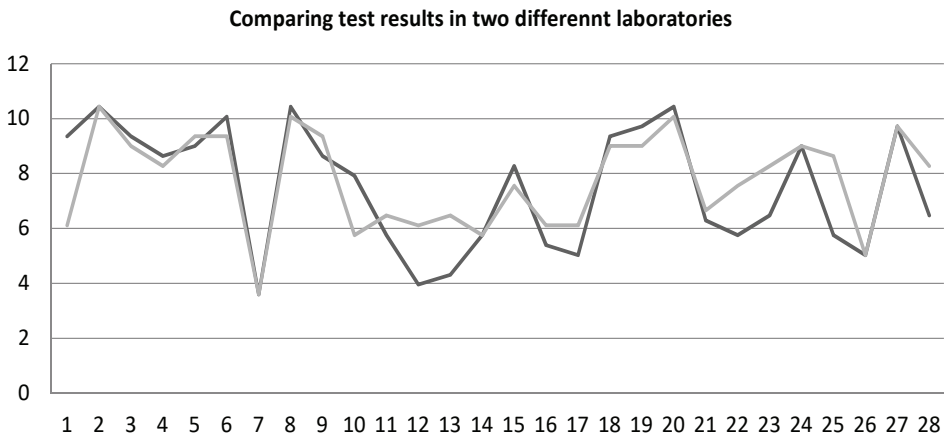


Chart 8 clearly shows that students who participated in the exercises in the modern laboratory (K1–1) did not score higher in all levels of contents adoption, compared with the students who conducted the same exercise in the classical laboratory (K3–1). The mean value of the correct answers is similar in the majority of questions and there are slightly fewer differences in deviations with some questions, but if we look at the total mean value of the points earned, we can see that it is almost identical. Students who worked in the classical laboratory (K3–1) had a mean value of the total score of  $M = 7.76$ , while the students who worked in the modern laboratory (K3–1) had  $M = 7.50$ .

From the Pearson correlation coefficient of  $r=0.806$ , we can conclude that the direction of correlation is positive and that there is a high correlation between the results of student testing in two different laboratories (a positive linear correlation) which strives towards a complete correlation (1). According to the degree of correlation,  $r$  that equals

0.8 to 1 represents a strong correlation, with a significance level of 0.01. We also calculated the t-test differences between the arithmetic mean of student achievements in classical laboratory (K3–1) and modern laboratory (K1–1). The t-test value is  $t = 0.632$ , which means that both sets of results correspond to 63.2%, which represents a high percentage and confirms once again the positive correlation obtained with the Pearson coefficient.

From the obtained results, we can conclude that working in a modern equipped laboratory (K1–1) does not contribute to a more successful adoption of teaching contents at all levels of knowledge. The reason can be that the seventh exercise in the course Operational Systems was conducted using the ERR system, which might have motivated the students who were not in the modern laboratory (K1–1) even more and they demonstrated better knowledge than usually.

Research results showed that there was no difference between the students and no greater adoption of the content in the case where the content was presented with the help of new technologies, which answers the research question number 3 – *Do students show greater contents adoption if the contents are presented with the help of new technologies?*

The results obtained by the last measuring instrument are incompatible with the previous research of a similar topic carried out by Odadžić, Miljanović, Mandić, Pribičević and Županec (2017), where a comparative analysis was carried out comparing the test results (on teaching contents in biology) obtained with the help of educational computer programs with traditional teaching methods. The analysis of the results showed that the participants who used the educational computer programs had higher quality and quantity of knowledge in the explored cognitive domains and greater competence was noted in solving complex tasks.

The reason for the differences between this and our research may be that this research was conducted with high-school students who may not use modern technology in their future work so intensely, while our research is conducted among students whose future job is highly connected with the use of information and communication technology, and in such students, it is not easy to notice the difference between those who do not often use modern technology and those who have participated in the classes taught in the modern laboratory (K1–1).

### 3.3 Experiment

For the purpose of this research, students ( $N = 68$ ) have been divided into two groups according to two different environments:

*“Standard” environment* – further mentioned as O1,  $N = 34$ , referred to Laboratory K3–1 (ETFOS). The aforementioned laboratory consists of standard equipment, such as classical desktop computers and OHPs. Students have exercises from almost all courses at ETFOS in these kind of laboratories.

