



DIDACTICA SLOVENICA

pedagoška obzorja

2021 letnik 36

2

DIDACTICA SLOVENICA – PEDAGOŠKA OBZORJA
ZNANSTVENA REVIIJA ZA DIDAKTIKO

Izdajatelj *Published by*

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

Glavni in odgovorni urednik *Editor-in-chief*

- Dr. Marjan Blažič

Uredniški odbor *Editorial board*

- Dr. José Manuel Bautista Vallejo, Huelva, Španija
- Dr. Marija Javornik Krečič, Maribor, Slovenija
- Dr. Gabriela Kelemen, Arad, Romunija
- Dr. Ljupčo Keverski, Bitola, Makedonija
- Dr. Nikola Mijanović, Nikšić, Črna gora
- Dr. Bojana Perić Prkosovački, Novi Sad, Srbija
- Dr. Jasmina Starc, Novo mesto, Slovenija
- Dr. Lazar Stošić, Beograd, Srbija
- Dr. Boško Vlahović, Beograd, Srbija
- Dr. Janez Vogrinc, Ljubljana, Slovenija

Lektor *Proofread by*

- Meta Kmetič

Prevodi *Translated by*

- Ensitra, Brigita Vogrinc s.p.

Naslov uredništva in uprave *Editorial office and administration*

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

Spletna stran revije *Website of the journal*

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

Elektronski naslov *E-mail*

- info@pedagoska-obzorja.si

Revija Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja je indeksirana in vključena v

Journal Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja is indexed and included in

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

Izdajanje revije sofinancira Javna agencija za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije.

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

Naklada *Circulation*

- 300

Tisk *Printed by*

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

Copyright © 2021 – Pedagoška obzorja podjetje za pedagoški inženiring d.o.o.

Vsebina Contents

Dr. Janja Batič

- 3 Poučevanje likovne umetnosti na daljavo**
Teaching Art Classes in the Form of Distance Learning

*Dr. Bojan Kovačič,
dr. Marjan Blažič,
Katja Sevšek,
dr. Marta Licardo*

- 16 Latentne dimenzije folklorne dejavnosti v šolah s posebnim programom**
Latent Dimensions of Folklore Activity in Schools for Students with Special Needs

Dr. Nina Krmac

- 36 O avtoetnografiji in njeni vlogi na pedagoškem področju**
About Autoethnography and Its Role in the Pedagogical Field

*Dr. Jelisaveta Šafranj,
dr. Aleksandra Gojkov Rajić,
mag. Vesna Bulatović*

- 49 Motivacija za komunikacijo v tujem jeziku**
Motivation for Foreign Language Communication

*Mojca Dolinar,
dr. Borut Likar*

- 64 Inovativnost in podjetnost na osnovni šoli – pot za dosego vrha “Bloomove piramide”**
Innovation and Entrepreneurship in Primary School – the Path to Reaching the Top of “Bloom’s Pyramid”

*Dr. Aksinja Kermauner,
Darjan Žagar,
dr. Danijela Lahe*

- 78 Socialna prepoznavnost oseb z okvaro vida**
Social Identification of the Visually Impaired

*Monika Sadar,
dr. Karmen Erjavec*

- 93 Zdravstvena pismenost med slovenskimi srednješolci**
Health Literacy among Slovenian Secondary School Students

*Dr. Marija Javornik Krečič,
dr. Milena Ivanuš Grmek*

**109 Poimovanje učenja pri študentih – bodočih
pedagoških delavcih v treh državah**
The Concept of Learning among Students – Future
Education Professionals – in Three Countries

*Dr. Robert Potočnik,
dr. Iztok Devetak*

**128 Razumevanja pojmov o materialih umetniških
slik pri prihodnjih učiteljih**
Pre-Service Teachers' Conceptions about Materials
of Fine Art Paintings

Poučevanje likovne umetnosti na daljavo

Prejeto 09.03.2021 / Sprejeto 10.05.2021

Znanstveni članek

UDK 37.018.43:7

KLJUČNE BESEDE: likovna umetnost, poučevanje na daljavo, načrtovanje likovnih nalog, likovno delo učencev, vrednotenje in ocenjevanje

POVZETEK – V šolskem letu 2020/21 je pouk v razredih, kjer likovno umetnost poučujejo likovni pedagogi, skoraj štiri mesece potekal na daljavo. V raziskavi nas je zanimalo, na katere načine so učitelji učencem posredovali likovno nalogo, kakšno je bilo načrtovanje likovnih nalog, kako je potekalo praktično likovno izražanje učencev in kako je bilo izvedeno vrednotenje in ocenjevanje. Rezultate ankete, ki jo je izpolnilo 119 učiteljev, smo obdelali na ravni deskriptivne statistike, izračunali smo tudi Spearmanov koeficient korelacije. Rezultati kažejo na to, da je poučevanje potekalo asinhrono (podajanja pisnih navodil, posnetki demonstracij) in sinhrono (predvsem v obliki videokonference v uvodnem delu učne ure). Iz rezultatov lahko sklepamo na dva večja problema poučevanja likovne umetnosti na daljavo, in sicer odsotnost individualnega svetovanja v fazi praktičnega likovnega izražanja in odsotnost skupinskega vrednotenja. Slednje so nadomestile kratke pisne povratne informacije o posameznem izdelku.

Received 09.03.2021 / Accepted 10.05.2021

Scientific paper

UDC 37.018.43:7

KEYWORDS: fine art, distance learning, planning art assignment, pupils' artwork, evaluation and assessment

ABSTRACT – In the school year 2020/21, fine arts classes taught by specialised art teachers were conducted in the form of distance learning for almost four months. In the study I wanted to know how teachers gave pupils an art assignment; how the art tasks were designed; how the pupils' creative work took place, and how the evaluation and assessment were carried out. The results of a survey, which was completed by 119 teachers, were processed at the level of descriptive statistics, and I also calculated the Spearman correlation coefficient. The results show that teaching took place asynchronously (giving written instructions, recordings of demonstrations) and synchronously (mainly in the form of videoconferencing in the introductory part of the lesson). The results indicated two major problems of distance art learning: the absence of individual counselling and group evaluation. The latter was replaced by brief written feedback on each art assignment.

1 Uvod

Izobraževanje na področju likovne umetnosti v osnovni šoli ima ob svoji primarni vlogi uresničevanja ciljev učnega načrta za likovno umetnost številne značilnosti, ki pomembno vplivajo na učence. Izobraževanje na področju umetnosti lahko pomembno vpliva na: razvoj ustvarjalnosti in ustvarjalnega mišljenja, splošno kakovost izobraževanja, razvijanje podjetniških veščin, sposobnost soočanja različnih stališč, zmožnost izražanja lastnih zamisli, razvijanje občutka odgovornosti in povezanosti s skupnostjo, ustvarjalno reševanje konfliktov in na boljše počutje in čustveno ravnovesje (Roege in Kim, 2013). Prav tako lahko otrokom "izvajanje umetnostnih dejavnosti pomaga lažje obvladovati trenutne situacije" v bolnišničnih vrtcih (Kosmač Zalašček, 2019, str. 94). Raziskava na področju lutkovnih dejavnosti in vpliva na socialno vedenje predšolskih otrok je pokazala, da se je po trimesečnem izvajanju lutkovnih dejavnosti po ocenah vzgojiteljev izboljšalo prosocialno vedenje pri vseh otrocih" (Korošec in Batič Zorec, 2021, str. 19). Pomen umetnosti v izobraževanju, kamor sodi poučevanje likovne

umetnosti, je tudi v tem, da predstavlja protiutež sodobnim, na kvantitativne dosežke usmerjenim dejavnostim. Stanje, kakršno prevladuje v vzgoji in izobraževanju, sedaj kaže na akumuliranje “velike količine faktografskih znanj, doživljanje pa je zapostavljeno” (Zadnik, 2021, str. 53). Problemsko zasnovan pouk likovne umetnosti podpira učenčev ustvarjalni proces in je razdeljen na uvodni del (uvoda motivacija), osrednji del (učenci se ob izbranih likovnih delih umetnikov seznanijo z likovno teoretičnim problemom, likovno tehniko in likovnim motivom, učenci se praktično likovno izražajo) in zaključni del (običajno je izvedeno skupinsko vrednotenje izdelkov po postavljenih merilih za vrednotenje) (Tacol, 2003). Strategije oz. izhodišča za zasnovano učnega procesa se razlikujejo glede na to, ali izhodišče pouka predstavlja likovni pojem (likovno teoretični problem), likovna tehnika ali likovni motiv (Tacol, 2003). Izvedba uvodnega dela pouka likovne umetnosti, ki se nanaša na motiviranje učencev, je ključnega pomena za to, da učitelj učence pritegne in spodbudi za ustvarjalno likovno izražanje (Batič, 2003). Likovni pedagog pri pouku likovne umetnosti daje učencem ne glede na njihove sposobnosti priložnost, da se izkažejo, dovoljuje učencem, da so originalni, neguje njihov individualni likovni izraz, spodbuja in vključuje učence v vseh fazah pouka likovne umetnosti (Tacol, 1999). Likovni pedagog zna pritegniti učence v svet domišljije, obvlada različne likovne tehnike, je zmožen z učenci govoriti o njihovih delih na način, da jih podpira, se izraža na poseben način (npr. uporablja metafore za opisovanje slik, stavb), ve, kdaj se mora umakniti in dovoliti učencu, da najde pravo pot (Eisner, 2002). Za uspešen pouk likovne umetnosti so potrebne odnosne spretnosti likovnega pedagoga oz. kot izpostavita Bogdan Zupančič in Krajncan (2019, str. 59): “Če strokovni delavec torej v šolo vstopa v prvi vrsti kot vzgojitelj, nosilec odnosne kompetence, kjer so v ospredju vzgojni cilji, je to lahko protiutež storilnostno usmerjeni, na izobraževalne cilje naravnani šolski kulturi.”

Sodobni principi poučevanja likovne vzgoje oz. umetnosti temeljijo na spodbujanju možnosti izbire pri učencih. Likovna vzgoja na osnovi izbire (ang. Choice-Based Art Education) omogoča učencem, da razvijajo svoje interese, radovednost ter imajo dovolj časa za raziskovanje materialov, tehnik in pojmov (Douglas in Jaquith, 2018). Pristop poučevanja, ki temelji na podlagi izbire, se imenuje poučevanje za umetniško vedenje (TAB – teaching for artistic behaviour). Zanj je značilno, da se najbolj približa avtentični izkušnji likovnega ustvarjanja.

Tako kot pri tradicionalnem pouku tudi pri TAB učitelji sledijo učnemu načrtu, ciljem in standardom in uporabljajo različne načine preverjanja znanja, s katerimi spremljajo učenčev napredek (Douglas in Jaquith, 2018).

Poučevanje likovne umetnosti temelji na odnosu med likovnim pedagogom in učencem ter na zagotavljanju pogojev za sodelovanje, izmenjavo idej in za ustvarjalno likovno izražanje. Živi stik med učiteljem in učencem predstavlja temelj izobraževanja na področju umetnosti (Kini-Singh, 2020). Likovni pedagog pri poučevanju na daljavo težje opazi različne komaj opazne neverbalne znake, ki razkrivajo, kaj učenci čutijo, o čem razmišljajo, kako se spopadajo s težavami (MacMahon, 2020).

Poučevanje na daljavo je lahko izvedeno v asinhroni ali sinhroni obliki, običajno pa gre za kombinacijo obeh (Kim, 2020):

- *Asinhrono poučevanje* poteka tako, da učenec sam določi čas, ko bo delal na računalniku. Uči se v svojem ritmu. Komunikacija med učiteljem in učencem poteka s

pomočjo oddanih nalog in povratnih informacij. Učitelji in učenci uporabljajo različna orodja, kot npr. elektronsko pošto, dokumente Google in spletne učilnice. Učitelj je moderator, ki vzpostavi prostor za diskusijo (npr. oblikuje spletno učilnico).

- *Sinhrono poučevanje* pa poteka tako, da so vsi udeleženci (učitelj in učenci) sočasno na računalniku. Omogočena sta interakcija iz oči v oči in pogovor v skupini. Najpogostejši videokonferenčni sistemi so Zoom, Microsoft Teams in Google Hangout. Učitelj je v neposredni interakciji z učenci.

Asinhrono poučevanje omogoča učitelju veliko fleksibilnosti pri pripravi materialov, učencem pa omogoči, da lažje upravljajo s svojim časom (Daniel, 2020). Ključna komponenta poučevanja likovne umetnosti na daljavo (predvsem del, ki se nanaša na praktično likovno izražanje) je interaktivnost (De Vries, 1996). Pri tem je treba učence seznaniti z dejstvom, da se od njih pričakuje sodelovanje in da bodo za sodelovanje nagrajeni, omogočiti jim je treba pogovor o likovnih delih ter skrbeti za hitre povratne informacije (De Vries, 1996). Prehod na poučevanje na daljavo zahteva veliko predprav in postopnega izobraževanja vseh deležnikov. Prehod na poučevanje na daljavo, ki se je zgodil kot posledica epidemije, te postopnosti ni omogočal.

2 Metodologija

V šolskem letu 2020/21 je v obdobju drugega vala epidemije koronavirusa (SARS-CoV-2) pouk v osnovni šoli od 19. oktobra 2020 do 15. februarja 2021 potekal na daljavo (izjema so učenci od prvega do petega razreda, ki so prvi teden zaprtja še imeli pouk v živo in učenci prve triade, ki so pričeli s poukom v živo 9. februarja). To pomeni, da je v razredih, kjer običajno poučujejo likovni pedagogi, poučevanje likovne umetnosti potekalo skoraj štiri mesece na daljavo. V raziskavi nas je zanimalo, kako je potekal pouk likovne umetnosti v času poučevanja na daljavo. Zastavili smo si naslednja raziskovalna vprašanja:

- Na katere načine so učitelji učencem posredovali likovno nalogo v času poučevanja na daljavo?
- Kakšno je bilo načrtovanje likovnih nalog v času poučevanja likovne umetnosti na daljavo?
- Kakšno je bilo praktično likovno izražanje učencev v času poučevanja likovne umetnosti na daljavo?
- Kako je potekalo vrednotenje in ocenjevanje likovnih izdelkov na daljavo?

Vzorec je bil priložnostni. Spletni vprašalnik smo januarja 2021 poslali na 417 elektronskih naslovov učiteljev likovne umetnosti na osnovni šoli. Na anketo se je odzvalo 182 učiteljev, vendar je anketo v celoti izpolnilo le 119 učiteljev. Anketiranje je bilo anonimno in prostovoljno. Analiza vzorca pokaže, da je v raziskavi sodelovalo 16 učiteljev (13,4%) in 103 učiteljice (86,6%). Delovna doba anketirancev je bila naslednja: do deset let delovne dobe (21,8%), od enajst do dvajset let delovne dobe (22,7%), od enaindvajset do trideset let delovne dobe (21,8%), več kot trideset let delovne dobe (33,6%).

Oblikovali smo spletni vprašalnik s petstopenjsko lestvico stališč. Učitelji so imeli na razpolago 31 trditev vezanih na poučevanje likovne umetnosti na daljavo, in možne

odgovore (1 – se nikakor ne strinjam, 2 – se ne strinjam, 3 – ne vem oz. se ne morem odločiti, 4 – se strinjam, 5 – se zelo strinjam). Rezultate smo obdelali na ravni deskriptivne statistike (frekvenčna distribucija). Izračunali smo tudi Spearmanov koeficient korelacije med vsemi spremenljivkami, da bi ugotovili, kako so spremenljivke med seboj povezane.

3 Rezultati in razprava

Posredovanje likovnih nalog na daljavo

Iz tabele 1 je razvidno, da je večina vprašanih učiteljev imela ustrezne tehnične pogoje za poučevanje na daljavo. Likovno nalogo so največkrat posredovali učencem v obliki pisnih navodil s slikovnim materialom.

Tabela 1

Posredovanje likovnih nalog na daljavo

	<i>Se nikakor ne strinjam</i>		<i>Se ne strinjam</i>		<i>Ne vem, se ne morem odločiti</i>		<i>Se strinjam</i>		<i>Se zelo strinjam</i>		<i>Skupaj</i>	
	<i>f</i>	<i>f%</i>	<i>f</i>	<i>f%</i>	<i>f</i>	<i>f%</i>	<i>f</i>	<i>f%</i>	<i>f</i>	<i>f%</i>	<i>f</i>	<i>f%</i>
Za poučevanje na daljavo imam ustrezne tehnične pogoje (računalniška oprema, internetna povezava ...).	1	0,8	9	7,6	5	4,2	68	57,1	36	30,3	119	100
Likovne naloge učencem največkrat posredujem v obliki pisnih navodil s slikovnim materialom.	6	5,0	11	9,2	4	3,4	64	53,8	34	28,6	119	100
Za posredovanje likovne naloge največkrat pripravim video razlago.	11	9,2	55	46,2	17	14,3	31	26,1	5	4,2	119	100
Likovno tehniko učencem približam s podrobnim opisom posameznih korakov s slikovnim gradivom.	0	0,0	6	5,0	11	9,2	68	57,1	34	28,6	119	100
Likovno tehniko učencem največkrat približam tako, da jim posredujem videoposnetek demonstracije likovne tehnike.	3	2,5	28	23,5	30	25,2	47	39,5	11	9,2	119	100
Likovno nalogo učencem podam s pomočjo videokonferenčnega sistema (MsTeams, Zoom itd.).	7	5,9	29	24,4	21	17,6	22	18,5	40	33,6	119	100
V času poučevanja na daljavo sem pripravil vsaj eno video razlago s posnetkom demonstracije likovne tehnike.	11	9,2	25	21,0	7	5,9	40	33,6	36	30,3	119	100
V času dela na daljavo sem razvil nove digitalne kompetence.	0	0	4	3,4	9	7,6	72	60,5	34	28,6	119	100

Dobra polovica učiteljev se je strinjala ali zelo strinjala s trditvijo, da so likovno nalogo posredovali s pomočjo videokonferenčnega sistema, torej v sinhroni obliki. Združevanje asinhronega in sinhronega načina poučevanja učitelju omogoči, da nagovori učence, jih motivira, posreduje nove pojme, razjasni odprta vprašanja takoj, ko se pojavijo. Asinhrona oblika omogoči učencem, da si po preteku videokonference ponovno pogledajo pripravljeno gradivo in se seznani z likovno nalogo. Učitelji so likovne naloge posredovali tudi v obliki video razlage, vendar v manjšem deležu. Pisna navodila so vsebovala podrobne opise posameznih korakov, dodano je bilo tudi slikovno gradivo. Skoraj polovica učiteljev je likovno tehniko učencem največkrat predstavila s posnetkom demonstracije likovne tehnike. Skoraj dve tretjini vprašanih učiteljev sta v času poučevanja na daljavo pripravili vsaj eno video razlago s posnetkom demonstracije likovne tehnike. Večina vprašanih učiteljev je v obdobju dela na daljavo razvila nove digitalne kompetence.

Načrtovanje likovnih nalog

V naslednjem sklopu vprašanj smo preverjali, kako so učitelji načrtovali likovne naloge za delo na daljavo oz. kakšne težave so pri tem imeli (tabela 2).

Tabela 2

Načrtovanje likovnih nalog

	<i>Se nikakor ne strinjam</i>		<i>Se ne strinjam</i>		<i>Ne vem, se ne morem odločiti</i>		<i>Se strinjam</i>		<i>Se zelo strinjam</i>		<i>Skupaj</i>	
	<i>f</i>	<i>f%</i>	<i>f</i>	<i>f%</i>	<i>f</i>	<i>f%</i>	<i>f</i>	<i>f%</i>	<i>f</i>	<i>f%</i>	<i>f</i>	<i>f%</i>
Večino likovnih nalog za delo v razredu sem brez težav spremenil v naloge za delo na daljavo.	8	6,7	41	34,5	27	22,7	38	31,9	5	4,2	119	100
Načrtovanje likovnih nalog za delo na daljavo je v primerjavi z običajnim načrtovanjem likovnih nalog bolj zahtevno in zamudno.	0	0,0	5	4,2	10	8,4	38	31,9	66	55,5	119	100
Brez težav enakomerno načrtujem likovne naloge vseh likovnih področij.	24	20,2	55	46,2	21	17,6	18	15,1	1	0,8	119	100
Najmanj težav imam pri načrtovanju likovnih nalog s področja risanja.	5	4,2	16	13,4	18	15,1	43	36,1	37	31,1	119	100
Najmanj težav imam pri načrtovanju likovnih nalog s področja slikanja.	13	10,9	27	22,7	34	28,6	41	34,5	4	3,4	119	100
Najmanj težav imam pri načrtovanju likovnih nalog s področja grafike.	46	38,7	49	41,2	16	13,4	7	5,9	1	0,8	119	100
Najmanj težav imam pri načrtovanju likovnih nalog s področja kiparstva.	8	6,7	37	31,1	35	29,4	32	26,9	7	5,9	119	100
Najmanj težav imam pri načrtovanju likovnih nalog s področja arhitekture.	4	3,4	29	24,4	36	30,3	41	34,5	9	7,6	119	100

Mnenja učiteljev glede težavnosti spreminjanja likovnih nalog v naloge za delo na daljavo so zelo različna, in sicer je delež učiteljev, ki se ne strinjajo ali nikakor ne strinjajo, da s tem niso imeli težav, malenkost višji kot delež učiteljev, ki se s tem strinjajo ali zelo strinjajo. Večina vprašanih se strinja ali zelo strinja s tem, da je načrtovanje likovnih nalog za delo na daljavo bolj zahtevno in zamudno. Pri tem pa ni vseeno, za katero likovno področje gre, saj se kar dve tretjini vprašanih ne strinjata ali nikakor ne strinjata, da brez težav enakomerno načrtujeta likovne naloge za vsa likovna področja. Pri pregledu posameznih likovnih področij so mnenja učiteljev deljena, hkrati pa je mogoče zaznati, da so imeli učitelji najmanj težav z načrtovanjem likovnih nalog s področja risanja in največ težav z načrtovanjem likovnih nalog s področja grafike. Rezultati niso presenetljivi, saj grafika praviloma spada med tehnično zahtevnejša področja. V domačem okolju je mogoče brez posebnih pripomočkov izvesti nekaj različnih grafičnih tehnik (npr. tisk s pečatniki, slikarska monotipija), ki pa se običajno pojavljajo v nižjih razredih osnovne šole. Tehnike, kot so linorez ali suha igla, je težje izvesti, ne samo zaradi materialov in pripomočkov, ampak tudi zaradi zagotavljanja varnosti pri delu.

Praktično likovno izražanje učencev

Delo na daljavo pomembno vpliva na potek praktičnega likovnega izražanja učencev, ki pri pouku v učilnici običajno predstavlja osrednji del pouka likovne umetnosti (tabela 3). Pri delu na daljavo učitelj posreduje likovno nalogo in določi čas, v katerem je potrebno likovno nalogo izvesti. Iz odgovorov učiteljev je razvidno, da so izkušnje s tem, kako se učenci držijo postavljenih rokov, zelo različne. Skoraj polovica učiteljev se strinja ali zelo strinja, da večina učencev naredi svoje izdelke v postavljenem roku, hkrati pa se s tem strinja ali nikakor ne strinja dobra tretjina vprašanih učiteljev. Ne glede na upoštevanje postavljenih rokov, večina vprašanih poroča, da likovno nalogo reši več kot polovica učencev. Individualno svetovanje učencem med praktičnim izražanjem pri delu na daljavo se bistveno razlikuje od individualnega svetovanja v razredu, kjer je učitelj prisoten skozi ves učenčev ustvarjalni proces. Dobra polovica vprašanih učiteljev se strinja ali zelo strinja s trditvijo, da jim izvajanje pouka na daljavo ne omogoča, da bi učencem individualno svetovali med delom. Nekaj več kot četrtnina vprašanih se s to trditvijo ne strinja ali nikakor ne strinja. Večina vprašanih učiteljev se strinja ali zelo strinja s tem, da se na likovnih izdelkih, ki nastanejo doma, takoj opazi odsotnost individualnega svetovanja med praktičnim likovnim izražanjem. Bolj deljeno je mnenje učiteljev glede prisotnosti šablon na likovnih izdelkih učencev, in sicer dobra polovica vprašanih meni, da je teh šablon več. Več kot četrtnina vprašanih se s tem ne strinja ali nikakor ne strinja. Več kot polovica vprašanih učiteljev je v času dela na daljavo pripravila vsaj eno virtualno razstavo likovnih del učencev. Vprašanje individualnega svetovanja oziroma odsotnosti le-tega je zelo pomemben vidik poučevanja likovne umetnosti na daljavo. V fazi praktičnega likovnega izražanja učitelj praviloma ne posega direktno v delo učenca, ampak učenca posredno usmerja in spodbuja k razmišljanju o svojem delu ter k iskanju kompleksnejših likovnih rešitev. Nekatere informacije poda verbalno, zelo veliko je tudi povsem neverbalnih spodbud (prikimavanje, nasmeh ipd.). Ob tem je za uspešno praktično likovno izražanje učencev pomembna ustvarjalna klima v razredu, ki jo spodbuja učitelj. Na ustvarjalno klimo lahko vpliva tudi prostor oziroma učilnica. Specializirane likovne učilnice nudijo učencem bogat nabor različnih dražljajev (posebni pripomočki za delo, plakati, likovna dela učencev, predmeti za tiho-

žitje ipd.). Za praktično likovno izražanje doma ni značilna samo odsotnost učiteljevega individualnega svetovanja, kakor so zaznali učitelji, ampak tudi odsotnost fizičnega prostora, namenjenega likovnemu izražanju, pri čemer je specializirana likovna učilnica na nek način ekvivalent ateljeju umetnika.

Tabela 3

Praktično likovno izražanje učencev

	<i>Se nikakor ne strinjam</i>		<i>Se ne strinjam</i>		<i>Ne vem, se ne morem odločiti</i>		<i>Se strinjam</i>		<i>Se zelo strinjam</i>		<i>Skupaj</i>	
	<i>f</i>	<i>f%</i>	<i>f</i>	<i>f%</i>	<i>f</i>	<i>f%</i>	<i>f</i>	<i>f%</i>	<i>f</i>	<i>f%</i>	<i>f</i>	<i>f%</i>
Večina učencev naredi svoje likovne izdelke v dogovorjenem roku.	7	5,9	38	31,9	19	16,0	47	39,5	8	6,7	119	100
Likovno nalogo opravi več kot polovica učencev.	1	0,8	7	5,9	20	16,8	62	52,1	29	24,4	119	100
Za delo z neodzivnimi učenci imamo na šoli izdelane posebne strategije dela.	3	2,5	19	16,0	22	18,5	55	46,2	20	16,8	119	100
Izvajanje pouka na daljavo mi ne omogoča, da bi učencem individualno svetoval med delom.	7	5,9	28	23,5	19	16,0	31	26,1	34	28,6	119	100
Kakovost likovnih izdelkov, ki nastajajo na daljavo, je primerljiva s kakovostjo izdelkov, ki nastajajo v učilnici.	25	21,0	52	43,7	22	18,5	15	12,6	5	4,2	119	100
Na likovnih izdelkih, ki jih oddajo učenci, se takoj opazi odsotnost individualnega svetovanja učitelja med praktičnim likovnim izražanjem.	1	0,8	9	7,6	18	15,1	42	35,3	49	41,2	119	100
Na likovnih izdelkih, ki jih oddajo učenci, opazim več ponavljanja že videnih shem (šablon) kot sicer v razredu.	3	2,5	32	26,9	16	13,4	50	42,0	18	15,1	119	100
V času dela na daljavo sem pripravil vsaj eno virtualno razstavo likovnih del učencev (npr. objava del na spletni strani šole, v Padletu, Artsteps).	10	8,4	30	25,2	4	3,4	33	27,7	42	35,3	119	100

Vrednotenje in ocenjevanje

Vrednotenje likovnih del predstavlja zaključno fazo ustvarjalnega procesa. Skoraj tretjina vprašanih učiteljev se strinja ali zelo strinja s tem, da učenci pri delu na daljavo brez težav razumejo in upoštevajo podana merila za vrednotenje likovnih izdelkov (tabela 4). Nekoliko manj se jih s tem ne strinja ali nikakor ne strinja. Približno dve tretjini učiteljev skupinskega vrednotenja pri delu na daljavo nista izvajali, učitelji so najpogosteje vsakemu učencu individualno posredovali pisno povratno informacijo. Če

vrednotenje razumemo kot pogovor o likovnih delih, ki ga moderira učitelj in v njem sodeluje skupina učencev, potem izvedba v asinhroni obliki ni mogoča. Namen vrednotenja ne more biti podajanje korektur, ampak razprava o različnih likovnih rešitvah. Iz odgovorov sklepamo, da je vrednotenje lahko izvedla le tretjina učiteljev. Dobra tretjina vprašanih se namreč strinja ali zelo strinja s trditvijo, da je vrednotenje običajno izvedla s pomočjo videokonferenčnega sistema s celotno skupino učencev.

Tabela 4*Vrednotenje in ocenjevanje*

	<i>Se nikakor ne strinjam</i>		<i>Se ne strinjam</i>		<i>Ne vem, se ne morem odločiti</i>		<i>Se strinjam</i>		<i>Se zelo strinjam</i>		<i>Skupaj</i>	
	<i>f</i>	<i>f%</i>	<i>f</i>	<i>f%</i>	<i>f</i>	<i>f%</i>	<i>f</i>	<i>f%</i>	<i>f</i>	<i>f%</i>	<i>f</i>	<i>f%</i>
Učenci pri delu na daljavo brez težav razumejo in upoštevajo podana merila za vrednotenje likovnih izdelkov.	3	2,5	32	26,9	45	37,8	33	27,7	6	5,0	119	100
Skupinskega vrednotenja likovnih izdelkov ne izvajam, ampak najpogosteje vsakemu učencu individualno posredujem pisno povratno informacijo.	11	9,2	20	16,8	7	5,9	48	40,3	33	27,7	119	100
Vrednotenje največkrat izvedem tako, da zberem vsa likovna dela v enem dokumentu in pošljem pisno povratno informacijo celotnemu razredu.	33	27,7	58	48,7	12	10,1	10	8,4	6	5,0	119	100
Vrednotenje običajno izvedem s pomočjo videokonferenčnega sistema s celotno skupino učencev.	18	15,1	38	31,9	20	16,8	23	19,3	20	16,8	119	100
Ocenjevanje likovnih izdelkov na daljavo mi ne povzroča posebnih težav.	15	12,6	42	35,3	24	20,2	32	26,9	6	5,0	119	100
Običajno učenci delajo določen izdelek za oceno, zato na tak način ocenjujem tudi v času dela na daljavo.	17	14,3	44	37,0	24	20,2	26	21,8	8	6,7	119	100
Ne ocenjujem posameznega izdelka, ampak več izdelkov skupaj (npr. ocena portfolia), zato tako ocenjujem tudi v času dela na daljavo.	30	25,2	48	40,3	15	12,6	20	16,8	6	5,0	119	100

Glede ocenjevanja imajo učitelji zelo deljena mnenja, in sicer skoraj polovica se jih ne strinja ali nikakor ne strinja s tem, da jim ocenjevanje likovnih izdelkov na daljavo ne povzroča posebnih težav. Manj kot tretjina se jih strinja ali zelo strinja s tem, petina pa ni vedela ali se ni mogla odločiti. Dobra polovica vprašanih se ne strinja ali nikakor

ne strinja s trditvijo, da običajno učenci delajo določen izdelek za oceno, zato so na tak način ocenjevali tudi v času dela na daljavo. Skoraj dve tretjini vprašanih se ne strinja ali nikakor ne strinja s trditvijo, da ne ocenjujejo posameznega izdelka, ampak več izdelkov skupaj (npr. ocena portfolia), zato so ti na tak način ocenjevali tudi v času dela na daljavo.

Povezanost med spremenljivkami

V nadaljevanju smo izračunali Spearmanov koeficient korelacije med vsemi spremenljivkami, da bi ugotovili, kako so spremenljivke med seboj povezane. V nadaljevanju bomo navedli samo statistično značilne rezultate z zmerno do močno povezanostjo ($r_s > 0,4$). Močna povezanost je med spremenljivkama "vrednotenje običajno izvedem s pomočjo videokonferenčnega sistema s celotno skupino učencev" in "likovno nalogo učencem podam s pomočjo videokonferenčnega sistema (MsTeams, Zoom itd.)" ($r_s = 0,64$, $p < 0,05$). Močna povezanost je pričakovana, saj je razumljivo, da so učitelji, ki so uvodni del ure izvedli sinhrono, tako izvedli tudi zaključni del. Zmerno negativno povezanost zasledimo med spremenljivkama "vrednotenje običajno izvedem s pomočjo videokonferenčnega sistema s celotno skupino učencev" in "skupinskega vrednotenja likovnih izdelkov ne izvajam, ampak najpogosteje vsakemu učencu individualno posredujem pisno povratno informacijo" ($r_s = -0,42$, $p < 0,05$).

Zmerno povezanost zasledimo med spremenljivkama "na likovnih izdelkih, ki jih oddajajo učenci, opazim več ponavljanja že videlih shem (šablon) kot sicer v razredu" in "na likovnih izdelkih, ki jih oddajo učenci, se takoj opazi odsotnost individualnega svetovanja učitelja med praktičnim likovnim izražanjem" ($r_s = 0,44$, $p < 0,05$). Tudi ta povezanost je pričakovana. Šablone na likovnih izdelkih učencev so lahko eden od pokazateljev odsotnosti individualnega svetovanja. Zmerno negativno povezanost zasledimo med spremenljivkama "na likovnih izdelkih, ki jih oddajajo učenci, opazim več ponavljanja že videlih shem (šablon) kot sicer v razredu" in "kakovost likovnih izdelkov, ki nastajajo na daljavo, je primerljiva s kakovostjo izdelkov, ki nastajajo v učilnici" ($r_s = -0,42$, $p < 0,05$). Zmerno negativno povezanost zasledimo med spremenljivkama "na likovnih izdelkih, ki jih oddajo učenci, se takoj opazi odsotnost individualnega svetovanja učitelja med praktičnim likovnim izražanjem" in "kakovost likovnih izdelkov, ki nastajajo na daljavo, je primerljiva s kakovostjo izdelkov, ki nastajajo v učilnici" ($r_s = -0,48$, $p < 0,05$).

Zmerno povezanost zasledimo med spremenljivkama "v času poučevanja na daljavo sem pripravil vsaj eno video razlago s posnetkom demonstracije likovne tehnike" in "za posredovanje likovne naloge največkrat pripravim video razlago" ($r_s = 0,58$, $p < 0,05$). Tudi ta povezanost med spremenljivkama je pričakovana. Zmerno povezanost zasledimo med spremenljivkama "najmanj težav imam pri načrtovanju likovnih nalog s področja arhitekture" in "najmanj težav imam pri načrtovanju likovnih nalog s področja kiparstva" ($r_s = 0,54$, $p < 0,05$). To pomeni, da so se učitelji, ki so se strinjali, da so imeli najmanj težav pri načrtovanju likovnih nalog s področja arhitekture, strinjali tudi s tem, da so imeli najmanj težav pri načrtovanju nalog s področja kiparstva. Povezanost je pričakovana, saj gre pri obeh področjih za oblikovanje v tridimenzionalnem prostoru s podobnimi ali celo enakimi materiali za oblikovanje. Zmerno povezanost zasledimo med spremenljivkama "običajno učenci delajo določen izdelek za oceno, zato na tak način ocenjujem tudi v času dela na daljavo" in "ocenjevanje likovnih izdelkov na daljavo mi ne povzroča posebnih težav" ($r_s = 0,43$, $p < 0,05$). Povezanost je pričakovana, saj je

ocenjevanje posameznega izdelka na daljavo lažje izvedljivo kot ocenjevanje portfolia. Tisti učitelji, ki v razredu običajno ocenjujejo posamezne izdelke, na tak način ocenjujejo tudi na daljavo in tem učiteljem ocenjevanje na daljavo ni predstavljalo posebnih težav. Razlog za to lahko morda iščemo v sami izvedbi ocenjevanja, saj ocenjevanje posameznega izdelka pomeni, da učitelj na podlagi meril za posamezni izdelek poda oceno. In to je lažje izvedljivo na daljavo kot izvedba katere druge primernejše oblike ocenjevanja, kot npr. ocenjevanje portfolia.

4 Zaključek

Podajanje likovnih nalog na daljavo je v veliki meri temeljilo na pisnih navodilih. Ob tem pa je dobra polovica učiteljev likovno nalogo podala s pomočjo videokonferenčnega sistema. Učitelji, ki so likovno nalogo podali s pomočjo videokonferenčnega sistema, torej sinhrono, so tudi vrednotenje izdelkov izvedli na enak način. Čeprav so učitelji v zelo majhnem deležu posegali po video razlagah, lahko vidimo, da je skoraj polovica učiteljev likovno tehniko učenecem približala s posnetkom demonstracije. Težavnost načrtovanja likovnih nalog oz. spreminjanje likovnih nalog v naloge, ki so primerne za delo na daljavo, je bila za učitelje zelo različna. Kljub temu je delež učiteljev, ki jim je to predstavljalo težave, nekoliko višji od deleža učiteljev, ki so likovne naloge brez težav spremenili. Pri tem je pomembno tudi to, za katero likovno področje gre. Učitelji so imeli najmanj težav z risanjem in največ težav z grafiko, kar je pričakovano glede na naravo likovnega področja. Učitelji so na likovnih izdelkih v veliki meri opazili odsotnost individualnega svetovanja. Učitelji, ki so opazili odsotnost individualnega svetovanja učenecem v likovnih izdelkih, so hkrati opazili več ponavljanja že vidениh shem (šablon). Sklepamo, da se je na izdelkih, narejenih doma, pojavilo več ponavljanja podob in stereotipnih upodobitev, saj so učenci pomoč in navdih iskali na spletu ali pa so se zadovoljili z najpreprostejšimi rešitvami. Skupinskega vrednotenja izdelkov, ki predstavlja sklepno etapo učne ure, večinoma ni bilo. Vrednotenje izdelkov je na nek način zamenjala pisna povratna informacija oz. opisna ocena izdelka, ki so jo učitelji posredovali vsakemu učenku posebej. Ob zelo očitnih pomanjkljivostih poučevanja pri delu na daljavo, kot je odsotnost živega stika, pri poučevanju likovne umetnosti lahko izpostavimo odsotnost individualnega svetovanja in skupinskega vrednotenja. Likovna umetnost na daljavo je lahko kratkotrajna nadomestna izkušnja, pri čemer se je potrebno zavedati njenih številnih omejitev.

Janja Batič, PhD

Teaching Art Classes in the Form of Distance Learning

Fine arts education in primary school has many characteristics that have a significant impact on pupils. The problem-based art class supports the pupil's creative process and is divided into an introductory part (motivation), a middle part (pupils learn about

the theoretical problem, the technique and motif, and create their own work of art), and a final part (usually a group evaluation of artworks made by pupils according to the set evaluation criteria) (Tacol, 2003). Strategies for designing the learning process vary depending on whether the starting point of the class is an artistic concept, an art technique or an artistic motif (Tacol, 2003). The implementation of the introductory part of the art class, which refers to the motivation of pupils, is essential for the teacher to attract and encourage pupils to express themselves creatively (Batič, 2003). Art teachers bring pupils into the world of imagination and they master various art techniques, are able to talk to pupils about their work in a supportive way, use words in a special way (e.g. the use of metaphors to describe paintings or buildings), and know when to step back and allow the pupil to find the right path (Eisner, 2002). The contemporary principles of teaching art are based on promoting choice in pupils. Choice-based art education allows pupils to satisfy their interests and curiosity and get enough time to experiment with materials, techniques and concepts (Douglas and Jaquith, 2018). The choice-based teaching approach is called teaching for artistic behaviour (TAB). This approach is most similar to the authentic experience of artistic creation. As with traditional instruction, TAB teachers follow the curriculum, objectives and standards, and use different ways of evaluating knowledge to monitor the pupils' progress (Douglas and Jaquith, 2018).

The teaching of fine arts is based on the relationship between the art teacher and the pupil. The art teacher provides the conditions for participation, for an exchange of ideas and for creative artistic expression. Face-to-face contact enables the establishment of a teacher-pupil relationship as a cornerstone of art education (Kini-Singh, 2020). When teaching remotely, it is difficult to see a variety of barely noticeable non-verbal signs that reveal what pupils feel or think and how they deal with problems (MacMahon, 2020). Distance learning can be done in an asynchronous or synchronous form, but it is usually a combination of the two. Asynchronous learning gives the teacher a great deal of flexibility in the preparation of materials and enables pupils to manage their time more easily (Daniel, 2020). The key component of distance art learning (mainly relating to practical artistic expression) is interactivity (De Vries, 1996). In this interactive approach, pupils should be made aware of the fact that they are expected to participate and that they will be rewarded for their participation, be able to talk about artworks, and be provided with feedback (De Vries, 1996). The transition to distance learning requires a great deal of preparation and the adoption of progressive educational principles for all stakeholders. The transition to distance learning which occurred as a consequence of the COVID-19 epidemic did not allow this graduality.

In the school year 2020/21, fine arts classes taught by specialised art teachers were conducted in the form of distance learning for almost four months. In the study I wanted to know how teachers gave pupils an art assignment; how the art tasks were designed; how the pupils' creative work took place, and how the evaluation and assessment were carried out. In the study a convenience sample was used. In January 2021, an online questionnaire was sent to 417 e-mail addresses of art teachers; of these, 182 teachers responded to the survey, but only 119 teachers completed the survey. The survey was anonymous and voluntary. The sample analysis shows that 16 teachers were male (13.4%) and 103 teachers were female (86.6%). The length of teaching experience was as follows: up to 10 years of teaching experience (21.8%), 11 to 20 years of experience

(22.7%), 21 to 30 years of experience (21.8%), and more than 30 years of experience (33.6%). An online questionnaire was created, in which teachers responded to 31 items tied to distance art learning using a 5-point Likert scale (ranging from “1 – I strongly disagree” to “5 – I strongly agree”).

The results of the study showed that pupils were largely given art assignments based on written instructions. At the same time, more than half of the teachers also used a videoconferencing system. Combining an asynchronous and synchronous teaching method enables the teacher to address the pupils, motivate them, convey new notions, and answer questions as soon as they arise. The asynchronous form allows pupils to review the prepared material after a videoconference, whenever they choose to do so. Teachers who created the artwork with the help of a videoconferencing system, i.e. synchronously, also performed the evaluation of pupils' artworks in the same way. Although teachers did not often use video explanations, almost half of them found a way to demonstrate the art technique to pupils. The difficulty of planning art tasks or turning art tasks into tasks suitable for distance learning differed greatly among teachers. However, the proportion of teachers who had problems was slightly higher than the proportion of teachers who easily changed their fine arts tasks. What is important here is also what the art category is about. Teachers had the least difficulty with drawing and the most problems with graphics, which is expected given the nature of the art category. Graphics or printmaking is one of the more technically demanding areas. In the home environment, a few different graphic techniques can be performed without special tools, but these usually appear in the lower years of primary school. Techniques such as linocut or drypoint are more difficult to implement, not only because of the materials and tools, but also with regard to ensuring work safety. Teachers largely noticed the absence of individual counselling regarding pupils' artworks. At the same time, the teachers who noticed this absence also noticed several repetitions of previously seen compositions. It has been concluded that there were several repetitions of images and stereotypical depictions in the products created at home, as pupils searched online for help and inspiration, or satisfied themselves with the simplest solutions. The issue of individual counselling or the absence of it is a very important aspect of distance art learning.

When pupils are working on their art task, the teacher does not, as a rule, interfere directly with the work of the pupil, but indirectly guides and encourages the pupil to think about his or her work and to find more complex artistic solutions. Some of the information is given verbally, but there are also many non-verbal incentives (nods, smiles, etc.). At the same time, the teacher promoting a creative climate in the classroom is important for the successful artistic expression of pupils. The creative climate can also be affected by the space or the classroom. Specialised art classrooms offer pupils a variety of different stimuli (special tools for work, posters, works of art by pupils, still-life objects, etc.). Performing art tasks at home means not only the absence of the teacher's individual counselling, as has been perceived by the teachers, but also the absence of a physical space for artistic expression, where a specialised art classroom is in some way the equivalent of an artist's studio.

The group evaluation of pupils' artworks, which represents the final stage of the lesson, was mostly not conducted at all. In the classroom, the evaluation usually takes place in the form of frontal teaching, as the teacher holds a conversation with the entire group of pupils alongside exhibited artworks. The conversation takes place according

to the criteria set when the art task was being carried out. When working remotely, the teacher also sets the evaluation criteria that pupils must follow when working. The success of the pupils' artwork also depends on their understanding of the instructions. The evaluation of artworks is replaced by written feedback or a descriptive assessment of the artworks provided by teachers to each pupil separately. Besides obvious shortcomings in distance learning, such as the absence of face-to-face contact, the absence of individual counselling and group evaluation can be highlighted. Teaching art classes in the form of distance learning can be an alternative short-term solution. However, decision-makers should be aware of its many limitations.

LITERATURA

1. Batič, J. (2003). Razvijanje motivacije za likovno-ustvarjalno delo. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 18(2), 60–71.
2. Bogdan Zupančič, A. in Krajncan, M. (2019). Odnosna kompetenca strokovnih delavcev v osnovni šoli. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 34(1), 58–72.
3. Daniel, S.J. (2020). Education and the COVID-19 pandemic. *Prospects*, 49, 91–96.
4. De Vries, Y.E. (1996). The interactivity component of distance learning implemented in an art studio course. *Education*, 117(2), 180–185.
5. Douglas, M.K. in Jaquith, D.B. (2018). Engaging learners through artmaking. *Choice-based art education in the classroom (TAB)*. New York, London: Teachers College Press.
6. Eisner, E.W. (2002). *The arts and the creation of mind*. New Haven, London: Yale University Press.
7. Kim, J. (2020). Learning and teaching online during Covid-19: experiences of student teachers in an early childhood education practicum. *International Journal of Early Childhood*, 52, 145–158.
8. Kini-Singh, A. (2020). Art education in the time of a pandemic. Bengaluru: Srishti Manipal Institute of Art, Design & Technology. Retrieved on 10.04.2021 from world wide web: http://www.unboundjournal.in/wp-content/uploads/2020/08/Amita_Kini-Singh_03_Critiques.pdf.
9. Korošec, H. in Batistič Zorec, M. (2021). Impact of creative drama and puppetry on prosocial behaviour in preschool. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 36(1), 19–32.
10. Kosmač Zalašček, F. (2019). Vloga umetnostnih dejavnosti v otroških oddelkih slovenskih bolnišnic. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 34(3–4), 92–107.
11. MacMahon, S. (2020). Human connection and learning: understanding and reflecting on the power of the social dimension for learning. *Contemporary Issues in Education*, 40(1), 15–23.
12. Roege, G.B. in Kim, K.H. (2013). Why we need arts education. *Empirical Studies of the Arts*, 31(2), 121–130.
13. Tacol, T. (2003). Likovno izražanje. Didaktična izhodišča za problemski pouk likovne vzgoje v devetletni osnovni šoli. Ljubljana: Debora.
14. Tacol, T. (1999). Didaktični pristop k načrtovanju likovnih nalog. Izbrana poglavja iz likovne didaktike. Ljubljana: Debora.
15. Zadnik, K. (2021). Koristi Bachovih cvetnih plesov v vzgojno-izobraževalnem procesu. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 36(1), 53–65.

Dr. Janja Batič (1977), docentka za specialno didaktiko (podpodročje likovna umetnost) na Pedagoški fakulteti Univerze v Mariboru.

Naslov/Address: Sadjarska 12, 2204 Miklavž na Dravskem polju, Slovenija

Telefon/Telephone: (+386) 040 297 322

E-mail: janja.batic@um.si

Latent Dimensions of Folklore Activity in Schools for Students with Special Needs

Prejeto 10.03.2021 / Sprejeto 10.05.2021

Znanstveni članek

UDK 373.3:376:398

KLJUČNE BESEDE: folklorna dejavnost, otroci s posebnimi potrebami, specialna pedagogika, stališča strokovnih delavcev, osnovnošolsko izobraževanje

POVZETEK – Prispevek predstavlja raziskavo na reprezentativnem vzorcu vseh 28 slovenskih osnovnih šol za otroke s posebnimi potrebami, v kateri je sodelovalo 240 strokovnjakov. Cilj našega raziskovanja je bil proučiti kompleksen sistem spremenljivk, povezanih s folklorno dejavnostjo v slovenskih šolah s posebnim in prilagojenim programom vzgoje in izobraževanja, ter odkriti glavne dimenzije. Strokovni delavci so izrazili svoje strinjanje s 34 izjavami, povezanimi s folklorno dejavnostjo, na 5-stopenjski Likertovi lestvici. Zanesljivost vprašalnika je ustrezno visoka (Cronbach koeficient $\alpha = 0,834$). Izvedena je bila eksploratorna faktorska analiza. Pojasnjene je 63,5% variance, ekstrahiranih je bilo devet faktorjev: možnost inkluzije; pogostost inkluzije; šolske razmere; prednosti; učni načrt; skupinsko delo, dodatno izobraževanje in odnos do folklore; interesi učencev; učne oblike; kompetence. Ocenjujemo, da je struktura faktorjev smiselna in da jo je mogoče dobro interpretirati. Naša raziskava potrjuje pomembnost vključevanja folklore v izobraževanje otrok s posebnimi potrebami ter predstavlja osnovo za nadaljnje raziskovanje folklorne dejavnosti v različnih izobraževalnih programih.

Received 10.03.2021 / Accepted 10.05.2021

Scientific paper

UDC 373.3:376:398

KEYWORDS: folklore activity, students with special needs, special education, views of professional staff, factor analysis

ABSTRACT – The article presents research on a representative sample of all 28 Slovenian schools for students with special needs, in which 240 professionals participated. Our aim was to explore the complex system of variables/items related to folklore activity in Slovenian schools with special and adapted programmes, and to discover the main dimensions. Professionals expressed their level of agreement with 34 statements related to folklore activity using a 5-point Likert scale. The reliability of the questionnaire is correspondingly high, as the value of the Cronbach's coefficient $\alpha = 0,834$. We conducted an exploratory factor analysis. It explained about 63.5% of the variance and nine factors were extracted: possibility of inclusion; frequency of inclusion; school conditions; improvements; curriculum; group work, additional education and attitude towards folklore; students' interest; forms of learning; competencies. We assume that the factor structure essentially makes sense and is readily interpretable. Our research confirms the importance of folklore inclusion in education of students with special needs and presents a basic starting point for further research of folklore activities in different educational programmes.

1 Introduction

In this article we present the results of the research in which we analysed folklore, music, and dance activities in Slovenian special education primary schools. The concept of school as an educational institution that is the most commonly interpreted in school organisation theories is a school that has its own social, educational, and inclusive identity (Buljubašić-Kuzmanović and Španja, 2019). Much research has already been done regarding music, but there is a lack of studies that involve music and folklore activities in special education settings. This is quite surprising, given that music can be an

effective didactic tool for achieving a wide variety of learning goals. Music and dance are forms of communication, a language that addresses our emotions, motivation; that promotes collaborative learning, and helps to create a positive classroom climate (Habe, 2018). The task of a teacher is to arouse joy through music and dance (Pangrčič, 2006, p. 69); music can help students with developing their motor skills (Marinšek, Šumer and Denac, 2020) and dance can have a positive impact on students' holistic development (Stergulec, Kovačič and Črčinovič Rozman, 2013). Students enrolled in special elementary education often have impairments related to a lack of social skills, cognitive abilities, autonomy, self-determination, motor skills, and so on. (Attwood, 2007; Ockelford, 2013; Wehmeyer et al., 2013).

Overcoming or mitigating the most common impairments, disabilities or disorders of students with special needs can be encouraged by music and dance activities, especially if those activities are part of the students' strengths (Karten, 2017). Therefore, the education of students with special needs should be aimed at promoting independence, autonomy, and students' strengths, which is also why the interdisciplinary cooperation of professional staff is essential in creating a safe school environment that allows students to express themselves in various domains (Habe and Sicherl-Kafol, 2020; Jurišič, 2006).

The tradition of dance in Slovenia – which can be thought of as folklore activities in schools – is very rich. This is not only dance with a formed pattern of steps and other movements, but also the simplest movement, such as walking, running, and jumping when connected with rituals, customs, and habits in general. Students can also develop their creative skills through folk dancing and at the same time encounter the cultural life of their ancestors in a direct way (Fuchs, 2006). Ethnochoreology has been developing in Slovenia since its beginnings in the 1930s when it was based at one research institution – the Folklore Institute. Its present successor, the Institute of Ethnomusicology of the Research Centre of the Slovenian Academy of Sciences and Arts, has a rich institutional collection of recordings of folk dances, which today comprises 1,129 units. Each dance is written down in dance notation (mostly in Kinetography Laban, more rarely in Tončka Marolt's dance notation), and if it is a simpler dance, only a verbal description is given. The main folk dance writers in Slovenia who have contributed the most to the collection are Marija Šuštar (504 units), Mirko Ramovš (320 units), Tončka Marolt (148 units), Radoslav Hrovatin (83 units), and others (Kunej, 2015).