*“Samsung Smart Apps” environment* – further mentioned as O2,  $N = 34$ , referred to smart laboratory K1–1 (ETFOS). In 2014, Samsung donated modern computer equip-

ment, such as Samsung laptops with touchscreens, large additional monitors, and Samsung tablets, a modern OHP, an interactive large Samsung LCD TV and a Samsung AC.

The experiment was carried out on the seventh (most demanding) exercise from the course Operating Systems, held at the second year of undergraduate computer studies.

The contents of the seventh exercise during the course Operating Systems consist of the following chapters: Creating File Copies, Operating System Processes, Shell, and Scripts. The goal of the seventh exercise is to gain knowledge and skills necessary for creating secure file backups, process management, and writing and executing scripts in Linux operating systems.

During the evaluation (formative and summative) with O1 and O2 students, it was observed that O2 students were 100% fully satisfied with the classes realized with the help of new technology compared to O1 students, 37% of whom were completely satisfied, 23% were partially satisfied, 37% of students did not have a clear attitude about it (neither satisfied nor dissatisfied), and 3% of students were partially dissatisfied. With regard to being motivated by the teaching, the results were almost equal. Students in the O2 group were 87% more satisfied than the O1 students.

Results from the overall research indicate that students show a *greater motivation* for a course if the contents were presented with the help of new technologies, which also answers the first research question – *Do students show greater motivation for the course if the contents are presented with the help of new technologies?*, but also that the students demonstrate *greater satisfaction* with the teaching if the contents were presented with the help of new technologies, which at the same time answers the second research question – *Do students show greater satisfaction with the course if the contents are presented with the help of new technologies?*

After conducting a research on the impact that the use of new technologies has on the easier acquisition of knowledge, motivation and satisfaction of students, we can conclude, based on the results, that students are much more satisfied and motivated to work in a modern and contemporary environment and that they want a similar environment to be available in other courses at the faculty. However, this did not reflect on their knowledge and did not result in better results on exams when compared to the students who did the same exercise in the classical environment. This result is contemplative, because it could be expected that an increase in motivation which resulted in greater satisfaction would also result in better performance in exams and better grades, but this was not the case.

The differences in the results can also be interpreted by the participants' being pre-occupied with the new devices (tablets, touchscreens, etc.) which they used for the first time in the modern equipped laboratory (K1–1), which could have affected the contents adoption and also cause a possible "abuse" of modern devices by playing games, visiting various social networks (Facebook) or texting. This can be linked with the results obtained in Chart 9 where as many as 34% of students admitted to an unauthorized use of the devices. All this could have contributed to poorer results in the test.

Given that 86.2% of students use new technologies daily and in everyday life, it was to be expected that they would use it during the teaching process. One of the most important tasks of a university professor should certainly be to consider how new technology can be used in class as much as possible, in terms of clarifying the teaching

content, raising the quality of teaching, developing critical thinking among students, visualization of vague notions and theories, but also in terms of engaging the students more. The vast majority of students completely or partially agree that new technologies greatly contribute to stimulating creativity in university teaching. This can be explained by the example of new technologies that visualize the contents of some courses, which activates both brain hemispheres (Dubovicki, 2016) and thus fulfills the prerequisites that are important for stimulating creativity and developing divergent thinking.

A virtual time that affects the seeming acceleration of linear time is the dominant time of today, and this concept of time brings us to a new, unique definition of time that will surely provide a new teaching dimension. In this respect, it is important that students at all educational levels be able to manage time to increase their chances of academic success. This refers specifically to students who can more or less successfully balance between obligations, jobs and social life.

In addition, the education of experts is still not adequate relative to the changes that affect us (Fenwick and Edwards, 2016). Laurillard (2012) argues that the leaders of teaching staff at all levels of education, especially in the university context, could collaborate with technology experts by gathering education-related information in order to improve specific educational practices.

## **4 Conclusion**

Among the advantages of this research is the “Samsung Smart Apps” laboratory which was indeed a multimedia environment that helped us achieve more objective results by taking into consideration the research subject. As a limitation of this research, we have to mention the complete inequality of the control and experimental group in relation to gender, as the dominant gender was male (96%).