Preserving one's cultural tradition and learning about one's cultural heritage is an important aspect of solidifying the national identity of any nation (Borissova, 2018; Guibernau and Berdún, 2007). Schools are important places for the transmission of the canon of folk songs and the reproduction of folk dances, as well as important promoters of cultural activities in society. Folklore activity in schools also belongs to this context, which requires appropriate conditions, grounded benefits, competent professional staff, as well as the interest of the students and the support of all those included in the process (Nusz, 1991; Toelken, 1996). The inclusion of students with special needs in folklore activities needs to be adapted to the specific special needs of the individual. In folklore dance activities the body acts as a receiver, mediator, and performer as it receives and responds to kinaesthetic, rhythmic, and social stimuli (Palawat and May, 2012; Polak and Wojtuś-Sikora, 2020).

Some basic documents support the implementation of folklore activities in Slovenian special education schools. The basis and starting point of the Slovenian Special Education Programme (which enrolls students from 6 to 26 years old) and the Adapted Education Programme (which enrolls students from 6 to 15 years old) (Eurydice, 2019) is the educational processing of students with mental (intellectual) disabilities, which is built on pedagogical and andragogical perspectives appropriate for the education of students with special needs (Special Education Programme, 2014; Adapted Education Programme of a Lower Educational Standard, 2013).

Slovenian special education schools enrol the following types of students: students with mental disabilities, students with physical disabilities, students with specific learning disabilities, students with long-term illnesses, students with behavioural and emotional disorders, students with speech and language impairments, deaf students, hard-of-hearing students, blind students, students with visual impairments, and students with autism spectrum disorders (Placement of Children with Special Needs Act, 2011).

Students who are unable to achieve the same standard of knowledge as specified for mainstream schools are placed into an adapted basic school programme of a lower educational standard or into a special education programme. Both programmes are implemented by independent primary schools with adapted programmes (28 independent schools) or specialised units at mainstream basic schools (21 units) (Eurydice, 2019). These students need a lot of support for their personal development due to their special needs in education and possible related deficits (Karten, 2017).

One of the current challenges of the modern educational profession is reflected in the search for ways of effective multidisciplinary teaching through the inclusion of students with special needs in music and movement folklore activities (Sutela, Juntunen and Ojala, 2020). Teachers often find ways to promote such content in elective courses. The Special Education Programme (2014) offers an obligatory course in music education and movement, and sport education (levels I-V for students aged 6 to 21) and the option of an elective in dance activities (dance, folk dance, or social dance). The curriculum for Music Education in the Special Education Programme (2004) for the area of movement with music, suggests that students express their experiences in their own way, developing their interest in musical and dance expression, participating in dance groups, while maintaining traditional dances and music and a positive attitude towards music and dance culture. Similarly, the Adapted Education Programme of a Lower Educational Standard (2013) offers the option of elective courses, dance activities and drama, a movement and music course (for one year), and obligatory courses in music education (for all 9 years for students aged 6 to 15). Dance also represents an excellent opportunity for cross-curricular integration, which can be implemented with various courses such as language, social studies, history, geography, and so on (Grakhova et al., 2019; Junaidi, 2017; Kartikasari and Tryanasari, 2020).

The benefits and advantages of folklore activity can relate to the development of physical skills, physical activity, and motor development (Patcharapon and Singhanat, 2019; Šipek Vodnjov, 2004). In kinesiology, physical skills are understood as the competence acquired by a subject to perform a specific task. It is the capacity to solve a specific motor problem, to elaborate and give an efficient and economic answer in order to achieve a precise objective. It is the result of learning, which depends on the set of resources available to the individual, namely their ability to transform their repertoire

of responses (Durand, 1988). Physical activity is defined as any activity resulting from skeletal muscle work in which the final energy consumption is greater than at rest and includes free play, housework, exercise, sports at school, and organised sports activities (Malina, Bouchard and Bar-Or, 2004). The purpose of regular physical activity is to improve and maintain health, develop physical fitness, skills, and competencies (Bouchard and Shepard, 1994; WHO, 2017).

Haywood and Getchell (2009) define motor development as an uninterrupted process of changes in motor behaviour that is related to a person, affected by genetic factors and the environment in which the individual lives and works. Gallahue, Goodway and Ozmun (2012) define motor development as a process in which skills (locomotor, manipulative, and stability) and physical fitness (coordination, strength, balance, speed, flexibility, accuracy, and aerobic endurance) are developed. Thus, it can be said that dance activities provide benefits and advantages. Authors Munsell and Bryant Davis (2015) also argue positive outcomes for students with and without special needs when participating in dance activities and see dance activities as an alternative way to meet diverse learners' educational needs. The authors point out that participation in dance may also lead to "improved physical fitness, socio-emotional gains, and academic gains" (Munsell and Bryant Davis, 2015, p. 129). Aujla (2020) refers to the success of an inclusive dance talent development programme, the many benefits of dance activity, the outcomes, and the impact on young disabled dancers.

With the present research, we wanted to explore the variables that relate to folklore activity in Slovenian special education schools and illuminate the importance of folklore, music, and dance in special education, because there is not much research on this topic (Sevšek and Črčinovič Rozman, 2018, p. 4). An in-depth insight can be gained by extracting the variables related to the inclusion of folklore activity in the classroom. With this analysis we want to fill the gap in research related to folklore and dance activities in special education and present a basic starting point for further research of folklore activities in different educational programmes. The final result of the research is the validation of the instrument for measuring latent dimensions of folklore activities in Slovenian schools for students with special needs, from the perspective of professional staff.

2 Method

2.1 Research objectives

The research objectives are:

- To explore the complex system of variables/items in order to discover the main constructs or dimensions of variables;
- To simplify the system of variables to indicate the important variables (factors);
- To explore whether the factor structure can be interpreted well.

2.2 Measurement instruments

A questionnaire was designed for the purpose of this study. The questionnaire contains 34 statements related to folklore activity in schools with a special programme. The respondents expressed their agreement using a five-point Likert scale: 1 – I do not agree at all, 2 – I do not agree, 3 – Neither agree nor disagree, 4 – I agree, 5 – I totally agree.

From the point of view of testing, objectivity is high because the instructions and the statements studied are clear and unambiguous, so that each respondent had the same conditions when filling out the questionnaire. Objectivity in terms of scoring the responses is also high because the five-point rating scale was the same for all participants. The content validity is based on the literature discussed. The reliability of the questionnaire is correspondingly high as the value of Cronbach's coefficient $\alpha = 0.834$.

2.3 Research sample

We conducted an anonymous survey by mail from November 2019 to February 2020. The research sample included 240 professionals from all 28 Slovenian special education primary schools in all thirteen Slovenian statistical regions. Depending on the education level attained, the sample included: 72 special and rehabilitation pedagogues (30.0%), 69 special education teachers (28.7%), 41 inclusive pedagogues (17.1%), 32 social pedagogues (13.3%), 22 teachers with special pedagogical qualifications (9.2%), and 4 other members of pedagogical staff (1.7%). The structure of the sample by gender is completely dominated by women (236 or 98.3%). Overall, 68 professionals (28.3%) with more than 20 years of professional experience with students with special needs participated in the survey, 73 (30.4%) had 10 to 20 years of such experience, 58 (24.2%) had 5 to 10 years of professional experience, and 41 respondents (17.1%) had up to five years of professional experience with students with special needs. We assume that the sample is representative.

2.4 Statistical methods

The data were processed using the SPSS software. Various statistical methods and procedures were used: descriptive statistics parameters, Kolmogorov-Smirnov normality test, Cronbach's reliability coefficient, Kaiser-Meyer-Olkin and Bartlett's test, a factor analysis, principal component analysis, and "varimax" rotation.

3 Results and discussion

3.1 Descriptive statistics

Table 1 shows the descriptive statistics parameters for the manifest variables.

Table 1*Descriptive statistics parameters for manifest variables*

<i>Variable / Item</i>		<i>N</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Ske</i>	<i>Kur</i>
v1	Through formal education, I gained enough knowledge to provide folklore content when working with students with special needs.	240	1	5	2.07	1.03	0.61	-0.51
v2	I have a positive attitude towards folklore.	240	3	5	4.43	0.68	-0.78	-0.52
v3	I often include folk dances in my educational work.	240	1	5	3.01	1.05	0.03	-0.42
v4	I often include folk songs in my educational work.	240	1	5	3.49	1.09	-0.29	-0.57
v5	I often include folk dance games in my educational work.	240	1	5	3.16	0.99	-0.15	-0.34
v6	I often include folk customs and habits in my educational work.	240	1	4	2.66	1.01	-0.18	-1.05
v7	In class, I pay enough attention to folklore content.	240	1	5	3.15	1.23	-0.12	-0.97
v8	I use folklore content for therapeutic purposes.	240	1	5	2.15	1.16	0.65	-0.76
v9	Only a music pedagogue can teach folklore activities in a primary school with a special programme.	240	1	5	2.43	1.47	0.59	-1.01
v10	Students show an interest in getting involved with folklore content.	240	1	5	3.17	1.04	0.20	-0.83
v11	Children with intellectual impairments can be included in folklore activities.	240	2	5	4.13	0.81	-0.39	-0.96
v12	Blind and partially sighted children or children with visual impairment can be included in folklore activities.	240	2	5	4.12	0.76	-0.38	-0.70
v13	Deaf and hard-of-hearing children can be included in folklore activities.	240	2	5	3.91	0.85	-0.33	-0.59
v14	Children with speech and language impairments can be included in folklore activities.	240	2	5	4.22	0.83	-0.83	0.03
v15	Children with reduced mobility can be included in folklore activities.	240	2	5	4.18	0.80	-0.58	-0.47
v16	Chronically ill children can be included in folklore activities.	240	3	5	4.29	0.69	-0.46	-0.86
v17	Children with learning disabilities can be included in folklore activities.	240	3	5	4.39	0.71	-0.73	-0.72
v18	Children with autism spectrum disorders can be included in folklore activities.	240	2	5	4.04	1.02	-0.68	-0.74
v19	Children with emotional and behavioural disorders can be included in folklore activities.	240	2	5	4.22	0.85	-0.72	-0.46

<i>Variable / Item</i>		<i>N</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Ske</i>	<i>Kur</i>
v20	Including children with special needs in folklore activities improves their social skills.	240	3	5	4.19	0.78	−0.34	−1.27
v21	Including children with special needs in folklore activities improves their motor skills.	240	3	5	4.32	0.75	−0.61	−0.98
v22	Including children with special needs in folklore activities improves their well-being.	240	3	5	4.20	0.73	−0.32	−1.08
v23	When including children with special needs in folklore activities, individual learning is the most appropriate approach.	240	1	5	2.95	0.96	−0.25	0.07
v24	When including children with special needs in folklore activities, learning in pairs is the most appropriate approach.	240	2	5	3.42	0.70	0.56	0.04
v25	When including children with special needs in folklore activities, learning in groups is the most appropriate approach.	240	2	5	3.74	0.83	0.17	−0.94
v26	I need additional training in the field of folklore.	240	1	5	3.86	0.98	−0.64	0.05
v27	At our school, we place enough emphasis on folklore content.	240	2	5	3.25	0.92	0.50	−0.50
v28	The school where I teach has enough teaching staff to carry out extracurricular folklore activities.	240	1	5	3.06	1.16	−0.09	−0.69
v29	The school where I teach offers appropriate spatial conditions for carrying out folklore activities.	240	1	5	3.24	1.35	−0.32	−1.03
v30	The school where I teach provides the time needed to carry out folklore activities.	240	1	5	3.39	0.89	−0.05	−0.27
v31	The school where I teach offers enough opportunities for students to engage in an extracurricular folklore activity.	240	1	5	3.15	1.13	−0.19	−0.58
v32	The school where I teach includes folklore content in school events.	240	1	5	3.60	1.11	−0.37	−0.68
v33	The curriculum of the special education programme for movement and physical education gives sufficient emphasis on the inclusion of folklore activities in the teaching process.	240	2	5	3.61	0.88	0.10	−0.77
v34	The curriculum of the special education programme for music education gives sufficient emphasis on the inclusion of folklore activities in the teaching process.	240	2	5	3.55	0.89	0.16	−0.76

Mean scores ranged from 2.07 to 4.43. Participants agreed the least with the following statements: v1 – Through formal education, I gained enough knowledge to provide folklore content when working with students with special needs ($M = 2.07$; $SD = 1.03$); v8 – I use folklore content for therapeutic purposes ($M = 2.15$; $SD = 1.16$); v9 – Only a music pedagogue can teach folklore activities in primary school with a special programme ($M = 2.43$; $SD = 1.49$); v6 – I often include folk customs and habits in my educational work ($M = 2.66$; $SD = 1.01$); v23 – When including children with special needs in folklore activities, individual learning is the most appropriate approach ($M = 2.95$; $SD = 0.96$). Participants agree the most with the statement: v2 – I have a positive attitude towards folklore ($M = 4.43$; $SD = 0.67$). Participants expressed relatively high levels of agreement with all nine statements about the possibility of including children with individual special needs in the folklore activities (v11–v19): children with learning disabilities, chronically ill children, children with emotional and behavioural disorders, children with speech and language impairments, children with reduced mobility, children with intellectual impairments, blind and partially sighted children or children with visual impairment, children with autism spectrum disorders, and deaf and hard-of-hearing children.

The standard deviation (SD) ranges from 0.675 to 1.468. The highest dispersion is in the following statements: v9 – Only a music pedagogue can teach folklore activities in a primary school with a special programme ($SD = 1.468$); v29 – The school where I teach offers appropriate spatial conditions for carrying out folklore activities ($SD = 1.354$); v7 – In class, I pay enough attention to folklore content ($SD = 1.227$). The following statements have the lowest value: v2 – I have a positive attitude towards folklore ($SD = 0.675$); v16 – Chronically ill children can be included in folklore activities ($SD = 0.694$); v24 – When including children with special needs in folklore activities, learning in pairs is the most appropriate approach ($SD = 0.698$).

The values of skewness and kurtosis indicate that the distribution is not normal, which will be examined below.

3.2 Factor analysis

We conducted an exploratory factor analysis with “varimax” rotation. The normality of the distribution was determined using the Kolmogorov-Smirnov normality test. The Kolmogorov-Smirnov test is statistically significant ($p < 0.05$) for all variables, which means that the variables are not normally distributed. Therefore, we performed the normalisation of the variables using the Rankit formula. Afterwards, factor analysis was performed on the normalised variables.

The reliability of the measurement instruments was checked using Cronbach’s reliability coefficient. The Cronbach’s alpha value is correspondingly high ($\alpha = 0.834$), which means that the selected indicators are reliable.

Principal component analysis was used to verify the structure of the measurement instrument. Bartlett’s test was used to test whether the correlation matrix is significantly different ($\chi^2 = 3517.75$, $p = 0.000$) from the identity matrix or to test the assumption that the correlation matrix is the identity matrix. This means that the correlation between the variables does not exist. In our case, the hypothesis is rejected ($p < 0.05$), the va-

riables are related to each other, so the principal component analysis and factor analysis are reasonable. The value of the Kaiser-Meyer-Olkin test for sample adequacy, which measures the strength of the entire relationship between the variables (or homogeneity of the measured variables), is reasonably high in our case (0.790). Both results indicate that the use of factor analysis is appropriate.

The communalities of the manifest variables by factorisation are shown in Table 2.

Table 2

Communalities of the manifest variables by factorisation

<i>Variable</i>	<i>Initial</i>	<i>Extraction</i>	<i>Variable</i>	<i>Initial</i>	<i>Extraction</i>
v1	1.000	0.463	v18	1.000	0.563
v2	1.000	0.443	v19	1.000	0.706
v3	1.000	0.694	v20	1.000	0.837
v4	1.000	0.586	v21	1.000	0.875
v5	1.000	0.701	v22	1.000	0.810
v6	1.000	0.536	v23	1.000	0.745
v7	1.000	0.585	v24	1.000	0.690
v8	1.000	0.522	v25	1.000	0.672
v9	1.000	0.430	v26	1.000	0.436
v10	1.000	0.631	v27	1.000	0.419
v11	1.000	0.710	v28	1.000	0.507
v12	1.000	0.722	v29	1.000	0.561
v13	1.000	0.783	v30	1.000	0.603
v14	1.000	0.672	v31	1.000	0.512
v15	1.000	0.634	v32	1.000	0.419
v16	1.000	0.733	v33	1.000	0.886
v17	1.000	0.648	v34	1.000	0.863

The values of the communalities are less than 1 after factorisation. The values of most communalities are reasonable (above 0.5), which means that there is enough variance in the factor model. Overall, 5 variables/items have a communality lower than 0.5: Through formal education, I gained enough knowledge to provide folklore content when working with students with special needs (v1); I have a positive attitude towards folklore (v2); Only a music pedagogue can teach folklore activities in a primary school with a special programme (v9); I would need additional training in the field of folklore (v26); At our school, we place enough emphasis on folklore content (v27); The school where I teach includes folklore content in school events (v32). Because of their interpretability and acceptability in terms of content, we retain them for further analysis.

Table 3 shows the initial eigenvalues and rotation sums of squared loadings.

Table 3*Initial eigenvalues and rotation sums of squared loadings*

Component	Initial Eigenvalues			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of variance	Cumulative %	Total	% of variance	Cumulative %
1	6.754	19.866	19.866	5.510	16.205	16.205
2	3.254	9.570	29.435	2.879	8.467	24.672
3	2.572	7.566	37.001	2.729	8.026	32.698
4	2.148	6.318	43.319	2.612	7.683	40.381
5	1.805	5.309	48.628	2.075	6.102	46.483
6	1.473	4.332	52.960	1.667	4.902	51.385
7	1.376	4.046	57.006	1.432	4.211	55.596
8	1.160	3.413	60.419	1.413	4.156	59.752
9	1.057	3.108	63.527	1.283	3.775	63.527
10	0.993	2.921	66.448			
11	0.969	2.849	69.297			

Note: Extraction method: Principal Component Analysis.

The factors were extracted by Hotelling's method of principal components (Fulgosi, 1988). The number of factors is chosen according to the criterion where the eigenvalues were greater than 1 (Fulgosi, 1988). Nine components had eigenvalues greater than 1 and explained approximately 63.5 % of the total variability of the variables. The factor matrix was rotated using an orthogonal "varimax" rotation, with the proportion of variance among each factor explained – the first factor explained 16.205 % of the variance, the second 8.467 %, the third 8.026 %, the fourth 7.683 %, the fifth 6.102 %, the sixth 4.902 %, the seventh 4.211 %, the eighth 4.156 %, and the ninth 3.775 %.

Table 4 shows the structural matrix of factor weights with "varimax" rotation.

The first factor, which explains 19.866 % of the variance of the system (after "varimax" rotation it decreases to 16.205 %), is mostly saturated with the following variables/items: Children with emotional and behavioural disorders can be included in folklore activities (v19); Chronically ill children can be included in folklore activities (v16); Children with intellectual impairments can be included in folklore activities (v11); Children with speech and language impairments can be included in folklore activities (v14); Children with reduced mobility can be included in folklore activities (v15); Children with learning disabilities can be included in folklore activities (v17); Blind and partially sighted children or children with visual impairment can be included in folklore activities (v12); Children with autism spectrum disorders can be included in folklore activities (v18); Deaf and hard-of-hearing children can be included in folklore activities (v13). All variables are related to the inclusion of certain groups of children with special needs in folklore activities, so this factor is called *possibility of inclusion of special education needs (SEN) children in folklore activities (F1)*.

Table 4*Structural matrix with “varimax” rotation – factor loadings*

Variable	Component								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
v19	0.824								
v16	0.813								
v11	0.797								
v14	0.791								
v15	0.780								
v17	0.750								
v12	0.712						0.413		
v18	0.681								
v13	0.674						0.530		
v5		0.800							
v3		0.764							
v4		0.747							
v6		0.637							
v7		0.595							
v30			0.710						
v29			0.648						
v28			0.638						
v31			0.637						
v27			0.550						
v32			0.506						
v21				0.907					
v20				0.884					
v22				0.870					
v33					0.920				
v34					0.901				
v25						0.722			
v26						0.550			
v2						0.506			
v10							0.718		
v23								0.805	
v24								0.739	
v1									0.663
v9									0.447
v8		0.311	0.337						0.395

The second factor, which explains 9.570% of the variance of the system (after “varimax” rotation it decreases to 8.467%), is most highly loaded with the following variables: I often include folk dance games in my educational work (v5); I often include folk dances in my educational work (v3); I often include folk songs in my educational work (v4); I often include folk customs and habits in my educational work (v6); In class, I pay enough attention to folklore content (v7). All variables are related to the frequency of inclusion of folklore content in educational work, therefore, this factor is called *frequency of inclusion of folklore in education of SEN students (F2)*.

The third factor, which explains 7.566% of the variance of the system (after “varimax” rotation it increases to 8.026%), is most highly loaded with the following variables: The school where I teach provides the time needed to carry out folklore activities (v30); The school where I teach offers appropriate spatial conditions for carrying out folklore activities (v29); The school where I teach has enough teaching staff to carry out extracurricular folklore activities (v28); The school where I teach offers enough opportunities for students to engage in an extracurricular folklore activity (v31); At our school, we place enough emphasis on folklore content (v27); The school where I teach includes folklore content in school events (v32). All variables are related to school and conditions in school for folklore activity, so we call this factor *school conditions for teaching folklore (F3)*.

The fourth factor, which explains 6.318% of the variance of the system (after “varimax” rotation it increases to 7.683%), is most highly loaded with the following variables: Including children with special needs in folklore activities improves their motor skills (v21); Including children with special needs in folklore activities improves their social skills (v20); Including children with special needs in folklore activities improves their well-being (v22). All variables are related to the benefits and advantages of including children with special needs in folklore activities, so we call this factor *improvements of SEN students’ skills by teaching folklore (F4)*.

The fifth factor, which explains 5.309% of the variance of the system (after “varimax” rotation it increases to 6.102%), is most highly loaded with the following variables: The curriculum of the special education programme for movement and physical education gives sufficient emphasis on the inclusion of folklore activities in the teaching process (v33); The curriculum of the special education programme for music education gives sufficient emphasis on the inclusion of folklore activities in the teaching process (v34). All variables relate to the curriculum of a special education programme for the field of movement and physical education and music education, so this factor is called *folklore activities in the curriculum (F5)*.

The sixth factor, which explains 4.332% of the variance of the system (after “varimax” rotation it increases to 4.902%), is most highly loaded with the following variables: When including children with special needs in folklore activities, learning in groups is the most appropriate approach (v25); I would need additional training in the field of folklore (v26); I have a positive attitude towards folklore (v2). All variables are unrelated in content, so this factor is universally called *group work, additional training, and attitude towards folklore (F6)*.

The seventh factor, which explains 4.046% of the variance of the system (after “varimax” rotation it increases to 4.211%), is most highly loaded with the following

variable: Students show an interest in getting involved with folklore content (v10), so the seventh factor is called *students' interest* (F7).

The eighth factor, which explains 3.413 % of the variance of the system (after “varimax” rotation it increases to 4.156 %), is most highly loaded with the following variables: When including children with special needs in folklore activities, individual learning is the most appropriate approach (v23); When including children with special needs in folklore activities, learning in pairs is the most appropriate approach (v24). The variables are related to the most appropriate forms of learning in the inclusion of children with special needs in folklore activities, so the eighth factor is called *forms of learning* (F8).

The ninth factor, which explains 3.108 % of the variance of the system (after “varimax” rotation it increases to 3.775 %), is most highly loaded with the following variables: Through formal education, I gained enough knowledge to provide folklore content when working with students with special needs (v1); Only a music pedagogue can teach folklore activities in a primary school with a special programme (v9); I use folklore content for therapeutic purposes (v8). The variables refer to opinions about competencies, the use of content, and who is a competent professional, so this factor is called *competencies* (F9).

“School should be a safe community that embraces, cooperates and respects, supports, shows tolerance and develops common inclusive values that guide the decision-making on school policies and practices” (Buljubašić-Kuzmanović and Španja, 2019, p. 103). Teachers should always bear in mind that positive effects of active music engagement in a school setting can have an important impact on students' learning achievement (Habe, 2018, p. 3). Folklore, as a cultural phenomenon that includes folk culture, music, instruments, and dance, is defined in the curriculum. Therefore, its basic inclusion and frequency (F1, F2, and F5) in the classroom itself is somehow already outlined. Borota's (2017, p. 11) findings are consistent with our research and prove that school conditions (F3) can be key factors in the quality of the educational process, especially when it comes to music.

As previous research (Sutela, Juntunen and Ojala, 2020) shows, a student with special needs can, with the help of music/movement and folklore, transform from being a passive student into an active participant in the school setting and also outside of the classroom. The use of music and movement in the classroom can therefore offer possibilities for nonverbal interaction and the development of social skills (F4).

A lot of research has already been done in the field of special education teaching and researchers all emphasise the importance of teachers' competencies, their knowledge, and positive attitude towards teaching SEN students about music (F6, F8, and F9), as a teacher's competencies regarding inclusion are often related to the general didactic and pedagogical competence of the teacher (Retar and Lepičnik Vodopivec, 2017, p. 27; Kiswarday and Štemberger, 2017, p. 3; Sevšek and Črčinovič Rozman, 2018, p. 14; Štemberger, 2013, p. 13).

Students love to cooperate in activities that involve storytelling, music and movement, and when they feel included in the activity (F7) they can become comfortable, teachable and ready to cooperate which, in turn, can intensify and deepen their relationship with music (Jelovčan et al., 2020, p. 32; Sicherl-Kafol, 2015). Knowledge acquired

through joy and spontaneous collaboration can support cognitive, motivational, social, and emotional learning processes (Šindić et al., 2019, p. 89) which is important when educating students with special needs that need a different, more holistic approach to learning (Topolovec and Schmidt, 2015, p. 12).

5 Conclusion

Our research confirms the findings of Sicherl-Kafol (2001) that music has an integrative dimension, because it encourages progress in the social, psychomotor, and cognitive development of a child. Promoting the implementation and development of folklore activities in Slovenian special education schools can be based on the nine factors identified. There are a number of implications related to the possibility of including students with special needs: more frequent inclusion and implementation of such activities, provision of school conditions, justification of advantages and benefits, deepening the understanding of the curriculum, emphasis on group work, promotion of additional education, cultivation of attitudes towards folklore, increasing and arousing students' interest, justified use of learning forms, and the development of competencies of the pedagogical staff. Based on the points of view studied, we can draw important conclusions from a representative sample, which should mean positive changes in the daily pedagogical practice. Professionals see the opportunity for all nine groups of students with special needs to be included in folklore activities and they see the benefits of music, movement, and dance-related folklore activities in improving motor skills, social skills, and well-being (Dobnik, Čagran and Črčinovič Rozman, 2012, p. 6). Professional staff should receive additional training in implementing folklore activities, which could lead to a more frequent inclusion of folk songs, folk games, folk dances, customs, and traditions in educational work and their presentation at school events, as the importance and presence of movement and music in special education can also represent cross-curricular integration (Jelovčan et al., 2020, p. 35). In promoting folklore activities, it is necessary to create the appropriate conditions in terms of personnel, space and time, and to offer quality content and activities within the framework of compulsory and elective subjects.