With respect to new technologies in university teaching, we can say that today there are alternatives ways of acquiring knowledge and that they are (most often) easy to use, fun (content is easily “searched” via Google or Wikipedia) and free (internet access only).

We believe that this research should be carried out on a much larger sample of students and on a variety of different courses, studies and faculties (and universities) in order to obtain more objective results and to again ask and answer the third research question whose results indicate that there is no difference between students in the level of content adoption if the content is presented with the help of new technologies.

The paper represents a step forward from the traditional research methods in pedagogy and didactics, in which motivation, satisfaction and content adoption are mainly researched by pedagogues and psychologists, by expanding, for the first time in Croatia, the awareness of the importance of this topic to other professions (electrotechnics) and faculties, and therefore has a great importance.

Dr. Snježana Dubovicki, dr. Josip Balen

## Vpliv nove tehnologije na usvajanje učnih vsebin, motivacijo in zadovoljstvo

*Sodobni visokošolski študij se (poleg sprememb v družbi, razvoja demokratičnega in prijetnega vzdušja, spodbudnega okolja, v katerem potekajo ustvarjalne dejavnosti in je v ospredju dejavnost študentov, ki omogoča divergentno in kritično razmišljanje, uporablja sodobne metode poučevanja in osvobaja humor) odraža tudi v uporabi nove tehnologije. Danes se v literaturi srečujemo z različno terminologijo, ko gre za medije, ki jih uporabljamo pri pouku. Obstajajo dileme, ali gre za novo ali sodobno tehnologijo in ali obstaja razlika pri uporabi teh dveh izrazov. Da bi razjasnili dvome, bomo v tem prispevku s pojmom sodobna tehnologija označili medije, ki so že 20 let prisotni pri pouku: televizijo, grafoskop, CD, DVD, projektor, tiskalnik, optični bralnik, računalnik, internet, s pojmom nova tehnologija pa predvsem medije, kot so prenosni in tablični računalnik (z zaslonom na dotik), pametna televizija, mobilna tehnologija (pametni telefon), ki imajo vedno dostop do interneta.*

*Glede na novo tehnologijo v visokošolskem poučevanju lahko rečemo, da obstajajo alternativni načini pridobivanja znanja danes in so (ponavadi) enostavni za uporabo, zabavni (vsebina je lahko dostopna s pomočjo Googla ali Wikipedije) in pogosto na voljo brezplačno (samo z dostopom do interneta). Dobro stran virtualne dobe in omrežene družbe so spletni sistemi za učenje (eden najbolj priljubljenih učnih sistemov, ki jih radi uporabljajo visokošolski profesorji, je Loomen), ki so tako razviti, da današnji študenti lahko študirajo na daljavo. To koristi tudi študentom s posebnimi potrebami, ki zaradi njih ne morejo fizično obiskovati pouka. Spletni programi neposredno nadomestijo tradicionalne časovne in prostorske omejitve, v katerih posamezniki doživljajo osebno izkušnjo učenja (Duncheon in Tierney, 2013). Danes je vedno več strokovnega in znanstvenega usposabljanja učiteljev in univerzitetnih profesorjev iz različnih strok, na podlagi katerega lahko pridobijo različna potrdila o dokončanju izobraževanja, ki so kasneje lahko dopolnilo druge dokumentacije pri pridobivanju višjega statusa učiteljev (mentor, svetovalec), pa tudi univerzitetnih profesorjev. Z novim in sodobnim pogledom na organizacijo in realizacijo univerzitetnega pouka je vse bolj prisotno zavedanje univerzitetnih profesorjev o nujnosti spremembe prejšnjega dolgoletnega učnega pristopa (ki najbolj spominja na tradicionalne učne metode: frontalna oblika, osredotočenost na program, pridobivanje podatkovnega znanja, enosmerna komunikacija ...).*