With this article we want to highlight the importance of the implementation of folklore activities in elementary education and contribute to a theoretical view on the inclusion of music and dance activities in special needs education.

Dr. Bojan Kovačič, dr. Marjan Blažič, Katja Sevšek, dr. Marta Licardo

Latentne dimenzije folklorne dejavnosti v šolah s posebnim programom

V prispevku predstavljamo rezultate raziskave, v okviru katere smo preučevali folklorne, glasbene in plesne dejavnosti v slovenskih šolah za učence s posebnimi potrebami. Na področju glasbe je bilo do sedaj opravljenih že vrsto raziskav, vendar se kaže

pomanjkanje tistih, ki se navezujejo na glasbo v okviru izobraževanja učencev s posebnimi potrebami (Sevšek in Črčinovič Rozman, 2018, str. 4). Slednje preseneča, glede na to, da bi lahko šola kot izobraževalna ustanova s svojo socialno, edukativno in inkluzivno identiteto (Buljubašić-Kuzmanović in Španja, 2019, str. 103) uporabljala glasbo kot obliko komunikacije, ki nagovarja čustva, in kot motivacijo za ustvarjanje pozitivne klime v razredu (Habe, 2018, str. 14), hkrati pa naj bi slednja pomagala učencem pri razvoju motoričnih sposobnosti (Marinšek, Šumer in Denac, 2020).

Bogata plesna tradicija, ki ne sestoji zgolj iz oblikovanih vzorcev korakov in gibov, temveč tudi hoje, teka, skakanja itn., omogoča učencem, da skozi ljudske plesne razvijajo svoje ustvarjalne veščine, hkrati pa se srečujejo s kulturo svojih prednikov in jo ohranjajo, kar je pomemben vidik utrjevanja nacionalne identitete (Fuchs, 2006; Guibernau in Berdún, 2007; Borissova, 2018). V ta kontekst spada torej tudi šola, ki je lahko pomemben spodbujevalec kulturnih dejavnosti, pri čemer folklorne dejavnosti ni izjema, zahteva pa ustrezne pogoje, usposobljenost osebja, seveda pa tudi zanimanje učencev in vseh, ki so vključeni v proces (Nusz, 1991; Toelken, 1996).

Posebni program vzgoje in izobraževanja (2014) in Prilagojen program vzgoje in izobraževanja z nižjim izobrazbenim standardom (2013) v Sloveniji vključujeta največji delež učencev s posebnimi potrebami, ki imajo različne težje oblike motenj, ovir ali primanjkljajev. V obe vrsti programov so lahko vključeni otroci z motnjami v duševnem razvoju, slepi in slabovidni otroci oz. otroci z okvaro vidne funkcije, gluhi in naglušni otroci, otroci z govorno-jezikovnimi motnjami, gibalno ovirani otroci, dolgotrajno bolni otroci, otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, otroci z avtističnimi motnjami ter otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami. Oba programa in Učni načrt za glasbeno vzgojo (2004) ponujata plesne in glasbene dejavnosti, učitelji pa pogosto najdejo način za promocijo obeh vsebin ter za iskanje učinkovitega multidisciplinarnega poučevanja in medpredmetno povezovanje, ki omogoča otroku s posebnimi potrebami, da se vključi v glasbene in plesne folklorne dejavnosti (Junaidi, 2017; Grakhova idr., 2019; Kartikasari in Tryanasari, 2020; Sutela, Juntunen in Ojala, 2020).

Folklorne dejavnosti ponujajo možnosti za napredek, saj v plesnih dejavnostih telo deluje kot sprejemnik, posrednik in izvajalec, ki sprejema in se odziva na kinestetične, ritmične in socialne dražljaje, zato je pomembno, da se tovrstne dejavnosti prilagodi posebnim potrebam posameznika (Kroftlić, 1999; Palawat in May, 2013; Polak in Wojtuń-Sikora, 2020). Koristi in prednosti folklorne dejavnosti se torej lahko nanašajo na motorični razvoj, fizične spretnosti in telesne kompetence (Bouchard in Shepard, 1994; Šipek Vodnjov, 2004, str. 135; WHO, 2017; Patcharapon in Singhanat, 2019), kot tudi na socialno-čustveni razvoj in šolski uspeh otroka (Gallahue, Goodway in Ozmun, 2012; Munsell in Bryant Davis, 2015).

Raziskava je bila opravljena na vzorcu vseh 28 slovenskih šol za učence s posebnimi potrebami. V njej je sodelovalo 240 strokovnjakov, ki so s pomočjo 5-stopenjske Likertove lestvice izrazili svoje strinjanje s 34 postavkami, povezanimi s folklorno dejavnostjo: s formalnim izobraževanjem sem pridobil/-a dovolj znanja za posredovanje folklorne vsebine pri delu z učenci s posebnimi potrebami (v1); do folklorne imam pozitiven odnos (v2); v svoje vzgojno-izobraževalno delo pogosto vključujem ljudske plesne (v3), ljudske pesmi (v4), ljudske rajalne igre (v5), ljudske šege in navade (v6); v razredu namenjam folklorne vsebine dovolj pozornosti (v7); folklorne vsebine uporabljam v terapevtske namene (v8); folklorne dejavnosti na osnovnih šolah s posebnimi

programom lahko poučuje samo glasbeni pedagog (v9); učenci kažejo interes za vključevanje pri obravnavi folklornih vsebin (v10); v folklorno dejavnost je možno vključiti otroke z motnjami v duševnem razvoju (v11), slepe in slabovidne otroke oziroma otroke z okvaro vidne funkcije (v12), gluhe in naglušne otroke (v13), otroke z govorno-jezikovnimi motnjami (v14), gibalno ovirane otroke (v15), dolgotrajno bolne otroke (v16), otroke s primanjkljaji na posameznih področjih učenja (v17), otroke z avtističnimi motnjami (v18), otroke s čustvenimi in vedenjskimi motnjami (v19); vključevanje otrok s posebnimi potrebami v folklorno dejavnost izboljšuje njihove socialne spretnosti (v20), njihove motorične spretnosti (v21), njihovo počutje (v22); pri vključevanju otrok s posebnimi potrebami v folklorno dejavnost je najprimernejša individualna oblika učenja (v23), oblika učenja v parih (v24), skupinska oblika (v25); na področju folklorne bi potreboval/-a dodatno usposabljanje (v26); na naši šoli pri pouku dajemo dovolj poudarka folklornim vsebinam (v27); šola, na kateri poučujem, ima dovolj učiteljskega kadra za izvajanje folklorne interesne dejavnosti (v28), nudi ustrezne prostorske pogoje za izvajanje folklorne dejavnosti (v29), zadosti časovnim potrebam za izvedbo folklorne dejavnosti (v30), ponuja učencem dovolj možnosti za vključevanje v folklorno interesno dejavnost (v31), vključuje folklorne vsebine v šolske prireditve (v32); učni načrt za področje gibanja in športne vzgoje (v33) ter glasbene vzgoje (v34) daje dovolj poudarka vključevanju folklorne dejavnosti v proces poučevanja.

Zanesljivost vprašalnika je ustrezno visoka (Cronbach koeficient $\alpha = 0,834$), eksploratorna faktorska analiza pa je pojasnila 63,5 % variance. Cilj našega raziskovanja je bil proučiti kompleksen sistem spremenljivk in postavk, povezanih s folklorno dejavnostjo v slovenskih osnovnih šolah s posebnim programom vzgoje in izobraževanja, ter odkriti glavne dimenzije, pri čemer je bilo v sami raziskavi ekstrahiranih devet faktorjev: možnost inkluzije (F1), pogostost inkluzije (F2), šolske razmere (F3), prednosti (F4), učni načrt (F5), skupinsko delo, dodatno izobraževanje in odnos do folklorne (F6), interesi učencev (F7), učne oblike (F8) in kompetence (F9).

Anonimno anketiranje se je izvajalo od novembra 2019 do februarja 2020, vzorec 240 strokovnjakov pa je zajemal: 72 specialnih in rehabilitacijskih pedagogov (30 %), 69 defektologov (28,7 %), 41 inkluzivnih pedagogov (17,1 %), 32 socialnih pedagogov (13,3 %), 22 učiteljev s posebno pedagoško izobrazbo (9,2 %) in 4 druge pedagoške delavce (1,7 %). V strukturi vzorca po spolu v celoti prevladujejo ženske (236 ali 98,3 %). V raziskavi je sodelovalo 68 strokovnjakov (28,3 %), ki imajo več kot 20 let poklicnih izkušenj z otroki s posebnimi potrebami, 73 (30,4 %) je bilo tistih, ki imajo od 10 do 20 let takšnih izkušenj, 58 (24,2 %) jih je imelo od 5 do 10 let poklicnih izkušenj in 41 anketiranih (17,1 %) je imelo do 5 let poklicnih izkušenj z otroki s posebnimi potrebami.

Folklor kot kulturni pojav, ki vključuje ljudsko kulturo, glasbo, inštrumente in ples, je opredeljena v učnem načrtu, zato je njena vključenost in pogostost (F1 in F2) pri pouku že nekako načrtana. Ugotovitve Borota (2017, str. 11) se ujemajo z našo raziskavo in dokazujejo, da so šolske razmere (F3) lahko ključni dejavnik kakovosti izobraževalnega procesa, zlasti ko gre za glasbo. Kot kažejo predhodne raziskave (Sutela, Juntunen in Ojala, 2020), se lahko učenec s posebnimi potrebami s pomočjo glasbe/gibanja in folklorne spremeni iz pasivnega učenca v aktivnega udeleženca tako v šolskem okolju kot tudi zunaj učilnice. Uporaba glasbe in gibanja pri pouku pomeni torej možnost za neverbalno interakcijo in razvoj socialnih veščin (F4). Mnoge raziskave poudarjajo pomen oblik pouka, učiteljevih inkluzivnih kompetenc, njegovega znanja in

pozitivnega odnosa do poučevanja glasbe otroka s posebnimi potrebami (F6, F8 in F9), slednje pa je pogosto povezano s splošno didaktično in pedagoško usposobljenostjo učitelja (Štemberger, 2013, str. 13; Retar in Lepičnik Vodopivec, 2017, str. 27; Riccarda Kiswarday in Štemberger, 2017, str. 3; Sevšek in Črčinovič Rozman, 2018, str. 14). Učenci radi sodelujejo pri dejavnostih, ki vključujejo pripovedovanje zgodb, glasbo in gibanje, in ko se počutijo vključene v dejavnost (F7), se lahko okrepi in poglobi njihov odnos do glasbe (Sicherl-Kafol, 2015; Jelovčan idr., 2020, str. 32), znanje, pridobljeno s sodelovanjem, pa podpira kognitivne, motivacijske, socialne in čustvene učne procese (Šindić idr., 2019, str. 89), kar je še posebej pomembno pri izobraževanju otrok s posebnimi potrebami, ki potrebujejo bolj celosten pristop k učenju (Topolovec in Schmidt, 2015, str. 12).

Naša raziskava potrjuje ugotovitve Sicherl-Kafol (2001), da ima glasba integrativno dimenzijo, ker spodbuja otroka k napredku na socialnem, psihomotoričnem in kognitivnem področju razvoja. Spodbujanje izvajanja in razvoja folklornih dejavnosti v slovenskih osnovnih šolah s posebnim programom lahko temelji na devetih dokazanih faktorjih, na podlagi proučevanih stališč pa lahko sklenemo, da slednji lahko pomenijo izhodišče za pozitivne spremembe v vsakodnevni pedagoški praksi. Strokovnjaki vidiijo priložnost vključitve v raziskovane dejavnosti za vse otroke s posebnimi potrebami, kar lahko vodi do izboljšanja njihovih motoričnih in socialnih veščin, kot tudi dobrega počutja (Dobnik, Čagran in Črčinovič Rozman, 2012, str. 6), pri čemer je pomembno, da je za izvajanje raziskovanih dejavnosti in medpredmetno sodelovanje strokovno osebje tudi ustrezno usposobljeno (Jelovčan, Lekše, Baloh in Kralj, 2020, str. 35). S prispevkom želimo poudariti pomen izvajanja folklornih dejavnosti v osnovnošolskem izobraževanju in prispevati k teoretičnemu pogledu na vključevanje glasbenih in ple-snih folklornih dejavnosti v izobraževanje otrok s posebnimi potrebami.

REFERENCES

1. Adapted Education programme of lower educational standard (2013). Prilagojen program z nižjim izobrazbenim standardom. Ljubljana: MIZŠ. Retrieved on 12.11.2020 from world wide web: https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Izobrazevanje-otrok-s-posebnimi-potrebami/OS/PP_z_NIS.pdf.
2. Attwood, T. (2007). Aspergerjev sindrom. Radomlje: Megaton.
3. Aujla, I.J. (2020). "It's my dream come true": experiences and outcomes of an inclusive dance talent development programme. *British Journal of Special Education*, 47(1), 48–66. DOI: 10.1111/1467-8578.12297.
4. Borissova, V. (2018). Cultural heritage digitization and related intellectual property issues. *Journal of Cultural Heritage*, 34, 145–150.
5. Borota, B. (2017). Nekateri dejavniki interaktivnega glasbenega učnega okolja v igralnicah v vrtcih. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 32(1), 3–16.
6. Bouchard, C. and Shepard, R. (1994). Physical activity, fitness and health: The model and key concepts. In: Bouchard, C., Shepard, R. and Stephens, T. (Eds.): *Physical activity, fitness and health: International proceedings and statement*. (p. 77–88). Champaign, IL: Human Kinetics Publishers.
7. Buljubašić-Kuzmanović, V. and Španja, S. (2019). Index for inclusion of social school culture. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 34(1), 103–120.
8. Curriculum for Music Education in the Special Education Program (2004). Retrieved on 12.11.2020 from world wide web: <https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Iz->

- obrazovanje-otrok-s-posebnimi-potrebami/OS/Posebni-program-vzgoje-in-izobrazevanja/1-3-stopnja/glasbena_vzgoja-osn_raven.pdf.
9. Durand, M. (1988). *El Niño y el Deporte*. [Children and sport]. Madrid: Paidós.
 10. Eurydice (2019). Separate Special Education Needs Provision in Early Childhood and School Education. Retrieved on 12.11.2020 from world wide web: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/separate-special-education-needs-provision-early-childhood-and-school-education-68_en.
 11. Fuchs, B. (2006). *Ljudski plesi v osnovni šoli*. Priročnik za učitelje, mentorje in vaditelje. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
 12. Fulgosi, A. (1988). *Faktorska analiza*. Zagreb: Školska knjiga.
 13. Gallahue, D., Goodway, J. and Ozmun, J. (2012). *Understanding motor development: Infants, children, adolescents, adults*. Seventh edition. New York: The McGraw-Hill Companies.
 14. Grakhova, S.I., Belyaeva, N.L., Sharafetdinova, Z.G., Potanina, A.V. and Tarasov, A.M. (2019). Children's folklore as a basis for teaching reading and text analysis. *Revista ESPACIOS*, 40(21), 19. Retrieved on 12.11.2020 from world wide web: <https://www.revistaspacios.com/a19v40n21/19402111.html>.
 15. Guibernau i Berdún, M. M. (2007). *The Identity of Nations*. Cambridge: Polity.
 16. Habe, K. and Sicherl-Kafol, B. (2020). *Glasba in avtizem*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
 17. Habe, K. (2018). Z glasbo do učenca prijaznejšega učnega okolja in boljših učnih rezultatov. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 33(2), 3–19.
 18. Haywood, K. and Getchell, N. (2009). *Life span motor development*. Champaign (IL): Human Kinetics.
 19. Jelovčan, G., Lekše, M., Baloh, B. and Kralj, B. (2020). Pravljica v povezavi z gibalnim izražanjem skozi jezik in ob glasbi. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 35(2), 23–37.
 20. Junaidi, F. (2017). The value of character education in andai-andai folklore and its use as learning material for literature subject in elementary school. *International E-Journal of Advances in Education*, 3(9), 501–509.
 21. Jurišič, B.D. (2006). *Učenje otrok s spektroavtistično motnjo za čim bolj samostojno življenje in delo*. Izbrana poglavja iz pediatrije. Ljubljana: Medicinska fakulteta.
 22. Karten, T. (2017). Building on the strengths of students with special needs: how to move beyond disability labels in the classroom. Alexandria: ACSD.
 23. Kartikasari, A.H.S. and Tryanasari, D. (2020). Folklore as literacy teaching materials for elementary school students. Proceedings of the 1st International Conference on Information Technology and Education (ICITE 2020), 112–115. Paper presented at the ICITE 2020, online, on 7th November 2020. Atlantic Press: *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*.
 24. Koban Dobnik, M., Čagran, B. and Črčinovič Rozman, J. (2012). Vloga in pomen gibalno-plesnih aktivnosti pri pouku glasbe. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 27(3–4), 3–22.
 25. Kunej, R. (2015). Etnokoreološke poti Mirka Ramovša. *Traditiones*, 44(2), 7–23. DOI: 10.3986/Traditio2015440201.
 26. Malina, R., Bouchard, C. and Bar-Or, O. (2004). *Growth, maturation, and physical activity*. Champaign (IL): Human kinetics.
 27. Marinšek, M., Šumer, M. and Denac, O. (2020). Medpredmetno povezovanje gibanja in glasbe v zgodnjem obdobju otroštva. *Revija za elementarno izobraževanje*, 13(2), 169–192.
 28. Munsell, S.E. and Bryant Davis, K.E. (2015). Dance and special education. *Preventing School Failure*, 59(3), 129–133. DOI: 10.1080/1045988X.2013.859562.
 29. Nusz, N.J. (1991). *Folklife in education: introduction and selected bibliography*. Southern Folklore, 48(1), 5–12.
 30. Ockelford, A. (2013). *Music, language and autism: exceptional strategies for exceptional minds*. London: Jessica Kingsley Publishers.
 31. Palawat, M. and May, M.E. (2012). The impact of cultural diversity on special education provision in the United States. *The Journal of the International Association of Special Education*, 13(1), 58–63.

32. Pangrčič, P. (2006). Kako učitelji prve triade poučujejo glasbeno vzgojo. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 21(2), 55–69.
33. Patcharapon, I. and Singhanat, N. (2019). Dramatizing a northeastern Thai folklore to lessen high school students' communication anxiety. *PASAA: Journal of Language Teaching and Learning in Thailand*, 57, 33–66.
34. Polak, E. and Wojtuń-Sikora, B. (2020). Changes in motor skills among early school aged girls under the influence of regularly practiced dance. *Research in Dance Education*, 1–16. DOI: 10.1080/14647893.2020.1867089.
35. Placement of Children with Special Needs Act (2011). [Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami ZUOPP-1 (Official Gazette RS, 58/2011)]. Retrieved on 12.11.2020 from world wide web: <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO5896>.
36. Posebni program vzgoje in izobraževanja [Special Education Programme] (2014). Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport: Zavod RS za šolstvo. Retrieved on 12.11.2020 from world wide web: https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Izobrazevanje-otrok-s-posebnimi-potrebami/OS/Posebni-program-vzgoje-in-izobrazevanja/Posebni_program_vzgoje_in_izob.pdf.
37. Retar, I. and Lepičnik Vodopivec, J. (2017). Kompetentnost vzgojiteljev za inovativno gibalno poučevanje. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 32(1), 17–32.
38. Riccarda Kiswarday, V. and Štemberger, T. (2017). Pomen inkluzivnih kompetenc z vidika bodočih vzgojiteljev predšolskih otrok. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 32(2), 3–17.
39. Sevšek, K. and Črčinovič Rozman, J. (2018). Vključenost slepih in slabovidnih otrok v javno glasbeno izobraževanje. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 33(3–4), 3–19.
40. Sicherl-Kafol, B. (2001). Celostna glasbena vzgoja: srce, um, telo. Ljubljana: Debora.
41. Sicherl-Kafol, B. (2015). Izbrana poglavja iz glasbene didaktike. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
42. Special education programme (2014). Posebni program vzgoje in izobraževanja. Ljubljana: MIZŠ. Retrieved on 12.11.2020 from world wide web: https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Izobrazevanje-otrok-s-posebnimi-potrebami/OS/Posebni-program-vzgoje-in-izobrazevanja/Posebni_program_vzgoje_in_izob.pdf.
43. Sutela, K., Juntunen, M.L. and Ojala, J. (2020). Applying music-and-movement to promote agency development in music education: A case study in a special school. *British Journal of Music Education*, 37(1), 71–85. DOI: 10.1017/S0265051719000184.
44. Stergulec, T., Kovačič, B. and Črčinovič Rozman, J. (2013). Baletne vsebine pri pouku glasbene vzgoje v prvem triletnju osnovne šole. *Revija za elementarno izobraževanje*, 6(2–3), 159–172.
45. Šindić, A., Pribišeč Beleslin, T. and Ratković, D. (2019). Vključevanje umetniških izraznih sredstev v učno okolje predšolskih otrok. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 34(3–4), 80–91.
46. Šipek Vodnjov, I. (2004). Ljudska glasba v osnovni šoli. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 19(2), 127–136.
47. Štemberger, T. (2013). Učiteljeva pripravljenost na inkluzijo. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 28(3–4), 3–16.
48. Toelken, B. (1996). The dynamics of folklore. Utah: University Press of Colorado.
49. Topolovec, U. and Schmidt, M. (2015). Šolanje osnovnošolcev s posebnimi potrebami. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 30(3–4), 3–18.
50. Učni načrt za glasbeno vzgojo v posebnem programu vzgoje in izobraževanja [Curriculum for Music Education in the Special Education Programme] (2004). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo. Retrieved on 12.11.2020 from world wide web: https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Izobrazevanje-otrok-s-posebnimi-potrebami/OS/Posebni-program-vzgoje-in-izobrazevanja/1-3-stopnja/glasbena_vzgoja-osn_raven.pdf.
51. Wehmeyer, M.L., Palmer, S.B., Shogren, K., William-Diehm, K., Soukup, J.H. (2013). Establishing a casual relationship between interventions to promote self-determination and enhanced student self-determination. *The Journal of Special Education*, 46(4), 195–210.
52. WHO (World Health Organization) (2017). How much physical activity is recommended? Retrieved on 12.11.2020 from world wide web: <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs385/en/>.

*Bojan Kovačič, PhD (1979), Assistant Professor at the Faculty of Education, University of Maribor.
Naslov/Address: Šratovci 2, 9252 Radenci, Slovenia
Telefon/Telephone: (+386) 02 229 36 65
E-mail: bojan.kovacic@um.si*

*Marjan Blažič, PhD (1947), Full Professor at the Faculty of health sciences, University of Novo mesto.
Naslov/Address: Orešje 13, 8220 Šmarješke Toplice, Slovenia
Telefon/Telephone: (+386) 07 393 00 10
E-mail: marjan.blazic@uni-nm.si*

*Katja Sevšek (1988), doctoral student, Faculty of Education, University of Maribor.
Naslov/Address: Ulica Lackovega odreda 16, 2341 Limbuš, Slovenia
Telefon/Telephone: (+386) 040 847 729
E-mail: katja.sevsek@gmail.com*

*Marta Licardo, PhD (1974), Assistant Professor at the Faculty of Education, University of Maribor.
Naslov/Address: Staneta Severja, 2000 Maribor, Slovenia
Telefon/Telephone: (+386) 031 513 864
E-mail: marta.licardo@um.si*

O avtoetnografiji in njeni vlogi na pedagoškem področju

Prejeto 29.01.2020 / Sprejeto 10.05.2021

Znanstveni članek

UDK 37:39

KLJUČNE BESEDE: avtoetnografija, etnografija, avtobiografija, vzgoja in izobraževanje, refleksija

POVZETEK – Na področju vzgoje in izobraževanja je etnografska raziskava le redko uporabljena. Pri nas je posledično toliko manj poznana avtoetnografska raziskava oziroma avtoetnografija. V delih s področja vzgoje in izobraževanja je praktično ni zaslediti. V prispevku je zato avtoetnografija uvodoma podrobneje opisana, prikazan je njen pomen in doprinos v raziskovanju. Dodatno sta predstavljeni dve temeljni obliki avtoetnografije in njuna pogostost rabe, to sta analitična in evokativna avtoetnografija. Glede na prikazane značilnosti avtoetnografije se prispevek zaključuje z njeno uporabo na področju vzgoje in izobraževanja. Njena uporaba se kaže kot posebej primerna za raziskovalce in izvajalce, ki se soočajo z odnosi oseb v multikulturnem okolju. V kontekstu poučevanja prinaša lažje razumevanje, kako določen položaj in vedenje posameznega učitelja lahko vpliva na učni proces. Z njeno uporabo se lahko izboljša poučevanje učitelja raziskovalca, odnos med učiteljem in učenci ter ne nazadnje tudi odnos med učitelji in starši otrok.

Received 29.01.2020 / Accepted 10.05.2021

Scientific paper

UDC 37:39

KEYWORDS: autoethnography, ethnography, autobiography, education, reflection

ABSTRACT – In the field of education, ethnographic research is not commonly applied. As a result, autoethnographic research or autoethnography is less known or even rare in Slovenia. In general, it cannot be found in works within the field of education. Hence, the article provides an in-depth description of autoethnography and of its importance in research papers. Additionally, two basic forms of autoethnography (analytical and evocative) and their frequency of use are presented. According to the described characteristics of autoethnography, the article concludes with its use in the field of education, proving that it is particularly suitable for researchers and practitioners studying people's relationships in multicultural environments. In the context of teaching, it enables a clearer understanding of the effect of certain elements of the teacher's behaviour on the learning process. Using it can improve the research skills of teachers, the relationship between teachers and students, and, lastly, the relationship between teachers and parents.

1 Uvod

Avtoetnografijo v Sloveniji le redko zasledimo, v tujini pa se kaže kot vse pomembnejša. Na to očitno kaže kongres kvalitativne raziskave, ki ga gosti ugledni profesor Norman Denzin. Na omenjeni konferenci je bilo na primer leta 2016 predvidenih več kot sto predstavitev avtoetnografij (Adams, Ellis in Holman Jones, 2017). Avtoetnografijo v posameznih tujih prispevkih zasledimo tudi na področju vzgoje in izobraževanja (Starr, 2010; Steiner, 2018; Trahar, 2013). Izbrani prispevki nakazujejo na to, da njena pomembnost temelji na refleksivnosti, ki spodbudi učitelja k spremembam v načinih poučevanja in posledično tudi k spremembam v delovanju posamezne vzgojno-izobraževalne institucije. In kakor navaja Banks (2001), učitelji morajo postati refleksivni učitelji, da so lahko učinkoviti v okolju večplastne in zapletene raznolikosti. Zato je,

kot navaja tudi Javornik Krečič (2008, str. 3), refleksija "postala v zadnjih desetletjih temeljni koncept izobraževanja učiteljev po celem svetu."

Ključni namen tega prispevka tako temelji na predstavitvi glavnih značilnosti avtoetnografije, njenega pomena in iskanju primerov ter oblikovanju predlogov aplikacije v vzgojo in izobraževanje. Dodatno želimo s prispevkom bralce ozavestiti o avtoetnografiji in razširiti njeno rabo tudi v Sloveniji.

2 Avtoetnografija in njena povezava z avtobiografijo in etnografijo

Avtoetnografija je kombinacija karakteristik avtobiografije in etnografije. Pri pisanju avtobiografije avtor retroaktivno in selektivno piše o preteklih izkušnjah. Običajno avtor teh izkušenj ne doživi zgolj zato, da bi bil del raziskave (Ellis, 2009). Je subjektivno naravnana in pisana na tak način, da se bralec čustveno vživi v dogodke, ki jih predstavi avtor (Reece, 2014).

Pri etnografiji pa se raziskovalci ukvarjajo s preučevanjem določene kulture ter njenih skupnih vrednot in prepričanj. Etnografske raziskave pomagajo raziskati te zapletene pojave, ki se neprestano ustvarjajo skozi čas (Sharma in Sarkar, 2019). Etnografija je tako povezana z doživetimi izkušnjami raziskovalca. Te izkušnje pa raziskovalec pridobi predvsem z opazovanjem z udeležbo in intervjuji. Določeni avtorji (npr. Fetterman, 1998; Sharma in Sarkar, 2019) omenjajo tudi prisotnost vprašalnikov in statističnih preizkusov.

Tudi pri avtoetnografiji raziskovalci raziskujejo določeno kulturo oziroma skupino. Ključna razlika med njima se kaže v vlogi raziskovalca in načinih pisanja poročila. Medtem ko se etnografija bolj osredotoča navzven, avtoetnografija uporablja notranje izkušnje raziskovalca (Ramalho de Oliveira, 2020). Avtoetnografija z osebnimi izkušnjami ("auto") opisuje in interpretira ("graphy") kulturna besedila, izkušnje, prepričanja in prakse ("etno"). Avtoetnografi verjamejo, da je osebna izkušnja prežeta s političnimi in kulturnimi normami ter pričakovanji. Norme in pričakovanja se pri raziskovalcu izražajo kot strog samoodsev, ki ga običajno imenujejo "refleksivnost", z njo pa želimo prepoznati in preiskati križišča med jazom in družbenim življenjem (Ellis, 2004). Namen avtoetnografije je tako potrditi neločljivo povezavo med osebnim in kulturnim ter ustvariti prostor za netradicionalne oblike raziskovanja in izražanja (Wall, 2006). Chang (2008) je ob upoštevanju tega triadnega ravnesja izpostavil, da mora biti avtoetnografija etnografska po svoji metodološki usmeritvi, kulturna pri interpretativni usmeritvi in avtobiografska po vsebinski usmerjenosti.

Naj poudarimo, da pri avtoetnografiji ne gre le za pisanje o sebi, ampak bolj za kritičnost do osebnih izkušenj pri razvoju raziskave ali pa do izkušenj na področju, ki ga proučujemo (Mendez, 2013). Podobno navajajo tudi Belbase, Luitel in Taylor (2008), ki jo opredeljujejo kot samokritično reflektivno obliko pisanja, ki je tudi ni za enačiti z avtobiografsko pripovedjo, saj opisuje pomembne točke življenja, povezane s političnim, družbenim, ekonomskim in kulturnim kontekstom, znotraj katerih raziskovalec išče spremembe in izboljšave. Avtoetnografi torej niso fokusirani le nase, ampak tudi na raziskovanje in razumevanje drugih skozi sebe.

Kot je omenil Chang (2008), se pri raziskovanju držimo procesa raziskovanja, ki je značilen za etnografske raziskave. Tako tudi pri avtoetnografiji oblikujemo raziskovalna vprašanja za izvedbo raziskave (npr. Steiner, 2018). Ta nam predstavljajo naše vodilo in izhodišče pri raziskovanju. Raziskovalna vprašanja, kot je značilno za kvalitativno raziskovanje, se v samem procesu lahko preoblikujejo. Avtoetnografija pri raziskovanju izkazuje tudi svoje specifične posebnosti. Te posebnosti izpostavljamo v nadaljevanju.

Posebnosti avtoetnografije

Pri avtoetnografiji je pomembno poudariti, da avtoetnografi ne smejo uporabljati le metodoloških orodij in literature za analizo lastnih izkušenj, temveč se morajo posluževati tudi različnih tehnik za zbiranje podatkov, ki jim bodo v pomoč, da ugotovijo, kako lahko drugi doživljajo podobne epifanije. Za ponazoritev kulturnih izkušenj in pri tem seznanitev bralcev z značilnostmi kulture je primerno primerjati osebne izkušnje tudi z že obstoječimi raziskavami (Ronai, 1995, 1996 v Ellis, Adams in Bochner, 2011).

Strokovnjaki poudarjajo, da je pri avtoetnografiji osebni spomin najpomembnejši vir podatkov (Ramalhko de Oliveria, 2020). Chang (2008) nagovarja raziskovalce, da dogodke in osebne izkušnje razvrstijo po vrstnem redu v avtobiografsko časovnico. Prisotno je tudi sistematično samoopazovanje, ki poteka z beleženjem raziskovalčevega vedenja, misli in čustev, kot se pojavljajo v njihovem naravnem kontekstu (introspekcija, samoanaliza in samoevalvacija). Poleg notranjih virov se pri zbiranju podatkov lahko uporabijo tudi intervjuji, dokumenti, literatura, video posnetki, risbe in fotografije (Ellis in Bochner, 2000).

Pri prebiranju avtoetnografij smo večkrat zasledili tudi uporabo vinjete (npr. Starr, 2010). Glede na raziskane in odkrite značilnosti avtoetnografske raziskave menimo, da bi kot pripomoček za zbiranje podatkov prišla v poštev tudi reka poklicnega razvoja. Izdelava reke poklicnega razvoja na posameznika vpliva reflektivno, saj se posameznik vrača v preteklost in raziskuje sebe, svojo poklicno pot in s tem tudi svojo kulturo.

Prebrani primeri opravljenih avtoetnografij kažejo na to, da je izbira pripomočkov oziroma tehnik za zbiranje podatkov za raziskovalca precej prosta, kar vpliva tudi na obliko in zapis poročila. Strukture poročil avtoetnografije se tako lahko razlikujejo in jih lahko zasledimo v obliki formalnih literarnih besedil ali bolj neformalnih poročil ali zgodb. Kot navaja tudi Mendez (2013), ni opaziti, da bi bili prisotni formalni predpisi za pisanje, pomemben je pomen in ne izdelava visoko akademskega besedila. Opaziti pa je, da je večina avtoetnografij pisanih v prvi osebi ednine (Belbase, Luitel in Taylor, 2008; Chang, 2008; Douglas in Carless, 2013; Wall, 2006). O pomenu pisanja v prvi osebi ednine pove Ramalhko de Oliveria (2020), ki pravi, da namen študije ni le obvestiti bralce o izkušnji, postopku in situaciji, temveč pritegniti pozornost in vzbuditi občutke. Zato je pomembno pisanje v prvi osebi ednine, ker tak zapis k temu pripomore. Dodatno pa to pomeni, da pri branju avtoetnografij ni pomembno le znanje, ki ga pridobijo bralci ob branju, temveč so pomembni tudi občutki in počutje ob branju. To raziskovalci dosežejo tako, da ustvarjajo estetske in vznemirljive obsežne opise osebnih in medosebnih izkušenj (Ellis, Adams in Bochner, 2011).

Avtoetnografija tako lahko sega od raziskav o osebnih izkušnjah raziskovalnega procesa do vzporednega raziskovanja izkušenj raziskovalca in udeležencev ter izkušenj

raziskovalca med izvajanjem določenega dela raziskave (Ellis in Bochner, 2000). Prav ti različni zapisi avtoetnografij so privedli do izoblikovanja dveh temeljnih oblik avtoetnografije.

Anderson (2006) razlikuje analitično in evokativno avtoetnografijo. Analitična avtoetnografija je usmerjena k objektivnemu pisanju in analizi določene skupine, medtem ko je evokativna avtoetnografija usmerjena k introspekciji raziskovalcev na določeno temo, ki bralcem omogoča povezavo z občutki in izkušnjami raziskovalcev.

Ellis, Bochner in Denzin zagovarjajo evokativno, torej bolj subjektivno avtoetnografijo. Prednost v njej vidijo predvsem v tem, da lahko bralci začutijo občutke drugih, ter v zmanjšanju meje, ki ločuje družboslovje od literature (Chang, 2008). Enako Foley (2002) zagovarja evokativno avtoetnografijo, saj meni, da bi avtoetnografije tako postale bolj privlačna in pogosta zvrst, ki bi lahko prispevala k premoščanju vrzeli med raziskovalci in navadnimi ljudmi. Ustvarjanje dostopnih besedil lahko doseže tudi širše in raznoliko občinstvo, ki ga tradicionalne raziskave običajno zanemarjajo. Analiza dobljenih podatkov, ki je pri evokativni avtoetnografiji v glavnem prikazana v obliki pripovedi, spodbuja bralca k dejanjem (Ramalho de Oliveria, 2020).

Anderson in Atkinson vidita prednost v analitični avtoetnografiji, ki poleg lastnih izkušenj raziskovalca sega dlje, saj vključuje pogovore z drugimi ter teoretično analizo (Chang, 2008). Tudi Chang zagovarja omenjeno obliko (Ramalho de Oliveria, 2020).

Anderson (2006) navaja pet ključnih značilnosti, po katerih izstopa analitična avtoetnografija:

- Prva značilnost je, da je raziskovalec polnopravni član in udeleženec v proučevanem družbenem svetu. Poleg članstva mora avtoetnograf snemati tudi dogodke in pogovore ter analizirati te podatke.
- Druga značilnost je analitična refleksivnost. Ta se nanaša na raziskovalčevo zavedanje, da vpliva na raziskovano situacijo in na druge udeležence.
- Tretja značilnost je, da je raziskovalec v pisnem besedilu zelo viden. Lastne izkušnje in občutja raziskovalca so vključeni v zgodbo in se štejejo kot podatki za razumevanje družbenega sveta tako kot pri evokativni avtoetnografiji. Vendar mora pri analitični avtoetnografiji biti raziskovalec še posebej previden, da ne pozabi na druge posameznike, ki sodelujejo v pojavu, ki se ga preučuje.
- Četrta značilnost je vključitev drugih oseb poleg sebe prek intervjujev in drugih dokumentov.
- Zadnja, peta značilnost pa se nanaša na zavezanost k analitičnemu sistemu. To pomeni, da uporabimo empirične podatke za vpogled v širše družbene pojave. Osebo izkušnjo raziskovalca je treba analizirati in interpretirati v smislu njegovega družbenega pomena, da bi razvili, razširili ali izboljšali teorijo.

Ključne razlike med evokativno in analitično obliko avtoetnografije torej lahko vidimo v zavezanosti k teoretiziranju in obliki končnega poročila. Besedila evokativne avtoetnografije so običajno bolj literarna in domišljajska (pripoved, poezija, kratke zgodbe itd.), analitična besedila pa bolj teoretično omejena in bolj podobna tradicionalnim kvalitativnim raziskovalnim besedilom. Bochner in Ellis (2016) pri tem dodajata, da imajo lahko tudi evokativne avtoetnografije močan teoretični pomen, saj so lahko kot analitične avtoetnografije tudi zelo dialoške.

Mendez (2013) navaja, da se v praksi raziskovalcev bolj uveljavlja evokativna avtoetnografija, predvsem zaradi povezave do lastnega življenja, ki jo omogoča bralcem. Avtoetnografija pomembno prispeva k življenju drugih, tako da razmislijo o prebranih pripovedih in sočustvujejo.

Obe obliki raziskave imata koristen in praktičen cilj za vse ljudi, ki so vanjo vključeni. Pri tem mora biti namen pisanja avtoetnografije ne glede na izbrano obliko avtoetnografije vedno obveščanje in izobraževanje drugih.

Avtoetnografska raziskava se torej s svojimi značilnostmi očitno umika tradicionalnemu znanstvenemu pristopu, ki je še danes zelo pomemben. Pristop, ki od raziskovalcev zahteva, da se minimizirajo, da sebe vidijo kot "onesnaževalca", poskušajo preseči in zanikati. Raziskovalec se v postopku znanstvenega raziskovanja umika pristranskosti in subjektivnosti, tako da zanika svojo identiteto (Wall, 2006). Gre za razmišljanje, ki je posebej značilno za pozitivizem, torej za zagotavljanje objektivnosti in odsotnost pristranskosti. Z vzponom postmodernizma pa se je ta pogled spremenil oziroma so svojo vlogo in pomen pridobile tudi raziskave, ki so odvisne od subjektivnosti, kar je značilno za celotno kvalitativno raziskovanje. Cilja postmodernizma ne vidimo v izpodbijanju načel in vodil pozitivizma, ampak želimo le podvomiti v njegovo prevlado in pokazati, da je mogoče znanje pridobiti in deliti na več načinov. Avtoetnografija pa se kaže kot eden izmed teh načinov.

Ta osebni pristop v avtoetnografiji namreč prikaže tudi vložek, ki ga raziskovalec da v svojo raziskavo. Raziskovalec je osebno, čustveno, estetsko in pripovedno povezan s proučevano kulturo in izkušnjami, zato pri predstavljanju sebe in ostalih v tej kulturi čuti še večjo odgovornost in pomembno skrb (Adams, Holman Jones in Ellis, 2015).

Ne glede na izbrano obliko avtoetnografije Allen (osebni intervju Allen Mitch, 2006 v Ellis, Adams in Bochner, 2011) na jasen način pove, kaj moramo upoštevati in česa se moramo zavedati pri opravljanju avtoetnografije:

"[...] na izkušnjo glejte analitično. Sicer [vi] pripovedujete [svojo] zgodbo – in to je lepo – toda ljudje to počnejo na Oprah [ameriški televizijski program] vsak dan. Zakaj je vaša zgodba bolj veljavna kot katera koli druga? Kar naredi vašo zgodbo bolj veljavno, je to, da ste raziskovalec. Na voljo imate nabor teoretičnih in metodoloških orodij ter raziskovalno literaturo. To je vaša prednost."

Iz česar sledi, da mora biti raziskovalec ne glede na izbrano obliko avtoetnografije metodološko podkovan. Vedeti mora, kako poteka raziskovalni proces, katere tehnike in pripomočke lahko uporabi za zbiranje podatkov oziroma so mu na voljo. Le na tak način bo avtoetnografija kakovostno izvedena in napisana ter dosegla svoj cilj, tj. približala določeno kulturo, prikazala povezavo raziskovalca s kulturo in lastne izkušnje raziskovalca na tak način in na taki ravni, da bo bralce prevzela in jo bodo razumeli.

Zato naj se tudi pri avtoetnografiji, ne glede na pomen in prisotnost raziskovalčevega pogleda, vključuje oziroma upošteva kriterije za ugotavljanje kakovosti kvalitativne raziskave, o katerih pišeta Vogrinc in Krek (2008, str. 101), pri čemer izpostavljata, da "jasno določeni kriteriji prispevajo k temu, da določena vrsta raziskovanja pridobi atribut znanstvenosti in racionalno podlago za ukrepanje na temelju raziskovalnih ugotovitev."

Pomen uporabe avtoetnografije na pedagoškem področju

Uporabo avtoetnografije zasledimo tudi na področju vzgoje in izobraževanja. Da je posebej primerna na tem področju, izpostavlja Chang (2008), ki poudari, da je uporabna in pomembna za raziskovalce in izvajalce, ki se soočajo z odnosi oseb v multikulturnem okolju, kot so na primer učitelji, socialni delavci, medicinsko osebje, duhovniki in svetovalci. Pomembnost povezave medkulturnosti in avtoetnografije omenja tudi Trahar (2013). Meni, da nam avtoetnografija olajša prepoznavanje čustvenih vidikov naših izkušenj. Dodatno nam omogoča njihovo razumevanje in teoretiziranje z upoštevanjem raznolikih in zapletenih okolij, v katerih delujemo.

Podobno je ugotovilo več raziskovalcev, ki so avtoetnografijo uporabili na pedagoškem področju. Avtorji so izpostavili predvsem, kako se je izboljšalo njihovo poučevanje (npr. Belbase, Luitel in Taylor, 2008; Steiner, 2018; Trahar, 2013). Steiner (2018) o avtoetnografiji dodatno pove, da njena uporaba v kontekstu poučevanja prinaša lažje razumevanje, kako lahko določen položaj in vedenje posameznega učitelja vpliva na učni proces. Belbase, Luitel in Taylor (2008) ugotavljajo, da ima samorefleksija prakse v izobraževanju učiteljev pomembno vlogo pri njihovem razvoju. Po njihovem mnenju avtoetnografija lahko prinese dramatične spremembe v izobraževalnih ustanovah, če jo resno uporabimo in upoštevamo preteklost in sedanost ter si zamislimo in načrtujemo možnosti za prihodnost. Avtoetnografija ponuja ogled lastnih praks in odkrivanje vrzeli med tem, kar je treba storiti, in tem, kar se dogaja. Vidijo jo kot katalizatorja pedagoške preobrazbe, od začetnika kot tradicionalnega učitelja do konstruktivističnega učitelja, ki zaznava pomen prakse. Po izpeljani avtoetnografiji učitelji pri poučevanju vse bolj posegajo po raziskovalnem pristopu. Prav uporaba raziskovalnega pristopa je v raziskavi avtorjev Markuš in Čagran (2017, str. 40) pokazala, da je pri učencih "napredek v znanju v pogojih raziskovalnega pouka višji od napredka v znanju v pogojih tradicionalnega pouka."

Tudi Starr (2010) ugotavlja, da imajo lahko nastale samoanalize v okviru avtoetnografije namenske posledice pri poučevanju učiteljev in načinu vodenja vodstva šole. Proces samoraziskovanja in zaslisevanja po njenem mnenju pomaga posameznikom, da si najdejo mesto v svoji zgodovini in kulturi, kar jim omogoča, da razširijo svoje razumevanje lastnih vrednot v primerjavi z drugimi. Pomen refleksivnosti omenjata tudi Maksimović in Osmanović (2018, str. 145), ki pravita, da "samo refleksivni učitelj lahko odgovori na vse potrebe današnje družbe, šole in študentov."

Steiner (2018) je ena izmed teh, ki so se odločili za izpeljavo avtoetnografije. Njena želja je bila, da se sooči z ovirami, ki jih ima pri poučevanju, da bi izboljšala svoje poučevanje. Navaja, da čeprav se ji je izkušnja uporabe avtoetnografije na pedagoškem področju zdela zahtevna in nekoliko tvegana, je ta raziskovalni proces okrepil njeno željo, da bi še naprej iskala načine za ustvarjanje bolj sodelovalnega učnega okolja v učilnici. Postopek izvajanja avtoetnografije ji je dvignil samozavest, vplival na motivacijo za nadaljnje pedagoške inovacije in zmanjšal skeptičnost do refleksivne prakse kot načina uporabe. Namreč, kot navaja tudi Kukanja Gabrijelčič (2015, str. 112), "nova, hitro spreminjajoča se družba znanja terja od učiteljev tudi nekatere nove vloge" in ena izmed teh je tudi usposobljenost za refleksijo.

Tudi Belbase (Belbase, Luitel in Taylor, 2008) je uporabil avtoetnografijo, da razišče svoj sistem poučevanja matematike. Spoznal je, da je v preteklosti matematiko

poučeval na preveč tradicionalni ravni, z raziskovanjem in usposabljanjem se je njegov pristop poučevanja vse bolj preusmeril h konstruktivističnemu načinu. Opravljena avtoetnografija mu je pomagala, da je začutil, da ne dela tistega, kar mora. Pripovedi preteklih izkušenj so mu pomagale razumeti, kako naj v prihodnosti izboljša način poučevanja v učilnici.

Douglas in Carless (2013) v svojem delu izpostavljata, da bi bilo potrebno na področju vzgoje in izobraževanja seznaniti z avtoetnografijo posebej študente in jim jo približati. Več študentov doživlja frustracije z distančnimi (nevtralnimi in objektivnimi) načini raziskovanja in obupno iščejo alternative.

Farrell (Farrell idr., 2017) se v okviru avtoetnografije na pedagoškem področju dotaknejo tudi pripomočkov za zbiranje podatkov, ki jih lahko posebej uporabimo na področju vzgoje in izobraževanja. Omenjajo torej uporabo drugih virov podatkov, kot so zapiski o pogovorih s kolegi in nadrejenimi, e-poštna sporočila, ki se nanašajo na študijo, in predvsem ocene ali podano mnenje učencev o poučevanju raziskovalca. Pomen vidijo tudi v vodenju dnevnika, ki vključuje refleksije predhodnih izkušenj s poučevanjem in učenjem, saj lahko to pomaga pri ugotavljanju lastnega položaja raziskovalca glede na preučevano kulturo.

Ne nazadnje pa vidimo ključen pomen vključevanja avtoetnografije v tem, kar navaja Trahar (2013). Izpostavi namreč, da se tekom študija s študenti pogosto pogovarjamo in beremo njihove refleksije o dojemanju učenja in poučevanja, hkrati pa sami ne reflektiramo, kako mi to dojemamo.

Pri raziskovanju avtoetnografije na pedagoškem področju smo zaznali, da na splošno ni zelo razširjena. Pri prebiranju študij pa lahko začutimo izjemno pozitivno naravnost pri tistih raziskovalcih, ki so jo uporabili kot vrsto raziskave. Tudi avtorji, ki intenzivno raziskujejo avtoetnografijo, kot npr. Ellis, Adams in Chang, v svojih delih posebej poudarjajo pomen uporabe in širjenja rabe te vrste raziskave, ker menijo, da prinaša pomemben profesionalni razvoj raziskovalca.

Douglas in Carless (2013) tako poudarjata, da četudi avtoetnografija raste in se razvija, bi moral biti ta pristop širše cenjen, zato spodbujata njeno uporabo in objavo prispevkov v revijah. Izpostavljata tudi, da je bila z njune strani avtoetnografija v revijah, kot so npr. *Qualitative Research in Psychology*, *Sport Education and Society*, *Qualitative Research in Sport*, *Sociology of Sport in Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, dobro sprejeta. Tudi na konferencah je bila toplo sprejeta. Dodajata pa, da je razumljivo, da ni nujno, da so bralci o njej seznanjeni, zato lahko recenzenti zahtevajo obsežnejši pregled in/ali utemeljitev tega pristopa. Obenem pa dodajata, da je zaradi pomembnosti nadaljnjega širjenja in sprejemanja avtoetnografije vredno vložiti dodaten trud za njeno predstavitev.

Glede na mnenja različnih strokovnjakov opažamo, da avtoetnografiji pripisujejo pomembno mesto na področju vzgoje in izobraževanja. Njena prisotnost ne prinaša le novosti v raziskovanju, ampak dejanske spremembe. Z njeno uporabo se lahko izboljša poučevanje učitelja raziskovalca, odnos med učiteljem in učenci, ne nazadnje tudi odnos med učitelji in starši otrok. Z avtoetnografijo oz. takšnim načinom pisanja se namreč učitelji lahko približajo staršem. Starši tako bolje razumejo, v kakšnih situacijah se znajdejo učitelji, kako poteka proces poučevanja in s kakšnimi izzivi se sooča učitelj pri poučevanju. Širše gledano lahko avtoetnografija pripomore tudi k izboljšanju

delovanja vzgojno-izobraževalne institucije, če so ugotovitve raziskave predstavljene in ponujajo možnosti izboljšav.

3 Sklep

V literaturi je avtoetnografija obravnavana samostojno, ne kot avtobiografija, tudi ne kot etnografija, zato ji tudi mi s tem prispevkom pripisujemo ločeno mesto v kvalitativnem raziskovanju. Na podlagi prispevka smo lahko spoznali, da je njena temeljna značilnost v priznavanju subjektivnosti, čustvenosti in vpliva raziskovalca na raziskovanje. Avtoetnografija sledi raziskovalnemu procesu, ki je značilen etnografiji, hkrati pa izraža svoje specifične posebnosti. Posebnost se kaže predvsem v vlogi raziskovalca, ki je popolnoma vpleten v problem raziskovanja in ga rešuje skozi lastne izkušnje ter izkušnje in odzive okolice oziroma ostalih članov kulture. Zato se kaže avtoetnografija posebej primerna za področje vzgoje in izobraževanja, kjer lahko učitelji na podlagi preteklih in trenutnih lastnih izkušenj, povezanih s poučevanjem in učenjem, raziščejo in posledično tudi izboljšajo raziskovanje. V avtoetnografiji je izpostavljen pomen refleksivnosti in ta je bila med slovenskimi avtorji, ki smo jih citirali v prispevku, posebej poudarjena kot pomemben element pri poučevanju. Avtoetnografija je torej značilno praktično naravnana. Pristop raziskovalca k raziskavi pa je odvisen od oblike avtoetnografije, ki ji bo sledil. Prispevek omenja evokativno in analitično avtoetnografijo. Za področje vzgoje in izobraževanja vidimo, da je pomembna prisotnost obeh oblik. Pomen izpeljave bolj strukturirane analitične avtoetnografije vidimo v izboljšanju delovanja celotne vzgojno-izobraževalne institucije. Branje analitičnih avtoetnografij ima lahko pomembno vlogo za kolege in ostale učitelje, ki se soočajo s podobnimi situacijami v poučevanju in delovanju na področju vzgoje in izobraževanja. Tudi študentom pri pisanju zaključnih del bi predlagali analitično avtoetnografijo. Predvsem zaradi njene strukturiranosti, ki je pomembna pri še neizkušenih raziskovalcih. Ključni pomen prisotnosti evokativne avtoetnografije pa vidimo v brisanju meja med učiteljem in učenci ter predvsem med učiteljem in starši učencev. Z evokativno avtoetnografijo se približamo "navadnim ljudem" in lahko dosežemo boljše odnose ter npr. razumevanje dela, situacij in izzivov, s katerimi se sooča učitelj. Ne glede na izbrano obliko avtoetnografije je pomembno, da je pred izvedbo raziskave raziskovalec dobro metodološko podkovan in razišče tudi izhodišča nastanka raziskave, kot sta npr. interpretivizem in postmodernizem.