*Namen te študije je bil raziskati visokošolsko poučevanje ob uporabi nove tehnologije, ki je sedaj v vsakdanjem življenju vseprisotna, in ugotoviti, ali obstaja povezava med novo tehnologijo, zadovoljstvom in motivacijo študentov in ali nova tehnologija vpliva na boljši sprejem z njeno pomočjo predstavljene vsebine. Triangulacija je bila uporabljena, da bi pridobili čim bolj objektivne podatke, raziskovalni postopki pa so bili: poskus, anketa in preizkus znanja. Vsaka od teh treh raziskovalnih tehnik nam je dala nov pogled na posamezne dele raziskave, je pa tudi dopolnila in poenotila podatke. Po raziskavi o vplivu uporabe nove tehnologije na lažje pridobivanje znanja ter na motivacijo in zadovoljstvo študentov pri izobraževanju na podlagi pridobljenih rezultatov lahko sklepamo, da so študenti veliko bolj motivirani za delo v modernih in sodobnih*

razmerah in da so bili bolj zadovoljni in si želijo podobno okolje za celotno visokošolsko izobraževanje. Vendar pa to ni vplivalo na njihovo znanje in ni privedlo do boljših rezultatov pri reševanju testov v primerjavi s študenti, ki so enako vadili v klasičnem okolju. Tu se lahko zamislimo, saj smo pričakovali, da bo povečana motivacija, ki je posledica večjega zadovoljstva, omogočila uspešnejše reševanje testa in boljše ocene, vendar ni bilo tako. Razlike v rezultatih si lahko razlagamo tudi s preokupacijo udeležencev z novimi napravami (tablice, zasloni na dotik in drugo), ki so jih prvič uporabili v sodobno opremljenem laboratoriju (KI-1) in bi jih lahko motile pri sprejemanju vsebine, pa tudi z morebitno "zlorabo" sodobnih naprav, kot je npr. igranje iger; obisk različnih socialnih omrežij (npr. Facebooka) ali korespondenca. To lahko povežemo s tem, da je kar 34% študentov priznalo uporabo naprav za nedopustne namene. Vse to bi lahko prispevalo k slabšim rezultatom na testu znanja. Podatki zadnjega merilnega instrumenta so nezdržljivi s prejšnjimi raziskavami na tem področju (Odadžić, Miljanović, Mandić, Pribičević in Županec, 2017), kjer je bila izvedena primerjalna analiza rezultatov testov znanja (iz biologije), pridobljenega z uporabo računalniških izobraževalnih programov oz. s tradicionalnimi učnimi metodami. Analiza rezultatov je pokazala, da so udeleženci, ki so uporabljali računalniške izobraževalne programe, dosegli večjo kakovost in količino znanja na raziskanih kognitivnih področjih, pri reševanju zahtevnih nalog pa je bila tudi ugotovljena večja usposobljenost. Razlog za razlike med to in našo raziskavo je lahko tudi, da je bila ta raziskava izvedena z dijaki, ki morda v prihodnosti ne bodo tako intenzivno vključeni v uporabo sodobne tehnologije, medtem ko smo našo raziskavo izvajali med študenti, katerih prihodnji poklic je povezan z uporabo informacijske in komunikacijske tehnologije in pri takih študentih ni lahko zaznati razlike med tistimi, ki sicer sodobne tehnologije ne uporabljajo, in tistimi, ki so sodelovali pri pouku v sodobnem laboratoriju (KI-1), glede na to da so v raziskavi sodelovali študenti 2. letnika dodiplomskega univerzitetnega študija računalništva na Fakulteti za elektrotehniko, računalništvo in informacijsko tehnologijo (FERIT) Univerze v Osijeku. Glede na to da 86,2% študentov vsakodnevno uporablja novo tehnologijo v svojem zasebnem življenju, se pričakuje, da jo bodo uporabljali tudi pri izobraževanju. Ena najpomembnejših nalog univerzitetnega profesorja bi zagotovo morala biti, da razmišlja o tem, kako bi novo tehnologijo uporabljal v funkciji izobraževanja; za pojasnjevanje učnih vsebin, izboljšanja kakovosti poučevanja, razvijanja kritičnega razmišljanja študentov, vizualizacije nejasnih pojmov in teorij, pa tudi večje dejavnosti študentov. Velika večina študentov se v celoti ali delno strinja, da nova tehnologija močno prispeva k spodbujanju ustvarjalnosti in visokošolskem izobraževanju. To je mogoče pojasniti s tem, da nova tehnologija vizualizira posamezne vsebine, ob čemer se aktivirata obe možganski hemisferi (Dubovicki, 2016), to pa je predpogoj za spodbujanje ustvarjalnosti in razvoj divergentnega mišljenja. Novo tehnologijo bi morali več uporabljati v izobraževalnem procesu, da bi postala del vsakdanjega življenja študentov in profesorjev. Toda večasih sposobnosti študentov za uporabo nove tehnologije pri izobraževanju le niso tako velike kot se zdi, da jih ima t.i. "internetna generacija", in so podobne profesorskim kompetencam na področju uporabe nove tehnologije pri univerzitetnem izobraževanju (razen če so to profesorji, ki so tesno povezani s tem področjem – na primer na FERIT). S čim bolj zgodnjim vključevanjem računalniške pismenosti kot pomembnega elementa, ki ga morajo itak razviti študentje vseh fakultet, bi bil napredek lahko viden že v osnovnih in srednjih šolah. Visokošolsko izobraževanje mora študentom omogočiti, da se lahko spo-

padejo z obilico virov in povezav, ki so na voljo na internetu, in jih postaviti kot vodje pri razvoju in uporabi digitalnih orodij v informatiki.

*Prispevek poleg omenjenega prinaša odklon od tradicionalnih metod raziskovanja pedagogike in didaktike, v katerih motivacijo in zadovoljstvo ter pridobivanje predstavljenih vsebin obravnavajo in preučujejo predvsem pedagogi in psihologi, tu pa je zavedanje o pomenu te teme prešlo tudi v druge stroke (računalništvo) in na druge fakultete, kar je izjemno pomembno za hrvaški kontekst, v katerem tega prej ni bilo. Kot prednost te raziskave lahko izpostavimo laboratorij "Samsung Smart Apps", pravo multimedijско okolje, ki nam je pomagalo iz zbranih podatkov dobiti čim bolj objektivne rezultate. Omejitev pri tej raziskavi je zlasti popolna neenakost kontrolne in eksperimentalne skupine glede na spol, saj prevladuje moški spol (96%). Mislimo, da je treba tako raziskavo opraviti na veliko večjem vzorcu študentov in na več različnih šolah, smereh študija, fakultetah (in univerzah), da bi dobili objektivnejše rezultate in si ponovno zastaviti tretje raziskovalno vprašanje, katerega rezultati kažejo, da ni razlike med študenti na ravni sprejemanja vsebin, če so bile te predstavljene s pomočjo nove tehnologije.*

## REFERENCES

- Almaiah, M.A., Jalil, M.A. (2014). Investigating Students' Perceptions on Mobile Learning Services. *International Journal of Interactive Mobile Technologies*, 8(4), pp. 31–36.
- Bloom, B.S., Hastings, J.T., Madaus, G.F. (1971). *Handbook On Formative and Summative Evaluation of Student Learning*. New York: McGraw-Hill Book Co.
- Bognar, B. (2012). Pedagogija na putu prema pluralizmu znanstvenih paradigmi i stvaralaštvu. In N. Hrvatić, A. Klapan (Ed.), *Pedagogija i kultura*, svezak 1 (pp. 100–110). Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo.
- Bognar, L. (2011). Odgoj na sveučilištu. *Život i škola*, 26(2), pp. 165–175.
- Bognar, L., Dubovicki, S. (2012). Emotions in the Teaching Process. *Croatian Journal of Education*, 14(1), pp. 135–163.
- Bognar, L., Kragulj, S. (2010). Kvaliteta nastave na fakultetu. *Život i škola*, 24, pp. 169–182.
- Castells, M. (2005). *The Network Society: from Knowledge to Policy*. U M. Castells i G. Cardoso (ur.), *The Network Society: from Knowledge to Policy*. (pp. 3–21). Washington: Johns Hopkins Center for Transatlantic Relations.
- Christensen, C.M. (1997). *The Innovator's Dilemma: When New Technologies Cause Great Firms to Fail*. Boston, MA: Harvard Business School Press.
- Christensen, C.M., Eyring, H.J. (2011) *The Innovative University: Changing the DNA of Higher Education from the Inside Out*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Dubovicki, S. (2016). Osijek: Faculty of Education, University of Osijek.
- Dubovicki, S., Banjari, I. (2014). Students' attitudes on the quality of university teaching. *Sodobna pedagogika*, 65(131), 2, pp. 42–58.
- Dukić, D., Mađarić, S. (2012). Online učenje u hrvatskom visokom obrazovanju. *Tehnički glasnik*, 6(1), pp. 69–72.
- Dumančić, M., Matijević, M., Topolovčan, T. (2016). How Mobile Learning Can Change Education. *Online International Interdisciplinary Research Journal*, VI, Special Issue, pp. 31–37.
- Duncheon, J.C., Tierney, W.G. (2013). Changing Conceptions of Time: Implications for Educational Research and Practice. *Review of Educational Research*, 83(2), pp. 236–272. DOI: 10.3102/0034654313478492
- Edwards, P.N. (2010). *A Vast Machine: Computer Models, Climate Data, and the Politics of Global Warming*. Cambridge, MA: MIT Press.