Nina Krmac, PhD

About Autoethnography and Its Role in the Pedagogical Field

Autoethnography is rarely found in Slovenia, whereas abroad it is proving to be increasingly important. The Congress of Qualitative Research, hosted by the distinguished Professor Norman Denzin, also stated clearly its significance. For example, more than a hundred presentations on autoethnography were planned at the conference

in 2016 (Adams, Ellis and Holman Jones, 2017). Autoethnography can also be found in the field of education (Starr, 2010; Steiner, 2018; Trahar, 2013). Selected articles suggest that its importance is based on reflexivity, on encouraging teachers to change their teaching methods, and consequently, the activities of educational institutions. As mentioned by Banks (2001), in order to be effective in an environment of multifaceted and complex diversity, teachers must become reflective teachers.

Thus, the key purpose of this paper is not only to present the main features of autoethnography and its significance, but also to deliver examples of its use in the field of education. In addition, the article aims to raise awareness on autoethnography among readers and expand its use in Slovenia.

Autoethnography encompasses a combination of features of autobiography and ethnography. Autoethnography with personal experience (auto) describes and interprets (graphy) cultural texts, experiences, beliefs, and practices (ethno). In view of this triadic balance, Chang (2008) pointed out how autoethnography must be ethnographic in its methodological orientation, cultural in its interpretive orientation, and autobiographical in its content orientation. As Chang observed, research remains faithful to the process within ethnographic research, where autoethnography also shows its specific features.

From the experts' standpoint, the most important source of data in autoethnography is personal memory (Ramalhko de Oliveria, 2020), not to mention systematic self-observation which takes place by recording the researcher's behaviour, thoughts and emotions as they appear in their natural context (introspection, self-analysis and self-evaluation). Interviews, documents, literature, videos, drawings, and photographs can also be used for data collection (Ellis and Bochner, 2000).

The examples of performed autoethnography show how the choice of data collection tools or techniques is predominantly at the researcher's discretion, hence affecting the format of the report. The structures of autoethnographic reports may vary, and can be expressed in many shapes and forms: from formal literary texts to largely informal reports or stories. As stated by Mendez (2013), it seems there are no formal regulations on writing, and more emphasis should be given to the context and not to the production of a highly academic text. Nevertheless, it is observed that most autoethnography is written in the first person singular (Belbase, Luitel and Taylor, 2008; Chang, 2008; Douglas and Carless, 2013; Wall, 2006). Ramalho de Oliveria (2020) talks about the importance of writing in the first person singular, stating the purpose of the study is not only to inform readers about the experience, procedure and situation, but to attract attention and excite feelings, too. Thus, when reading autoethnography, readers acquire more than just knowledge during the process; their feelings and state of mind, body and soul while reading should also be considered. To achieve such an effect, researchers create aesthetically pleasing and excitingly in-depth descriptions of personal and interpersonal experiences (Ellis, Adams and Bochner, 2011).

Autoethnography can range from the research of personal experiences during the research process to the parallel study of the researcher's and participants' experiences, and the researcher's experience during the implementation of certain parts of the research (Ellis and Bochner, 2000). These different characterizations of autoethnography have led to the formation of two basic forms of autoethnography.

Anderson (2006) distinguishes between analytical and evocative autoethnography. Analytical autoethnography focuses on the objective writing and analysis of a particular group, while the latter is centred on the researcher's introspection on a particular topic, allowing readers to connect with his or her feelings and experiences.

Ellis, Bochner and Denzin advocate the evocative, i.e. the more subjective autoethnography. They see its advantage in the way readers can experience the feelings of others and in the reduction of the boundaries separating social sciences from literature (Chang, 2008).

Anderson and Atkinson prefer analytical autoethnography which is not only based on the researcher's own experience, but goes even further by including conversations with others and theoretical analysis (Chang, 2008). Chang also advocates the latter (Ramalho de Oliveria, 2020).

Mendez (2013) states that evocative autoethnography is gaining ground in the practice of researchers, mainly because it allows readers to connect with their own lives. Autoethnography makes an important contribution to the lives of others by reflecting on and empathizing with the narratives.

Therefore, the features of autoethnographic research provide a clear deviation from the traditional scientific approach which remains very important to date and which requires researchers to minimize, transcend and deny themselves. In the process of scientific research, the researcher withdraws bias and subjectivity by denying his or her identity (Wall, 2006).

This personal approach in autoethnography also shows one's contribution to his or her research. The researcher is personally, emotionally, aesthetically and narratively connected to the studied culture and experience, so he or she ascribes even greater responsibility and importance to presenting himself or herself and others in this culture (Adams, Holman Jones and Ellis, 2015).

The use of autoethnography can also be found in the field of education. Chang (2008) reveals how important autoethnography is to researchers and practitioners facing interpersonal relationships in multicultural environments (teachers, social workers, medical staff, priests and counsellors). The significant connection between multiculturalism and autoethnography is also mentioned by Trahar (2013). She believes autoethnography simplifies perception and communication with the emotional aspects of our experiences. Moreover, it enables us to understand and theorize experience by considering the diverse and complex environments we operate in.

Similarly, several researchers have agreed to use autoethnography in the pedagogical field. The authors underline how their teaching has improved (e.g. Belbase, Luitel and Taylor, 2008; Steiner, 2018; Trahar, 2013). Steiner (2018) speaks about how its use in the context of teaching brings about an easier understanding of how certain elements of a teacher's behaviour can influence the learning process. Belbase, Luitel and Taylor (2008) find that the self-reflection on practice in teacher education has an important role in their development. In their view, autoethnography can spark dramatic changes in educational institutions if both the past and the present circumstances are taken into consideration while picturing and planning the possibilities the future holds. They see autoethnography as the catalyst for pedagogical transformation, from its beginning as

a traditional teacher all the way to a constructivist teacher who perceives the importance of practice.

Starr (2010) also reveals how the resulting self-analyses within autoethnography can have deliberate consequences on the teaching method and the way school management is handled. The process of self-exploration and questioning helps individuals to find a place in their history and culture, allowing them to broaden the understanding of their own values compared to others.

Douglas and Carless (2013) underline that in the field of education, students should be acquainted with and introduced to autoethnography. More students experience frustrations with distant (neutral and objective) ways of researching and are desperately looking for alternatives.

Farrell and colleagues (Farrell et al., 2017) also mention data collection tools which can be used specifically for autoethnography in the field of education, such as notes on conversations with colleagues and superiors, study-related e-mail communication and especially assessments or students' opinions about the researcher's teaching. They also see the importance of keeping a diary with reflections on previous teaching and learning experiences, as it may help to determine the researcher's own position in relation to the culture studied.

Based on Trahar (2013), the crucial importance of including autoethnography in the pedagogical field can finally be seen. She points out how researchers often talk to students and read their reflections on the perception of learning and teaching, but at the same time the researchers do not think about their attitude towards it.

Various experts attribute an important role to autoethnography in the field of education. Its presence brings about not only innovation in research, but actual changes. Its use can improve the teaching method of the researcher-teacher, the relationship between teachers and students, and, last but not least, the relationship between teachers and children's parents. With autoethnography and the way they write it, teachers can enjoy a closer relationship with parents. Parents thus have a better understanding of what situations teachers find themselves in, how the teaching process takes place, and what challenges the teacher is facing during the process. Taking the wider picture into consideration, when the findings of the research are presented and offer possible improvements, autoethnography can also enhance the activities of the educational institution.

LITERATURA

1. Adams, T.E., Holman Jones, S. in Ellis, C. (2015). Autoethnography. New York: Oxford University Press.
2. Adams, T., Ellis, C. in Holman Jones, S. (2017). Autoethnography. Pridobljeno dne 10.12.2020 s svetovnega spleta: https://www.researchgate.net/publication/318858682_Autoethnography.
3. Anderson, L. (2006). Analytic autoethnography. *Journal of Contemporary Ethnography*, 35(4), 373–395.
4. Banks, J. (2001). Citizenship education and diversity: implications for teacher education. *Journal of Teacher Education*, 52(5), 5–16.
5. Belbase, S., Luitel, B. in Taylor, P. (2008). Autoethnography: A method of research and teaching for transformative education. *Journal of Education and Research*, 1(1), 86–95.

6. Bochner, A.P. in Ellis, C. (2016). *Evocative autoethnography: writing lives and telling stories*. New York: Taylor and Francis.
7. Campbell, E. (2016). Exploring autoethnography as a method and methodology in legal education research. *Asian journal of legal education*, 3(1), 95–105.
8. Chang, H. (2008). *Autoethnography as method*. Walnut Creek, Ca: Left Coast Press.
9. Douglas, K. in Carless, D. (2013). A history of autoethnographic inquiry. V Holman Jones, S., Adams, T.E. in Ellis, C. (ur.), *Handbook of Autoethnography*, 84–106. Pridobljeno dne 05.01.2021 s svetovnega spleta: <https://www.routledgehandbooks.com/doi/10.4324/9781315427812.ch2>.
10. Ellis, C. (2004). *The ethnographic I: a methodological novel about autoethnography*. Walnut Creek, CA: AltaMira Press.
11. Ellis, C. (2009). Telling tales on neighbors: ethics in two voices. *International Review of Qualitative Research*, 2(1), 3–28.
12. Ellis, C. in Bochner, A.P. (2000). Autoethnography, personal narrative, reflexivity. V Denzin, N.K. in Lincoln, Y.S. (ur.), *Handbook of qualitative research*, 733–768. Thousand Oaks, CA: Sage.
13. Ellis, C., Adams, T.E. in Bochner, A.P. (2011). Autoethnography: An Overview. Pridobljeno dne 03.01.2021 s svetovnega spleta: <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1589/3095>.
14. Farrell, L., Bourgeois-Law, G., Ajjawi, R. in Regehr, G. (2017). An autoethnographic exploration of the use of goal oriented feedback to enhance brief clinical teaching encounters. *Advances in Health Sciences Education*. 22. DOI: 10.1007/s10459-016-9686-5.
15. Fetterman, M.D. (1998). *Etnography. Step by step: applied social research methods series*. London: Sage Publications.
16. Javornik Krečič, M. (2008). Reflektivno poučevanje – značilnosti, modeli in pristopi. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 23(1), 3–18.
17. Kordeš, U. in Smrdu, M. (2015). *Osnove kvalitativnega raziskovanja*. Koper: Založba univerze na Primorskem.
18. Kukanja Gabrijelčič, M. (2015). Profesionalni razvoj učiteljev in težave pri delu z nadarjenimi učenci. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 30(1), 112–128.
19. Maksimović, J. in Osmanović, J. (2018). Vloga in učinkovitost metodološkega izobraževanja za reflektivne prakse. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 33(1), 131–148.
20. Marak, Q. (2015). Writing the “self”: Introducing autoethnography. *Man in India*, 95(1), 1–10. Pridobljeno dne 10.01.2021 s svetovnega spleta: https://www.researchgate.net/publication/283041259_Writing_the_self_Introducing_autoethnography.
21. Markuš, N. in Čagran, B. (2017). Primerjava raziskovalnega pristopa s tradicionalnim pri spoznavanju okolja. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 32(1), 33–46.
22. Mendez, M. (2013). Autoethnography as a research method: Advantages, limitations and criticisms. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 15(2), 279–287.
23. Ramalho de Oliveira, D. (2020). Overview and Prospect of Autoethnography in Pharmacy Education and Practice. *American Journal of Pharmaceutical education*, 84(1), 156–165.
24. Reece, J. (2014). Autobiography. V Coghlan, D. in Brydon-Miller, M. (ur.), *The Sage Encyclopedia of Action Research*. Publisher: SageEditors. Pridobljeno dne 10.12.2020 s svetovnega spleta: https://www.researchgate.net/publication/277670280_Autobiography/citations.
25. Sharma, H.L. in Sarkar, C. (2019). Ethnography research: an overview. *International Journal of Advance and Innovative Research*, 6(2). Pridobljeno dne 15.12.2020 s svetovnega spleta: https://www.researchgate.net/publication/333701617_ethnography_research_an_overview/citations.
26. Starr, L.J. (2010). The use of autoethnography in educational research: locating who we are in what we do. *Canadian Journal for New Scholars in Education*, 3(1). Pridobljeno dne 03.01.2021 s svetovnega spleta: <https://cste-educ.sites.olt.ubc.ca/files/2020/07/Autoethnography-Starr-2010.pdf>.
27. Steiner, S. (2018). How using autoethnography improved my teaching. Pridobljeno dne 10.12.2020 s svetovnega spleta: <https://www.scholarlyteacher.com/post/autoethnography-to-improve-teaching>.

28. Trahar, S. (2013). Autoethnographic Journeys in learning and teaching in higher education. *European Educational Research Journal*, 12(3), 367–375.
29. Vogrinc, J. in Krek, J. (2008). Kriteriji ugotavljanja kakovosti znanstvenih spoznanj – pozitivistični pristop. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 23(1), 101–117.
30. Wall, S. (2006). An Autoethnography on learning about autoethnography. *International Journal of Qualitative Methods*, 5(2), 146–160.

Motivation for Foreign Language Communication

Received 17.04.2021 / Accepted 10.05.2021

Scientific paper

UDK 81'243+159.947.5

KLJUČNE BESEDE: vrste motivacije, komunikacija pri pouku tujega jezika

POVZETEK – V članku poročamo o raziskavi, s katero smo ugotavljali razmerje med vrstami motivacije in pripravljenostjo na komunikacijo v tujem jeziku. Pri tem smo uporabili metodo sistematičnega neeksperimentalnega opazovanja. Uporabili smo naslednje instrumente: Language Learning Orientations Scale – Intrinsic Motivation, Extrinsic Motivation and Amotivation Subscales (Noels idr., 2000) – Cronbachov alfa koeficient (0.915) in vprašalnik pripravljenosti na komunikacijo v tujem jeziku Willingness to Communicate (McCroskey, 1992) – Cronbachov alfa koeficient (0.735). Teoretično podlago našega proučevanja predstavlja teorija samodeterminacije (Deci in Ryan, 2000). Ugotavljamo, da so študentje različno motivirani. Razlike se manifestirajo v ravni motivacije in v orientaciji te motivacije, ki spodbuja k aktivnosti. Potrdili smo tudi predpostavko, da motivacija ni unitarni fenomen, saj smo identificirali številne vidike ekstrinzične in intrinzične motivacije.

Prejeto 17.04.2021 / Sprejeto 10.05.2021

Znanstveni članek

UDC 81'243+159.947.5

KEYWORDS: types of self-regulated motivation, communication in foreign language teaching

ABSTRACT – The aim of the study is to determine the patterns of relationships between types of motivation and willingness to communicate in a foreign language using systematic non-experimental observation. The types of motivation were examined by Language Learning Orientations Scale – Intrinsic Motivation, Extrinsic Motivation and Amotivation Subscales (Noels et al., 2000). Its reliability was verified with the Cronbach's alpha coefficient (0.915). Willingness to communicate was examined by McCroskey's scale (1992) and Cronbach's alpha coefficient was 0.735. The theoretical basis of the paper is the Self-Determination Theory (Deci and Ryan, 2000). Different types of motivation were noticed in the willingness to engage in the activity. The findings confirm the opinion that motivation is not a uniform phenomenon, since all subtypes of extrinsic and intrinsic motivation were identified.

1 Introduction

The theoretical background of the paper is the Self-Determination Theory (SDT) based on the claim that individuals spontaneously develop their predispositions, i.e. intrinsic motivation and internalization, when fundamental psychological needs are met as a function of interpersonal dynamics and social settings (Deci and Ryan, 2000). Additionally, the willingness to communicate (WTC) in a language for specific purposes (LSP) is defined as a willing decision to start communication in a certain situation with a specific person at a specific moment (MacIntyre et al. 1998).

Opinions outlined in the *Cognitive Evaluation Theory* (CET), proposed by Deci and Ryan (1985), are also important for language learning with the goal of specifying the factors in the social context that affect intrinsic motivation. CET, which is considered a sub-theory of Self-Determination Theory, claims that interpersonal events and structures (e.g. rewards, communication, feedback), which lead to a sense of competence,

may increase intrinsic motivation for these learning activities as they affect the satisfaction of the basic psychological need for competence. CET also holds that the sense of competence itself will not improve motivation unless it is accompanied by the sense of autonomy (Vallerand and Reid, 1984).

Thus, the findings of the CET aspects of SDT are important, suggesting that learning and teaching strategies can facilitate or prevent intrinsic motivation by supporting or hindering the satisfaction of the need for autonomy and competence. However, it is important to keep in mind that intrinsic motivation will only emerge for activities in which the individual has an intrinsic interest – those that have the appeal of novelty, challenge, or aesthetic value for the individual. CET principles do not apply for activities that are not characterized in this way.

When dealing with strategies for encouraging foreign language communication, it is important that the teacher follows the conclusion of SDT, according to which there is greater persistence, more positive self-perception, and better quality of engagement with increased internalization and associated sense of personal commitment (Šafranč and Gojkov-Rajić, 2019; Šafranč et al., 2018; Gojkov-Rajić, 2020; Gojkov-Rajić et al., 2021).

Ryan and Connell (1989) point out the differences in attitudes and adaptability to various types of external motivation. Students with more pronounced external regulation show less interest and commitment, and have a stronger locus of control, resulting in learning failure. The same research finds that introjected regulation is positively related to effort, but is also associated with greater anxiety levels and poor coping with failure (Šafranč, 2018; Gojkov-Rajić, 2020). In addition, the identified elements of motivation correlate with greater school satisfaction and more positive coping styles, while intrinsic motivation correlates with interest, satisfaction, sense of competence, and positive coping (Ryan and Connell, 1989).

Previous considerations of the type of extrinsic regulation state that the identified regulation is important for learning as the type of external motivation that appears in a situation when an internalized sense of the personal value of an activity is achieved. It is also the link to integrated regulation as the next stage of external motivation, when key aspects of an individual's identity are expressed by performing an activity. Therefore, self-regulation of motivation is based on reaching the stage of integrated regulation, which, although encouraged externally, at the same time has the same characteristics as internal motivation because it originates from the values that fully coincide with aspects of the student's self (Deci et al., 1991).

The immediate implication of SDT for foreign language learning is that extremely motivated students can progress towards more self-determined types of motivation in a favourable environment that promotes choice in learning activities, maintains students' efforts in meeting new challenges, and encourages their sense of competence and ability (Noels and Giles, 2009). Previous research has revealed that students who learn a foreign language for more self-determined reasons, usually display higher motivational power, a strong desire to learn foreign languages, more positive attitudes toward learning, and higher achievements (Noels et al., 2000; Pae, 2008). Therefore, it should be expected that WTC would be influenced by these more self-determined types of motivation.

The WTC concept continues to attract significant interest in foreign language studies. It is usually defined as a willing decision to start communication in a foreign language in a certain situation with a certain person at a certain moment (Gegersen and MacIntire, 2014). Although willingness to communicate in the mother tongue was initially described as a constant personality trait, the willing decision to start communication in a foreign language also assumes dynamic contextual factors for foreign language communication (MacIntire and Legatto, 2011). It is generally associated with perceived communication competence and communication anxiety (Fallah, 2014; Öz and Pourfeiz, 2015).

2 Method

The above outlines of the theoretical foundations of the complex phenomenon of self-regulation and the findings related to positioning the concepts of self-determination and the types of regulation in foreign language learning raise the following research questions about inconsistent attitudes and insufficient answers: *“What are the patterns of relationships between motivation and willingness to communicate?”*; *“What is the predictive contribution of the types of motivation to the willingness to communicate in a foreign language in relation to other factors (gender, duration of foreign language learning and staying in the country of the native speaker)?”*

Thus, the aim of this study can be briefly defined as the intention to determine the levels of motivation, i.e. types of motivation (predictive variable) and the relationship between the types of motivation and the willingness to communicate in a foreign language (criterion variable), as a basis for the selection of instructions to encourage self-regulation in foreign language communication. In addition, the intention was to investigate the influence of moderating variables on this relationship: gender, learning achievement, the year when they started learning the foreign language, and whether students visited the country of the native speaker.

The research used an exploratory, quantitative approach, and was carried out using the method of systematic non-experimental observation. The types of motivation were recorded using a Likert-type scale (Noels et al., 2000) with subscales for recording amotivation, three types of extrinsic motivation (extrinsic regulation, introjected regulation, identified regulation), and three subscales for measuring intrinsic motivation (knowledge, achievement, stimulation). Scale reliability was checked based on the Cronbach’s alpha coefficient and it was 0.915. The internal consistency of the scale is presented in Table 2: *Coefficient of correlation between variables*. Willingness to communicate in a foreign language was recorded using the *Willingness to Communicate* scale (McCroskey, 1992). Cronbach’s alpha coefficient was 0.735. The scale contains 20 situations in which respondents could either choose to talk or not to talk. They had the freedom of choice and expressed it in the percentage of time they allocated for a particular type of communication (0 – never to 100 – always).

Hypotheses

Hypotheses:

- *There is a statistically significant correlation between the types of motivation and willingness to communicate in LSP (all subtypes of motivation, both extrinsic and intrinsic) – the correlation is significantly positive.*

This hypothesis also investigates the attitudes of several theories in which motivation is considered a whole, a uniform phenomenon that varies from a very low to a high level of motivation. However, experience suggests that motivation is hardly a uniform phenomenon, which has been confirmed by many research studies (Ratelle et al., 2007). It was found that people show not only different levels of motivation, but also different types of motivation.

- *The predictive contribution of the types of motivation to the willingness to communicate is also statistically significant when moderating variables are included in the analysis: gender, achievement in the foreign language, staying in the country of the native speaker, duration of foreign language learning.*

Sample

The sample consists of:

- 303 students of the University of Novi Sad and the University of Belgrade (56.4% were females).
- The mean value of grades in the foreign language was 7.8 (SD = 2.02).
- Staying in the country of the native speaker for 4.03 (SD = 18.25) months.
- Duration of foreign language learning 12.96 (SD = 2.59) years.

Statistical data analysis

Patterns of relationships between types of motivation and willingness to communicate were calculated using the Pearson correlation coefficient, while multiple regression analysis was carried out to assess the partial predictive contribution of motivation types to the willingness to communicate and to clarify the results more systematically. The criterion variable was the score on the Willingness to Communicate scale, and the predictors were the results across 6 types of motivation (3 extrinsic subtypes and 3 intrinsic subtypes). The influence of moderators on the relationship between motivation and willingness to communicate was investigated using the PROCESS macro (Hayes, 2013) for SPSS. Six analyses were carried out using the following moderators: gender, achievement in a foreign language, starting age of L2 learning, and staying in the country of the native speaker, while six different types of motivation were independent variables.

3 Findings and interpretation

Descriptive statistics and coefficients of reliability (Cronbach's alpha) are presented in Table 1: *Descriptive statistics*. The findings indicate that all variables have skewness and kurtosis values in the proposed range of ± 1.5 (Tabachnick and Fidell, 2013), in-

dicating a univariate normality of variables. The reliability of all scales varies from acceptable to excellent.

Table 1

Descriptive statistics

<i>Scales</i>	<i>Variables</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>Mean</i>	<i>SD</i>	<i>Sk</i>	<i>Ku</i>	<i>α</i>
Extrinsic motivation	Extrinsic regulation	3	15	9.19	3.32	−0.24	−0.71	0.76
	Introjected regulation	3	15	7.25	3.46	0.40	−0.83	0.78
	Identified regulation	3	15	11.64	3.29	−0.85	−0.12	0.84
Intrinsic motivation	Knowledge	3	15	9.47	3.61	−0.21	−0.76	0.89
	Achievement	3	15	9.34	3.59	−0.22	−0.84	0.91
	Stimulation	3	15	8.92	3.55	−0.13	−0.86	0.89
WTC		0	2000	1136.07	396.88	−0.18	−0.13	0.92

Note: WTC – Willingness to communicate, Sk – skewness, Ku – kurtosis.

Inspecting the descriptive indicators, it was concluded that all scales show acceptable reliability. The average values in the field of extrinsic (9.36) and intrinsic motivation (9.221) are almost the same, which indicates the equal presence of both types of motivation, and within them their subtypes, which supports the views that disregard the opinion according to which motivation is seen as a whole, as a uniform phenomenon, but support the findings and attitudes of researchers who believe that motivation is not a uniform phenomenon (Ratelle et al., 2007). Thus, this finding confirms that the examined students *show not only different levels of motivation, but also different types of motivation.*

In order to investigate the first hypothesis, which refers to the need to assess the patterns of relationships between types of motivation and willingness to communicate, it was necessary to determine their correlations. This was done using the Pearson correlation coefficient in Table 2.

Table 2

Coefficient of correlation between variables

		<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	<i>7</i>
<i>Extrinsic regulation</i>	<i>1</i>	1						
<i>Introjected regulation</i>	<i>2</i>	0.46**	1					
<i>Identified regulation</i>	<i>3</i>	0.26**	0.34**	1				
<i>Knowledge</i>	<i>4</i>	0.32**	0.31**	0.50**	1			
<i>Achievement</i>	<i>5</i>	0.28**	0.34**	0.47**	0.64**	1		
<i>Stimulation</i>	<i>6</i>	0.22**	0.38**	0.39**	0.56**	0.59**	1	
<i>WTC</i>	<i>7</i>	0.13*	0.01	0.19**	0.13*	0.10	0.16**	1

Note: * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$.

Based on the above, it can be concluded that all types of motivation have significant positive correlations. This confirms the first hypothesis of a significant positive correlation of all subtypes of motivation (extrinsic and intrinsic), while WTC shows, although not high, but still significant correlations with *extrinsic regulation*, *identified regulation*, *knowledge and stimulation*. The significant correlation between WTC and stimulation directly indicates the need for finding motivational tools that teachers should adjust to the level of knowledge, abilities, personality traits and other learning and teaching factors.

In addition, it is significant to determine the level of *identified regulation* for students as a source in the willingness to communicate in a foreign language, because it would show how crucial it is for successful communication due to the stronger association with investment in effort and perseverance, although it is not fun for students (Gagne and Deci, 2005). Therefore, a regression analysis was carried out, where the following were predictors of the type of motivation: extrinsic regulation, introjected regulation and identified regulation, with the criterion of willingness to communicate in a foreign language (Table 3: *Relative predictive contribution of types of motivation to willingness to communicate*).