16. Engeström, Y. (1987). Learning by Expanding: An Activity-theoretical Approach to Developmental Research. Helsinki: Orienta-Konsultit Oy. Retrieved on 21.3.2017 from world wide web: <http://lhc.ucsd.edu/MCA/Paper/Engestrom/expanding/toc.htm>.
17. Fenwick, T., Edwards, R. (2016). Exploring the impact of digital technologies on professional responsibilities and education. *European Educational Research Journal*, 15(1), pp. 117–131. DOI: 10.1177/1474904115608387
18. Flavin, M. (2012). Disruptive technologies in higher education. *Research in Learning Technology*, 20, supplement 1, 19184, pp. 102–111. DOI: 10.3402/rlt.v20i0.19184
19. Horvat, L., Balen, J., Martinović, G. (2012). Proposal of mLearning system for written exams. In *ELMAR, Proceedings*, pp. 345–348.
20. Kearney, M., Schuck, S., Burden, K., Aubusson, P. (2012). Viewing mobile learning from a pedagogical perspective. *Research in Learning Technology*, 20, pp. 1–17. DOI: 10.3402/rlt.v20i0.14406
21. Laurillard, D. (2012). *Teaching as a Design Science: Building Pedagogical Patterns for Learning and Technology*. London: Routledge.
22. Matijević, M. (2008). How to enhance by using Pcs, the Internet, and Mobile Phones. *Contemporary Intentions in Education: Proceedings Timovski*, V. Ed. Ohrid: Faculty of Pedagogy, University of Skopje. pp. 43–53.
23. Nikou, S.A., Economides, A.A. (2016). An Outdoor Mobile-Based Assessment Activity: Measuring Students' Motivation and Acceptance. *International Journal of Interactive Mobile Technologies*, 10(4), pp. 11–17.
24. Odadžić, V., Miljanović, T., Mandić, D., Pribičević, T., Županec, V. (2017). Effectiveness of the Use of Educational Software in Teaching Biology. *Croatian Journal of Education*, 14(1), pp. 135–163.
25. Vygotsky, L.S. (1978). In *Mind in Society-The Development of Higher Psychological Processes*. M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, E. Souberman (Eds.). Cambridge, MA, USA: Harvard University Press

---

*Snježana Dubovicki, PhD (1984), assistant professor of didactics and methodology at the lifelong learning department, Faculty of education, University of J. J. Strossmayer Osijek, Croatia.  
Address: Banova 5, 31000 Osijek, Croatia; Telephone: (+385) 095 593 79 59  
E-mail: sdubovicki@foozos.hr*

*Josip Balen, PhD (1983), assistant professor of computer science at the department of software engineering, Faculty of electrical engineering, computer science and information technology, University of J. J. Strossmayer Osijek, Croatia.  
Address: Požeška 46, 31000 Osijek, Croatia; Telephone: (+385) 031 495 424  
E-mail: josip.balen@ferit.hr*

## NAVODILA AVTORJEM

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

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

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

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

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

## INSTRUCTIONS FOR AUTHORS

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

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

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

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

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