Table 3

Relative predictive contribution of types of motivation to willingness to communicate

Predictor		β	p	VIF
1	Extrinsic regulation	0.149	0.021	1.316
2	Introjected regulation	-0.159	0.020	1.474
3	Identified regulation	0.166	0.015	1.477
4	Knowledge (satisfaction)	0.021	0.791	2.015
5	Achievement (fulfillment)	0.070	0.387	2.100
6	Stimulation	0.161	0.032	1.782

The data in the regression model with the willingness to communicate as a criterion is significant, i.e. $F(6.296) = 3.876$, $p = 0.001$, and the predictor (types of motivation) explains about 7% of the variance of the criterion ($R^2 = 0.073$, adjusted $R^2 = 0.054$). Thus, it can be concluded that *extrinsic regulation*, *identified regulation and stimulation* are significant predictors of willingness to communicate, and these relations are positively oriented, which leads to the conclusion that in the case of *extrinsic regulation*, *identified regulation and stimulation* the correlations are positive, i.e. an increase in the predictors is followed by an increase in the criterion. Thus, higher levels of these types of motivation are accompanied by a greater willingness to communicate compared to the types of intrinsic motivation (achievement and knowledge, i.e. satisfaction in gaining knowledge). This suggests that *the types of intrinsic motivation are less pronounced* when it comes to willingness to communicate in a foreign language. Thus, the observed students invest efforts in training for foreign language communication mostly based on *identified regulation*, because they have self-regulated themselves towards achievements, aware of the need to make an effort for later success. This finding, which can

also be noted in other studies, can be explained by the fact that students are not invested in language study, but that it serves them as an aid in achieving another goal, and it is not realistic to expect a significant presence of the types/forms of intrinsic motivation.

Introjected regulation has been identified as a significant negatively oriented predictor. The values of all VIF statistics are relatively low, which indicates that there is no problem with multicollinearity. Since *introjected regulation* fails to show a significant zero-order correlation with SNK, it still seems to be a significant predictor in the regression model. This indicates that there is suppression between the predictors, because the correlation of *introjected regulation* is negative – an increase in the predictor is followed by a decrease in the criterion. In this case, given that there are no significant correlations between SNK and *introjected regulation*, and that there is a significant prediction in regression, there is most likely an impact of suppression. It can be concluded that this is a suppression of an otherwise statistically significant predictor (*introjected regulation*) from the multiple equation, and thus, it is explained by the logic of the regression model as a case of combined suppression. As a typical suppression, where the main role is played by the suppressor related to the variable of *introjected regulation*, this variable should be excluded from the correlation. This further means that multiple correlation could be reduced by one criterion, because this variable is excluded. This conclusion confirms the finding from Table 2: *Coefficient of correlation between the variables*, where it can be seen that the introjected regulation shows the highest coefficient with extrinsic regulation among the observed variables. This leads to the conclusion that it is suppressed by a higher level, i.e. *identified regulation*, and ultimately it is an indicator that students have succeeded in self-regulating extrinsic motivation, thus bringing themselves to a state which is as significant as intrinsic motivation regarding its consequences. This is confirmed by the positive correlations of the variables *knowledge* and *achievements* for willingness to communicate. It is confirmed by the fact that with the exclusion of *introjected regulation* from the investigated pattern, only the *identified regulation* of all predictors remains significant. In addition, it is somewhat confirmed by slightly higher VIF values for intrinsic motivation: *knowledge* (*intrinsic motivation – a sense of satisfaction during cognition*: 2.015) and *fulfillment* (*satisfaction due to achievement* 2.100), which indicates their lower multicollinearity compared to other variables.

Moderation

The second hypothesis was investigated by a moderation analysis. It was examined whether the third moderation variable, in this case the duration of language learning and staying in the country of the native speaker, can explain the relationship between two variables (*motivation and willingness to communicate*). This is important because the determination of the predictive contribution of the types of motivation to the willingness to communicate (Table 3: *Relative predictive contribution of the types of motivation to willingness to communicate*) showed that this relationship explained only 7% of the variance. Thus, it was significant to examine whether the included moderation variables could change the noted strength of the relationship between the types of motivation and the willingness to communicate in a foreign language. The biggest difference regarding the analysed moderation variables was shown in the role of *gender*

in relation to all 6 types of motivation and the willingness to communicate; the variables are significant in two cases.

Findings in the case of moderation:

- Extrinsic regulation and gender, $F(1.299) = 3.468$, $p > 0.05$;
- Identified regulation and gender, $F(1.299) = 3.85$, $p > 0.05$;
- Knowledge and gender, $F(1.299)$, $p > 0.05$;
- Achievement and gender, $F(1.299) = 2.18$, $p > 0.05$;
- The introduction of the interaction term into the moderation insignificantly improved the model.

There was significant moderation between:

- Introduced regulation and gender, $F(1.299) = 3.93$, $p = 0.048$;
- Stimulation and gender, $F(1.299) = 6.45$, $p = 0.011$.

In both cases, the addition of the interaction term significantly improved the model and the interaction was significant. Thus, it is noticeable that the values of willingness to communicate are higher for men at a low level of introjected regulation and decrease in relation to higher levels of the independent variable.

The pattern of relationships in the case of female students is reversed and it starts with lower levels of willingness to communicate. Female respondents start at lower levels of the dependent variable, at a low level of stimulation, which increases as the independent variable rises.

Thus, moderation analysis has determined that the third variable (moderator), in this case *gender*, *changes the strength of the relationship between the two variables*.

Starting age for L2 learning as a moderator

Starting age for L2 learning was *not a significant moderator* in the relationship between predictors and the willingness to communicate for all the tested interactions: *extrinsic regulation and duration of language learning*, $F(1.299) = 0.64$, $p > 0.05$; *introjected regulation and duration of language learning*, $F(1.299) = 0.10$, $p > 0.05$; *identified regulation and duration of language learning*, $F(1.299) = 0.244$, $p > 0.05$; *knowledge and duration of language learning*, $F(1.299) = 2.94$, $p > 0.05$; *achievements and duration of language learning*, $F(1.299) = 1.89$, $p > 0.05$; and *stimulation and duration of language learning*, $F(1.299) = 0.09$, $p > 0.05$, introducing the interaction term into the moderation failed to significantly improve the model.

Staying in the country of the native speaker as a moderator

In the case of moderation of the *introduced regulation and staying in the country of the native speaker (state)*, $F(1.299) = 0.24$, $p > 0.05$; *identified regulation and staying in the country where the language the student learns is the official language*, $F(1.299) = 1.19$, $p > 0.05$; *knowledge and staying in the country where the language the student learns is the official language*, $F(1.299) = 0.20$, $p > 0.05$; and *stimulation and staying in the country where the language the student learns is the official language*,

$F(1.299) = 0.01$, $p > 0.05$, the introduction of the interaction term did not significantly improve the model.

There was a significant moderation between *extrinsic regulation and staying in the country of the native speaker*, $F(1.299) = 4.74$, $p = 0.030$, and between *achievement and staying in the country of the native speaker*, $F(1.299) = 4.08$, $p = 0.044$. Those who spent some time abroad showed a greater willingness to communicate in comparison with those who were not abroad. These differences disappear at the level of external regulation, and those with high external regulation have similar levels of willingness to communicate at both levels of the moderation variable. Those who resided in a country where the language they are learning is the official one have shown a greater willingness to communicate in comparison with students who are not low-achieving. These differences were not present when achievement was high, where both groups had similar results regarding willingness to communicate.

Grade as a moderator

The grade achieved was not proved to be a significant moderator in the relationship between predictors and the willingness to communicate for all the tested interactions: *extrinsic regulation and achieved grade*, $F(1.299) = 0.01$, $p > 0.05$; *introjected regulation and achieved grade*, $F(1.299) = 1.52$, $p > 0.05$; *identified regulation and achieved grade*, $F(1.299) = 0.59$, $p > 0.05$; *knowledge and achieved grade*, $F(1.299) = 0.99$, $p > 0.05$; *achievement and achieved grade*, $F(1.299) = 0.82$, $p > 0.05$; and *stimulation and achieved grade*, $F(1.299) = 0.33$, $p > 0.05$. The introduction of the interaction term did not significantly improve the model.

The above data partially confirm the second hypothesis, which investigated the statement that *the predictive contribution of types of motivation to the willingness to communicate is statistically significant also when the analysis includes the moderation variables of gender, duration of language learning, achievement in language learning, and staying in the country of the native speaker*. This hypothesis was refuted by the fact that the inclusion of the moderation variable of gender affected the noted strength of the relationship between the types of motivation and willingness to communicate in a foreign language. Namely, it was shown that male and female respondents have different relationships between the willingness to communicate and motivation, which justified the inclusion of gender as a moderation variable.

The major difference in relation to the analysed moderation variables occurred in the role of *gender* in the relationship between all 6 types of motivation and the willingness to communicate; the variables are significant in two cases: *moderation between introjected regulation and gender and moderation between stimulation and gender*.

Another finding that fails to confirm the second hypothesis is the fact that there is a significant moderation between *extrinsic regulation and staying in the country of the native speaker*. Those who visited the country of the native speaker showed a higher willingness to communicate at lower levels of extrinsic regulation compared to those who did not.

Other moderation variables (*starting age for L2 learning and achieved grade*) were not significant moderators in the relationship between predictors (type of motivation) and the willingness to communicate. Thus, the hypothesis has been partially confirmed, which opens up the following questions: the value of a grade as a motivational tool, as well as the broader issue of assessment and quality of knowledge, and the competence of those who teach children at a younger age in private schools because the duration of foreign language learning has not proved to be a significant moderator.

4 Conclusions

The research findings suggest that motivation is acquired for a variety of reasons that trigger activity in foreign language learning. The data indicate that all aspects of both basic types of motivation (intrinsic and extrinsic) are present. This supports the notions that oppose the attitudes about motivation as a whole, as a uniform phenomenon, and support the beliefs that motivation is unlikely a uniform phenomenon (Ratelle et al., 2007). The findings confirm that the examined students vary not only in the level of motivation, i.e. how much willingness for activity they show, but also in the orientation of motivation, i.e. the type of motivation that drives them to do the activity.

The finding that indicates a pronounced *identified* motivation in the ability to communicate in LSP, as the closest to the internal/intrinsic type of motivation, points out the good self-regulation of students, and hypothetically, also the influence of a favourable environment, which promotes learning autonomy and supports maintaining efforts in meeting new challenges and encouraging a sense of competence in the students' own abilities.

This finding also corroborates the opinion that extrinsic motivation differs significantly in its relative autonomy and therefore can maintain extrinsic control or true self-regulation, which is why it is important to study and encourage foreign language learning.

For teaching LSP, it is important to obtain a thorough knowledge of the above types of motivation and their mutual relationship in order to adopt effective didactic strategies to encourage the types of motivation which can result in an outcome equal to intrinsic motivation (Blažič, 2021; Starc, 2010). Some theoretical concepts suggest that there are mechanisms which enable reaching the type of extrinsic motivation that leads to the effects caused by intrinsic motivation; however, with identified motivation, which is very similar to it, identical effects can be achieved.

Moreover, it is important to mention the finding that the variables in the relationship between the types of motivation and the willingness to communicate are not the only factors influencing this relationship. This is indicated by the finding that they explain only 7% of the variance, and only two (*gender and staying in the country of the native speaker*) of the observed variables influenced this relationship, or proved to be significant moderators. This opens up the question of how many and what other variables should be included in order to make the model acceptable in terms of providing teachers (Stanković and Blažič, 2015) as well as students with a safer model, enabling them to take steps (Blažič and Rončević, 2009) towards personalizing learning and teaching strategies in LSP.

Dr. Jelisaveta Šafranj, dr. Aleksandra Gojkov Rajić, mag. Vesna Bulatović

Motivacija za komunikacijo v tujem jeziku

Cilj te študije je določiti vzorce razmerij med vrstami motivacije in pripravljenostjo na komunikacijo v tujem jeziku, ki se ga posameznik uči. Preučevani so tudi predvideni prispevki, ki jih imajo različne vrste motivacij na pripravljenost komuniciranja v povezavi z drugimi dejavniki (spol, dosežki, trajanje učenja tujih jezikov in bivanje v državi maternega govornika). Študija se poslužuje različnih analiz pri raziskovanju, po pristopu je kvantitativna, izvedena pa je bila z metodo sistematičnega neeksperimentalnega opazovanja.

Vrste motivacije so bile zabeležene s pomočjo lestvice jezikovnih usmeritev – notranja motivacija, zunanje motivacije in podlestvice nemotiviranosti (LLOS-IEA) (Noels idr., 2000). Lestvica je vsebovala podlestvice beleženja treh vrst zunanje motivacije (zunanja regulacija, podzavestna regulacija, identifikacijska regulacija) in tri podlestvice merjenja notranje motivacije (znanje, dosežki, stimulacija). Zanesljivost lestvice je bila preverjena na podlagi Cronbachovega alfa koeficienta (0,915). Pripravljenost za komunikacijo v tujem jeziku je preučevala McCroskey v delu *Willingness to Communicate (WTC)* (1992), kjer je bil Cronbach alfa koeficient 0,735.

V pričujočem besedilu so predstavljeni vzorci teoretičnih osnov zapletenega pojava, ki se imenuje samoregulacija oziroma uravnavanje, študija pa želi predstaviti koncept samoodločnosti in vrste regulacij pri učenju tujih jezikov. To sproža vprašanja o nedoslednem odnosu do jezika glede na druge dejavnike (spol, trajanje učenja jezikov in bivanje v državi domačih govorcev), kar je cilj raziskave, ki poskuša potrditi modelno zasnovo, ki pojasnjuje razmerje med vrstami motivacije in pripravljenostjo za lastno uravnavanje učenja. To odpira možnosti tako učiteljem kot študentom, ki bi ne samo lahko, ampak tudi morali regulirati svoje učenje, da najdejo varen model za praktične korake pri prilagajanju strategij učenja in poučevanja.

Teoretični okvir in ugotovitve raziskav kažejo na zapletenost pojava motivacije. Pri učenju in poučevanju se kažejo raznolike vrste motivacije. Te vrste odražajo številne stopnje samostojnosti ali samoodločnosti kot pomembnega dejavnika uspeha pri obvladovanju tujega jezika. Koncepti pri teoriji samoodločanja (*Theory of Self-Regulation*) so pri poučevanju tujih jezikov pomembni, ker ne prepoznajo zunanje motiviranega vedenja kot nespremenljivo notranjega, saj se lahko zunanja motivacija močno razlikuje glede na to, v kolikšni meri je avtonomna, in tako pridobi notranje motivacijske lastnosti. Tako ima funkcijo motivne avtonomije in omogoča, da zunanja motivacija postane notranja, kar bi morali imeti v mislih učitelji tujih jezikov in zato iskati načine zunanje motivacije, ki bi se skozi čas spreminjala in pridobivala avtonomne lastnosti.

V strategijah za spodbujanje tujejezične komunikacije je pomembno slediti zaključku teorije samoodločanja, da vse večja ponotranjenost in s tem povezan občutek osebne zavzetosti vodi do večje vztrajnosti, pozitivnejšega samozavedanja in boljše osebne angažiranosti (Ryan idr., 1997).

Osnovna predpostavka se nanaša na to, da obstaja statistično pomembna povezava med vrstami motivacije in željo oziroma pripravljenostjo na komunikacijo. Vse zunanje in notranje podvrste motivacije so bistveno pozitivno povezane.

Pojasnilo te hipoteze potrjuje predpostavka, da so za tujejezično komunikacijo pomembne tako notranje kot zunanje vrste motivacije, zato je za uporabo strategij važno dobro znanje o učinkih obeh vrst motivacije. Pomemben je tudi odnos do uspešne komunikacije, da je sploh možno uspešno spodbujati motivacijo pri poučevanju jezikov.

Ta hipoteza prav tako raziskuje stališča več teorij, v katerih se motivacijo obravnava kot celoto, ki je sicer enoten pojav, vendar vključuje razlike, saj obsega razpon od zelo majhne zavzetosti do zelo velike. Izkušnje kažejo, da motivacija ni edinstven pojav, številne študije (Ratelle idr., 2007) pa so to potrdile. Tako je bilo ugotovljeno, da ljudje ne kažejo le različnih stopenj zavzetosti, ampak tudi različne vrste motivacije. To pomeni, da se posamezniki razlikujejo ne samo glede na stopnjo motivacije, torej glede na to, koliko pripravljenosti pokažejo, temveč tudi glede na njeno usmerjenost (vrsto motivacije ali zaradi katerega motiva je posameznik navdahnjen). To je pomembno za pripravljenost na komunikacijo, ker omogoča opredelitev vrste zunanjih motivatorjev pri poučevanju, kar sčasoma omogoča avtonomijo tega motiva.

Kot so različne raziskave pokazale, se ta lastnost nanaša na sposobnost posameznika, da integrira določeno vedenje (identifikacijska regulacija), torej samouravnava motivacijo in deluje v skladu s pričakovano usmeritvijo, v tem primeru v smeri tujejezičnega sporazumevanja. Z vidika stilov uravnavanja je ta raven motivacije še vedno daleč od avtonomnega vedenja posameznikov, ki se samostojno odločijo za komunikacijo v tujem jeziku, ki se začne z osnovnim občutkom zadovoljstva in zanimanja (temeljna regulacija) (Carver in Scheier, 2000). Zaradi tega je pomembno ugotoviti, koliko se določene vrste motivacije dejansko pojavljajo in kakšen je njihov odnos med osnovnimi tipi (notranja in zunanja motivacija).

Prva hipoteza pravi, da obstaja statistično pomembna povezava med vrstami motivacije in pripravljenostjo na komunikacijo, podvrsti motivacije, torej zunanja in notranja, pa sta bistveno pozitivno povezani. Ugotovitve te hipoteze preučujejo obseg prispevka motivacijske vrste k pripravljenosti na komunikacijo in s tem sam hevristični model motivacije. To je pomembno tudi za pripravljenost na komunikacijo, saj omogoča določanje vrste zunanjega motivatorja pri poučevanju in s tem avtonomijo motivov.

Druga hipoteza domneva, da so predvideni prispevki vrst motivacije pri pripravljenosti za komuniciranje statistično pomembni, če so moderatorske spremenljivke vključene v analizo (npr. spol, uspeh pri učenju tujega jezika, čas bivanja v državi maternega govorca, obdobje učenja tujega jezika).

Vzorec obsega 303 študente Univerze v Novem Sadu in Beogradu (od tega 56,4% študentk). Raven ocen tujega jezika je bila 7,8 ($SD = 2,02$). Bivanje v državi maternega govorca znaša 4,03 ($SD = 18,25$) meseca. Obdobje učenja tujega jezika je 12,96 ($SD = 2,59$) leta.

S statistično analizo podatkov so izračunali Pearsonove koeficiente korelacije, da bi ocenili vzorce razmerja med vrstami motivacije in pripravljenostjo na komunikacijo. Z večkratno regresijsko analizo smo ocenili delni predvideni prispevek vrst motivacij k pripravljenosti na komunikacijo zaradi bolj sistematične razjasnitve rezultatov. Kriteijska spremenljivka je bila ocena na lestvici pripravljenosti na komunikacijo, napovedovalci pa rezultati pri šestih vrstah motivacije (tri zunanje podvrste in tri notranje podvrste). Makro PROCESS (Hayes, 2013) za SPSS je bil uporabljen za preverjanje vpliva zmernosti na razmerje med motivacijo in pripravljenostjo na komunikacijo.

Opravljenih je bilo šest analiz, pri katerih so bili moderatorji spol, uspeh pri učenju, začetna starost učenja jezika in bivanje v državi maternega govorca, šest različnih vrst motivacije pa je predstavljalo neodvisno spremenljivko.

Teoretična osnova prispevka je teorija samoodločnosti, ki temelji na trditvi, da posameznik spontano razvije svoje predispozicije, torej lastno motivacijo in ponotranjenost, ko so osnovne psihološke potrebe izpolnjene v funkciji medosebne dinamike in družbenih uravnav (Deci in Ryan, 2000).

Osnovne ugotovitve:

- *Študenti, ki so bili zajeti v raziskavi, so izkazovali različne vrste motivacij. Razlike so se pokazale pri stopnjah motivacije, torej pri stopnjah pripravljenosti na udeležbo pri aktivnostih, odstopanja pa so bila tudi pri orientaciji motivacije, tj. pri vrsti motivacije, ki jih vodi k dejavnosti. Ugotovitve potrjujejo mnenje, da motivacija ni enoten pojav, saj so bile identificirane vse podvrste zunanje in notranje motivacije.*
- *Najvišja stopnja prepoznane motivacije v pripravljenosti na komunikacijo je bila najbližja notranji vrsti motivacije, kar kaže na dobro samouravnavanje študentov. To potrjuje stališča, po katerih se zunanja motivacija v svoji relativni avtonomiji bistveno razlikuje, zato lahko ohrani zunanji nadzor ali resnično samoregulacijo, zaradi česar je zanimiva za raziskovanje in spodbujanje pri učenju jezikov.*
- *Te spremenljivke v razmerjih med vrstami motivacije in pripravljenostjo na komunikacijo pa vseeno niso edini dejavniki, ki vplivajo na to razmerje. O tem sklepamo iz ugotovitve, da spremenljivke pojasnijo pravzaprav le 7 % odstopanj. Ugotovljeno je bilo, da sta se dve od opaženih spremenljivk zmernosti (spol in bivanje v državi maternega govorca) izkazali kot pomembna moderatorja in da tudi ti spremenljivki vplivata na razmerje. To postavlja vprašanje, koliko drugih spremenljivk bi še morali vključiti in kakšne naj bi bile, da bi v zadostni meri pojasnili odnos med motivacijo in pripravljenostjo na samouravnavanje učenja, ki bi posamezniku omogočilo željene rezultate. Te neznane spremenljivke bi bile poglavitnega pomena, da bi lahko učiteljem in učencem predstavili varen model praktičnih korakov v personaliziranem učenju in pri učnih strategijah ter za samouravnavo usvajanja in podajanja znanja.*

REFERENCES

1. Blažič, M. (2021). Prispevek visokošolskega učnega okolja h kariernemu razvoju študentov. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 36(1), 93–113.
2. Blažič, M. and Rončević, A. (2009). Ovire pri uporabi multimedijev v učnem procesu. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 24(2), 152–169.
3. Deci, E.L. and Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York, NY: Plenum. Retrieved on 31.03.2021 from world wide web: <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>.
4. Deci, E.L., Vallerand, R.J., Pelletier, L.G. et al. (1991). Motivation in education: the self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26(3–4), 325–346. Retrieved on 31.03.2021 from world wide web: <http://dx.doi.org/10.1080/00461520.1991.9653137>.
5. Deci, E. and Ryan, R. (2000). The “what” and “why” of goal pursuit: human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 319–338.
6. Fallah, N. (2014). Willingness to communicate in english, communication self-confidence, motivation, shyness and teacher immediacy among Iranian English-major undergraduates: a structural equation modeling approach. *Learning and Individual Differences*, 30, 141–147.

7. Gagné, M. and Deci, E. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26(4), 331–362.
8. Gojkov-Rajić, A. (2020). Factors of anxiety gifted in foreign language learning. In: *Proceedings of the 2nd International Scientific Conference Gifted and Talented Creators of the Progress* (pp. 649–668). St Kliment Ohridski University – Bitola Faculty of Education.
9. Gojkov Rajić, A., Šafran, J., Gojkov, G. et al. (2021). Motivacione strategije kao faktor uspeha akademski darovitih studenata. In: Gojkov, G. and Stojanović, A. (Eds.). *Zbornik radova 26. okruglog stola o darovitima: lična i socijalna perspektiva*, 26. jun 2020 (pp. 38–81). Vršac: Visoka škola strukovnih studija za vaspitače “Mihailo Palov”.
10. Gregersen, T. and MacIntyre, P.D. (2014). *Capitalizing on language learners’ individuality: from premise to practice*. Bristol, England: Multilingual Matters.
11. Hayes, A.F. (2013). *Methodology in the social sciences: introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: a regression-based approach*. New York: Guilford Press.
12. McCroskey, J.C. (1992). Reliability and validity of the willingness to communicate scale. *Communication Quarterly*, 40(1), 16–25. Retrieved on 31.03.2021 from world wide web: <http://dx.doi.org/10.1080/01463379209369817>.
13. MacIntyre, P.D., Clément, R., Dörnyei, Z. et al. (1998). Conceptualizing willingness to communicate in a L2: a situational model of L2 confidence and affiliation. *Modern Language Journal*, 82(4), 545–562. Retrieved on 31.03.2021 from world wide web: <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1998.tb05543.x>.
14. MacIntyre, P.D. and Legatto, J. (2011). A dynamic system approach to willingness to communicate: developing an idiodynamic method to capture rapidly changing affect. *Applied Linguistics*, 32(2), 149–171.
15. Noels, K.A., Pelletier, L., Clément, R. et al. (2000). Why are you learning a second language? Motivational orientations and self-determination theory. *Language Learning*, 50(S1), 57–85.
16. Noels, K.A. and Giles, H. (2009). Social identity and language learning. In: Ritchie, W. C. and Bhatia, T. K. (Eds.). *The new handbook of second language acquisition* (pp. 647–670). London, England: Emerald.
17. Öz, H., Demirezen, M. and Pourfeiz, J. (2015). Willingness to communicate of EFL learners in Turkish context. *Learning and Individual Differences*, 37, 269–275.
18. Pae, T. (2008). Second language orientation and self-determination theory: a structural analysis of the factors affecting second language achievement. *Journal of Language and Social Psychology*, 27(1), 5–27.
19. Ratelle, C., Guay, F., Vallerand, R. et al. (2007). Autonomous, controlled, and amotivated types of academic motivation: a person-oriented analysis. *Journal of Educational Psychology*, 99(4), 734–746.
20. Ryan, R.M. and Connell, J.P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(5), 749–761. Retrieved on 31.03.2021 from world wide web: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.5.749>.
21. Ryan, R.M., Kuhl, J. and Deci, E.L. (1997). Nature and autonomy: organizational view of social and neurobiological aspects of self-regulation in behavior and development. *Development and Psychopathology*, 9(4), 701–728.
22. Stanković, Z. and Blažič, M. (2015). Didactical model of instruction based on the application of educational software. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 30(1), 21–45.
23. Starc, J. (2010). Notranje zagotavljanje kakovosti v visokošolskih institucijah. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 25(1), 76–87.
24. Šafran, J. (2018). Effects of gender and interaction of gender and personality traits on foreign language anxiety. *Journal Plus Education*, 20(2), 67–82.
25. Šafran, J., Gojkov-Rajić, A. and Stojanović, A. (2018). Personality, language learning motivation and achievement. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 33(3–4), 107–123.
26. Šafran, J. and Gojkov-Rajić, A. (2019). The role of personality traits in the choice and use of language learning strategies. *Društvena istraživanja*, 28(4), 691–709.
27. Tabachnick, B.G. and Fidell, L.S. (2019). *Using multivariate statistics*. 7th ed. New York: Pearson.

28. Vallerand, R.J. and Reid, G. (1984). On the causal effects of perceived competence on intrinsic motivation: a test of cognitive evaluation theory. *Journal of Sport Psychology*, 6(1), 94–102.

Jelisaveta Šafranĳ, PhD (1958), Full Professor of English Language, Faculty of Technical Sciences, University of Novi Sad.

Naslov/Address: Bulevar oslobođenĳa 23, 21000 Novi Sad, Serbia

Telefon/Telephone: (+381) 065 421 67 09

E-mail: savetas@uns.ac.rs

Aleksandra Goĳkov Rajiĳ, PhD (1973), Associate Professor of German Language, Teacher Education Faculty, University of Belgrade.

Naslov/Address: Topovski put 30, 26300 Vršac, Serbia

Telefon/Telephone: (+381) 063 800 44 26

E-mail: aleksandrdragokovrajic@gmail.com

Vesna Bulatoviĳ, MA (1973), English Language Lecturer, Faculty of Technical Sciences, University of Novi Sad.

Naslov/Address: Kraljeviĳa Marka 32, 21000 Novi Sad, Serbia

Telefon/Telephone: (+381) 060 057 72 20

E-mail: vesna.bulatovic@uns.ac.rs

Inovativnost in podjetnost na osnovni šoli – pot za dosego vrha “Bloomove piramide”

Prejeto 20.01.2021 / Sprejeto 10.05.2021

Znanstveni članek

UDK 373.3:001.895

KLJUČNE BESEDE: ustvarjalnost, inovativnost, podjetnost, inovacijska kultura in klima, fizično učno okolje, inovacijske osebnostne lastnosti, invencijsko-inovacijski proces, inovativno poučevanje

POVZETEK – V prispevku je predstavljen celovit model razvoja ustvarjalnosti, inovativnosti in podjetnosti v osnovni šoli, ki je nastal na podlagi empirične raziskave. Tema je v šolskem prostoru potrebna, saj je v praksi malo znanj s tega področja. Rezultati raziskave so pokazali, da aktivnosti na izbrani šoli izkazujejo celovit pristop. Fizični prostor podpira ustvarjalni učni proces. Ravnanja izkazujejo inovacijsko kulturo in klimo. Najpomembnejši inovacijski osebnostni lastnosti sta po mnenju učiteljev pogum in samozavest za izpeljavo invencijsko-inovacijskega procesa in podporo učencem pri pridobivanju inovacijskih kompetenc. V okviru inovativnega poučevanja učitelji razvijajo ustvarjalno in kritično mišljenje, uporabljajo sodobno tehnologijo, razvijajo vidik samoregulative prakse ter organizirajo timsko interdisciplinarno delo za ustvarjalno reševanje kompleksnih problemov. V zaključku prispevka so predstavljene smernice za praktično delo v šoli, ki imajo ključen poudarek na vlogi vodstva šole in učiteljev za celovit pristop k razvoju ustvarjalnosti, inovativnosti in podjetnosti v šoli. Ugotavljamo, da s predstavljenim modelom razvijamo vse, zlasti pa najvišje ravni Bloomove taksonomije in s tem učence pripravljamo na izzive, ki jih čakajo v življenju.

Received 20.01.2021 / Accepted 10.05.2021

Scientific paper

UDC 373.3:001.895

KEYWORDS: development of creativity, innovation, entrepreneurship, innovation culture and climate, physical learning environment, innovative personality traits, invention-innovation process, innovative teaching

ABSTRACT – In the article, a complete model of elementary school creativity, innovativeness and entrepreneurship development is presented, based on an empirical study. The topic is relevant to educators, as there is little know-how on the matter. Study results have shown that activities at the observed school represent a complete approach. The physical space supports a creative educational process. Actions express an innovative culture and climate. According to the educators, the two most important innovative personality traits are bravery and the confidence to carry out the invention-innovation process and to support students to obtain innovative skills. In the scope of innovative education, teachers develop creative and critical thinking, use modern technology, develop the aspect of self-regulatory practise, and organise interdisciplinary teamwork to creatively solve complex problems. In the conclusion, guidelines for practical work in schools are presented. These put a key emphasis on the role of the school's leadership and teachers in a complete approach to the development of creativity, innovativeness and entrepreneurship in schools. We have established that with the presented model we develop all the levels of Bloom's taxonomy, especially the highest ones, and thus prepare the students for life's challenges.

1 Uvod

V prispevku predstavljamo celovit pristop k razvoju ustvarjalnosti, inovativnosti in podjetnosti v osnovni šoli. Ustvarjalnost je ena najbolj iskanih lastnosti v družbi in omogoča premagovanje različnih izzivov v življenju. Kim Kyung (2011, str. 285–295) je raziskovala inteligentnost in ustvarjalnost na populaciji 272.599 oseb, od vrtca do odraslosti, med letoma 1974 in 2008. Ugotovila je, da se inteligentnost skozi daljši čas povečuje,

ustvarjalnost pa je po letu 1990 začela upadati. Rast inteligentnosti pripisuje izboljševanju življenjskih pogojev, upad ustvarjalnosti pa spremembam mladih, ki so postali skozi leta manj motivirani za ustvarjalnost in nove izzive. Ustvarjanje je najzahtevnejša kognitivna veščina, ki se uvršča na vrh revidirane Bloomove taksonomije. Pri ustvarjanju posameznik sestavi novo, izvirno celoto iz elementov različnih virov, ki presega raven, ki jo je bil sposoben doseči na začetku. Pri tem potekajo spoznavni procesi generiranja, načrtovanja in produciranja, potrebni pa so tudi nekateri spoznavni procesi predhodnih taksonomskih kategorij: *razumevanje* (npr. sklepanje, razlaganje), *uporaba* (npr. izpeljava, implementiranje), *analiza* (npr. diferenciranje, organiziranje) in *vrednotenje* (npr. preverjanje ali oblikovanje kritike) (Anderson idr., 2016). Za ustvarjalno življenje potrebuje posameznik vrsto znanj in veščin, predvsem inovativnih. Likar idr. (2002) opredelijo inovacijsko kompetenco kot celoto dveh soodvisnih delov. Prvi del obsega znanje, sposobnosti in veščine, drugi del pa zadeva proaktivnost posameznika, da to uporabi v inovativne namene. "Da učitelj lahko izboljšuje svojo prakso, mora biti reflektivno usmerjen," trdita Maksimović in Osmanović (2018, str. 132). Ustvarjalnost in inovativnost sta potrebni za razvoj podjetnosti, ki je v praksi pogosto razumljena kot podjetništvo. Cankar idr. (2015) menijo, da je potrebno ločevati kompetenco podjetnosti od pojma podjetništvo, ki je širši pojem. Podjetnost opredelijo kot človeško lastnost, podjetništvo pa kot poklic. Likar idr. (2013) pravijo, da vsebine inoviranja in podjetnosti v vzgojno-izobraževalnem procesu pri učencih spodbujajo razvoj ustvarjalnih in podjetnih ljudi, ki znajo opazovati in zaznati priložnosti, ustvarjalno reševati probleme ali nesoglasja, sprejemati odgovorne, tvegane odločitve, biti proaktivni, se odzivati na pobude in se prilagajati raznolikim okoliščinam.

Številne države skušajo opredeliti pričakovanja do ravnateljev, preko katerih vplivajo tako na učenje kot uspešnost učencev (Hattie, 2018; Robinson, 2011). "Ravnateljeva vloga je ključna pri uvajanju sprememb v organizacijo," meni Škodnik (2018, str. 145). "Pomemben vidik je organizacijska kultura in klima, ki se odraža v posameznikovem doživljanju in izražanju organizacijske kulture," pa opažajo Devjak idr. (2020, str. 25). Inovacijska kultura in klima na šoli razvijata komunikacijo in sodelovanje, vključevanje zaposlenih v reševanje pomembnih vprašanj in odločitev, predstavljanje idej in širjenje dobre prakse ter priznanje in promoviranje dosežkov. Kunc in Likar (2014, str. 39) poudarita, da "ravnatelji pripisujejo velik pomen dobri odnosom, komunikaciji in motivaciji". Del prikritega kurikulumu na šoli, ki ima lahko močnejši vpliv od formalnega, je tudi šolski prostor z opremo (Apple, 1990). Cuban (1993) poudari, da je za celovito pojasnjevanje učnega procesa potrebno opazovanje fizičnega prostora, ureditve šole in učilnic. Na podlagi obširne raziskave je razdelil učilnice glede na ureditev na t. i. "na učitelja osredotočene učilnice" in "na učenca osredotočene učilnice", ki izkazujejo različen didaktični pristop. Kotnik (2017) poudari, da se pri ustvarjanju inovativnih šolskih prostorov upoštevajo elementi večuporabnosti, mobilnosti, fleksibilnosti, inovativnosti, avtodidaktičnosti, povezovalnosti, raznovrstnosti in neformalnosti. Učni proces v šoli se lahko izboljša tudi z različnimi učinki barv (Cerdeira, 2018). Učni prostori, ki so raznoliki in vznemirljivi, omogočajo učno doživetje (OECD, 2013).

Za uspešno premagovanje kreativnih izzivov potrebujemo odprtost, proaktivnost, radovednost, vztrajnost, samozavest in pogum. Inovacijske osebnostne lastnosti Likar (2004) opredeli tako z miselno prožnostjo, ki omogoča vstop novih idej, z zmožnostjo ustvarjanja idej, presojanja in vrednotenja kot notranjo motivacijo, ki ob upoštevanju realnega sveta vleče inovatorja k čustveni zavzetosti za rešitev problema. Likar idr. (2013)

pravijo, da je v invencijsko-inovacijski proces potrebno vključevati lokalno skupnost in zunanje strokovnjake, ki prinašajo potrebna znanja za dobre rešitve. Inovacijsko delo učitelj organizira z aktivnimi metodami dela, medsebojnim spodbujanjem in podpiranjem učencev pri timskem oz. interdisciplinarnem timskem delu. Invencijsko-inovacijski proces Šledzik (2013) razdeli na fazo invencije, v kateri poteka generiranje novih idej, na fazo inovacije, v kateri se dobra ideja pretvori v storitev, izdelek ali proces z vrednostjo, in na fazo difuzije, ko se inovacija kot uspešna rešitev implementira v družbo. Likar (2004) pravi, da je invencija dobra ideja s potencialom, ki obeta, da postane inovacija.

Inovativno poučevanje in učenje opredeli Komljanc (2015) kot samostojno, svobodno in odprto obliko pouka. "Učenci postanejo z ustrezno interaktivno didaktično podporo aktivnejši in ustvarjalnejši v učnem procesu." (Perić Prkosovački idr., 2020, str. 51). Učenje reševanja problemov se v šoli začne z igrivimi problemi, ki učence motivirajo za iskanje poti in rešitev in se stopnjuje do kompleksnih problemov. Dolinar (2017) pravi, da ustvarjalno raven pri učencih dosežemo s postopnim razvijanjem digitalnih spretnosti, konceptov in uporabe v različnih okoljih, ki omogoča uspešno reševanje kompleksnih problemov. Za uspešno reševanje problemov je potrebno tudi ustvarjanje in razvijanje izvirnih idej z uporabo analitičnih in celostnih tehnik ustvarjalnega mišljenja (Pečjak, 1989). Ravno tako sta potrebna tudi kritično mišljenje in samoregulacija, kjer v procesu razvoja delamo na razvijanju mišljenja, čustev in vedenja (Zimmerman, 2001). Samoregulativni posameznik občuti moč uravnavanja svojega delovanja in uspeh prevzemanja odgovornosti za lastno ravnanje, znanje in spretnosti. Kadar lahko učenci svoje učenje sami nadzirajo in ga uravnavajo, so pri učenju bolj motivirani in vztrajni, še posebej, kadar prihajajo ideje za učne situacije iz njih samih. Uporaba inovativnih učnih metod spodbuja učitelja, da postane moderator učnega procesa.

V šolskem prostoru je bilo podanih mnogo pobud, projektov in sistemskih pristopov k razvijanju inovacijsko-podjetniških vsebin v izobraževalnem procesu. Likar (2015, str. 103) meni, da je cilj vseh prizadevanj v vzgojno-izobraževalnem prostoru razvoj ustvarjalnosti, inovativnosti in podjetnosti pri mladih, ki znajo prepoznati priložnosti in dobre ideje spremeniti v inovacije z rezultatom, ki je v dobrobit na kulturnem, socialnem ali gospodarskem področju družbe. V izobraževanje mladih je potrebno vključiti inovacijsko-podjetniška znanja in optimističen odnos do življenjskih izzivov. To opredeljuje način delovanja posameznika, zato so pomembne vrednote spoštovanje, poštenost in družbena odgovornost. Družbena odgovornost je odgovornost vsakogar za vplive na družbo, soodvisnost in celovitost (Mulej idr., 2018). Ena zadnjih pobud je bil mednarodni projekt InnoTeach. "Rezultati raziskave o pričakovanju učiteljev od mednarodnih usposabljanj so pokazali, da si učitelji želijo predvsem uporabnosti in prenosa znanja inovacij v izobraževanju v svojo prakso." (Arzenšek, 2017, str. 155). Cilji projekta InnoTeach so bili: spodbuditi drugačen, ustvarjalen način razmišljanja in poudariti, da je inovativnost ključna za uspeh; opolnomočiti učitelje s kreativnimi pristopi in inovativnim načinom dela; razvijati inovacijske osebnostne lastnosti; spodbujati inovativne metode poučevanja; vzpostaviti sistem potrjevanja in priznavanja spretnosti in kvalifikacij, pridobljenih z neformalnim izobraževanjem na podlagi smernic Europass in standardov ECQA. Končen cilj pa je razviti sposobnosti učiteljev, da znajo (in tudi želijo) učence osnovnih šol spodbuditi k zaznavanju inovacijskih priložnosti in razvoju ter implementaciji inovativnih rešitev (Likar, 2018, str. 2). V projektu so bila vzpostavljena inovativna učna okolja, v katerih so učitelji razvijali inovacijsko kompetenco v svoji praksi z učenci.

Pri reševanju problemov so spoznavali podjetniške koncepte in uporabljali inovacijska znanja in spretnosti. Spodbujali so sodelovanje v inovacijskih skupinah in invencijsko-inovacijskih procesih. Inovativni proces se je začel z nastankom idej in se zaključil z izvedbo inovacijskih projektov. Sodelovanje in predstavljanje rešitev je potekalo v okviru različnih nacionalnih in mednarodnih dogodkov (Likar, 2018, str. 4).

2 Problem raziskave, cilji in raziskovalna vprašanja

Celovit pristop k razvijanju ustvarjalnosti, inovativnosti in podjetnosti je redko predmet raziskav. V preteklosti je bilo več pobud za sistemske rešitve raziskovanega področja v šolah, kljub temu pa je v praksi še vedno premalo vedenj za učinkovito delo z učenci v vzgojno-izobraževalnem procesu.

Šola predstavlja temeljno okolje, v katerem učenci razvijajo ustvarjalnost, inovativnost in podjetnost. Da bo učno okolje spodbudno, je potrebo razumevanje dejavnikov, ki vplivajo na uspešno razvijanje raziskovanega področja. Zato nas je zanimalo, kako na področju razvoja inovacijskih kompetenc razmišljajo ter delujejo vodstvo in zaposleni v izbrani šoli. V raziskavi smo proučili osnovno šolo, ki je v okviru mednarodnega projekta InnoTeach sistematično in celovito razvijala inovacijsko kompetenco pri učiteljih in učencih. Na podlagi ugotovitev raziskave smo pripravili smernice za praktično delo v šoli.

Pri poglobljeni raziskavi obravnavanega področja smo si zastavili naslednje cilje:

- S kvalitativno raziskavo oz. študijo primera na izbrani šoli proučiti, kako deluje celovit model razvijanja inovacijske kompetence: ustvarjanje ugodnih pogojev za razvoj inovacijske kulture in klime, elementi fizičnega učnega okolja, inovacijske osebnostne lastnosti, vodenje invencijsko-inovacijskega procesa in strategije inovativnega poučevanja učiteljev.
- Pripraviti smernice za praktično delo v šoli za razvijanje ustvarjalnosti, inovativnosti in podjetnosti.

Na podlagi teh ciljev smo v raziskavi iskali odgovor na osrednje raziskovalno vprašanje: "Kako uspešno in celovito razvijati ustvarjalnost, inovativnost in podjetnost v osnovni šoli?" Nanj smo odgovorili s pomočjo podvprašanj:

- Kako vodstvo spodbuja razvoj inovacijske kulture in klime v osnovni šoli ter s kakšnimi pristopi vodstvo vzpostavi uspešno sodelovanje s starši, lokalno in globalno skupnostjo?
- Katere aktivnosti so izvajali oz. jih izvajajo na šoli za spodbujanje razvoja ustvarjalnosti, inovativnosti in podjetnosti?
- S katerimi elementi prostora fizično okolje izbrane šole spodbuja ustvarjalnost, inovativnost in podjetnost?
- Katerim osebnostnim značilnostim učitelja pripisujejo učitelji največji pomen za uspešnost pri razvijanju ustvarjalnosti, inovativnosti in podjetnosti?
- Kako učitelji zaznajo dobro priložnost in jo z učenci spreminjajo v smeri inovacije ter kako pri tem povežejo interdisciplinarna znanja, da lahko udeležijo obetavne ideje?
- Na kakšen način učitelji v učni proces vključujejo reševanje problemov, timsko delo, sodobno tehnologijo, ustvarjalno mišljenje, kritično mišljenje in samoregulacijo?

Ugotovitve smo povzeli v zaključku in v sklepu predstavili smernice za praktično delo, pri katerem se razvija ustvarjalnost, inovativnost in podjetnost v osnovni šoli.

3 Raziskovalne metode dela

V študiji primera predstavlja zaključeno celoto izbrana osnovna šola, kjer so načrtno razvijali raziskovano področje v okviru mednarodnega projekta InnoTeach. Izbrani vzorec zaposlenih je majhen in namenski. Izbrani udeleženci so o izbrani temi znali povedati največ, saj na izbrani šoli vodijo različne inovativne aktivnosti ali v njih sodelujejo.

V empiričnem delu smo pridobili odgovore na osrednje raziskovalno vprašanje in raziskovalna podvprašanja s pomočjo sekundarnih podatkov, z analizo šolskih dokumentov in s pomočjo primarnih podatkov, ki smo jih pridobili z metodo opazovanja fizičnega okolja izbrane osnovne šole, poglobljenega polstrukturiranega intervjuja z ravnateljico in skupinskega polstrukturiranega intervjuja z izbranimi učitelji ter jih obdelali z metodo analize vsebine.

Z analizo šolskih dokumentov smo pridobili vpogled v aktivnosti za razvoj ustvarjalnosti, inovativnosti in podjetnosti na šoli. Z metodo analize vsebine smo zapise kategorizirali v smiselne pomenske sklope, kodirali citate, jih zapisali v analizi in jih interpretirali.

Z opazovalno metodo fizičnega okolja smo proučili podporno okolje za razvoj raziskovanega področja v šoli. Opazovanje je bilo neposredno in z razkriti vlogo raziskovalca. Polstrukturirano opazovanje je potekalo po pripravljeni opazovalni shemi z možnostjo zapisa nepredvidenih opažanj, ki smo jih uporabili pri oblikovanju zaključkov.

Poglobljen polstrukturirani intervju smo opravili z ravnateljico. Z nekaj vnaprej pripravljenimi vprašanji smo proučili predvsem inovacijsko kulturo in klimo, vpliv fizičnega okolja in aktivnosti na šoli na razvoj ustvarjalnosti, inovativnosti in podjetnosti. Oblikovana vprašanja smo preizkusili in se prepričali, da so jasna in omogočajo pridobitev potrebnih podatkov za našo raziskavo. Intervju smo posneli, posredovali njegov zapis v pregled, nato pa zbrane podatke obdelali z metodo analize vsebine in jih predstavili.

Polstrukturirani skupinski intervju smo opravili s predlaganima učiteljema. Pripravili smo nekaj vprašanj, s katerimi smo proučili predvsem inovacijske osebnostne lastnosti učitelja, vodenje invencijsko-inovacijskega procesa in inovativno poučevanje. Oblikovana vprašanja smo vnaprej preizkusili. Intervju smo posneli ter posredovali njegov zapis v pregled. Zbrane podatke smo obdelali z metodo analize vsebine ter jih predstavili.

Po opravljeni analizi smo rezultate združili v pomenske sklope in odgovorili na vprašanja znotraj raziskovanih področij. Pri raziskavi smo upoštevali etična načela raziskovanja (Vogrinc, 2008).

4 Rezultati in razprava

V nadaljevanju bomo predstavili najpomembnejše ugotovitve v okviru raziskovalnih podvprašanj, ki jih bomo združili v ugotovitve v okviru osrednjega raziskovalnega vprašanja empirične raziskave.

Inovacijska kultura in klima

Na področju razvijanja inovacijske kulture in klime smo ugotovili, da ima šola v šolskih dokumentih zapisane vizijo, cilje in dejavnosti, ki podpirajo razvoj inovativne šole. Vodstvo šole ima jasno vizijo in izraženo navdušenje za spremembe. Skupaj z učitelji uvaja ter razvija novosti v pedagoškem procesu in spodbuja razvoj inovacijskih osebnostnih lastnosti. Podpira ideje kolegov in jim zaupa, da bodo pri izvedbi odgovorni. Skrbi za vzajemno sodelovanje z lokalnim in globalnim okoljem ter vključuje strokovnjake pri reševanju kompleksnih problemov na šoli. Pri učiteljih spodbuja inovativno poučevanje, timsko in interdisciplinarno delo. Skrbi za reden prenos znanj in dobrih praks med učitelji, dosežke kolegov tudi simbolično nagradi. Ustvarja inovativno okolje, v katerem učitelji dobivajo predvsem spodbude, ki jih silijo k razmišljanju o ustvarjalnem in inovativnem ravnanju v svoji praksi.

Šolske aktivnosti za razvoj ustvarjalnosti, inovativnosti in podjetnosti

Na področju šolskih aktivnosti za razvoj ustvarjalnosti, inovativnosti in podjetnosti poteka vrsta dejavnosti. Potekajo pri pouku, v razširjenem programu in izven pouka. Aktivnosti so različnega obsega, od uporabe preprostih tehnik pri različnih vsebinah pouka do razvoja učenčevih idej s projektnim delom. Kompleksnejša projekta na šoli sta Novoletno druženje in Startup vikend. Pri obeh aktivnostih učenci prevzamejo organizacijo in izvedbo. Ustanovijo podjetje, pripravijo razvoj produktov, naredijo reklamo in vključijo zunanje strokovnjake, da v interdisciplinarnem timu rešujejo kompleksne probleme. Zbirajo ideje, pripravljajo rešitve, preizkušajo, dopolnjujejo rešitve in jih na koncu kot izdelke oz. storitve ponudijo zainteresirani javnosti. Na obeh učenci pridobivajo tudi konkretne podjetniške izkušnje, kot narekujejo priporočila Sveta Evrope (Priporočilo 2018/C). Najkompleksnejša aktivnost na šoli je bil mednarodni projekt InnoTeach. Z obsežnimi aktivnostmi so načrtno razvijali inovacijske kompetence, znanja vodenja inovacijskih projektov in področje inovativnega poučevanja pri učiteljih. Pridobljena znanja in spretnosti so nato uporabili pri delu z učenci v inovacijskih projektih ter rezultate predstavljali na različnih dogodkih (Likar, 2018). Na področju šolskih aktivnosti ugotavljamo, da bi bilo smiselno vpeljati več reševanja kompleksnih problemov na ravni pouka.

Ustvarjalno učno okolje

Na področju ustvarjalnega učnega okolja smo se v raziskavi usmerili v fizično okolje, ki je v pedagoških razpravah redkeje zastopano. Lefever (2004) navaja, da ustvarjalnost pri učencih v osnovni šoli z leti upada, zato nas je zanimala razlika med razredno in predmetno stopnjo. Ugotovili smo, da učilnice razredne stopnje večinoma izkazujejo osredotočenost učnega procesa na učenca in uporabo aktivnih metod poučevanja. Učilnice predmetne stopnje večinoma izkazujejo usmerjenost v učitelja in uporabo frontalne

metode poučevanja. Neformalnost je večja na razredni stopnji, kjer je v učilnicah videti več izdelkov učencev, slik, konstruktorskih zbirk, blazin za posedanje, glasbil in podobno, na predmetni stopnji je neformalnost majhna. Povezovanje učilnic v odprt učni prostor omogočajo prostorne šolske avle. Fleksibilnost pohištva je enaka na obeh stopnjah in omogoča hitro prerazporejanje v nove učne oblike. Mobilnost, npr. s kolesčki, je majhna na obeh stopnjah. Manj je bilo zaznane inovativnosti, ki podpira alternativne oblike učenja. Z raznovrstnostjo pohištva, ki omogoča oblikovanje različnih učnih prostorov, je bolje opremljena razredna stopnja. S sodobno tehnologijo so bile dobro opremljene učilnice na obeh stopnjah. Z vidika barv so bile učilnice obeh stopenj svetlih pastelnih barv z živahnimi pisanimi dodatki na pohištvo, ki so ustvarjali kreativno razpoloženje. Ugotavljamo, da bi bilo smiselno usmeriti pozornost na metode učenja na predmetni stopnji in vpeljati več neformalnosti. Pri obnovi prostorov bi veljalo razmisliti tudi o inovativnosti, ki omogoča raznolike učne priložnosti z inovativnimi elementi pohištva, na tleh, stenah in fasadah.

Inovacijske osebne lastnosti

V nadaljevanju predstavljamo izsledke raziskave s področja inovacijskih osebnostnih lastnosti učitelja. Ugotovili smo, da imajo učitelji na šoli dobre pogoje za razvoj inovacijskih osebnostnih lastnosti. Učitelji lahko svoje ideje za izboljšanje pedagoškega procesa predstavijo vodstvu šole ter jih nato skupaj razvijajo in pripravijo načrt implementacije. Pri kompleksnih aktivnostih v interdisciplinarni tim vključujejo različne strokovnjake. V raziskavi smo ugotovili, da kot najpomembnejši inovacijski osebni lastnosti izpostavljajo učitelji in vodstvo šole pogum in samozavest. V nadaljevanju sledijo proaktivnost, ustvarjalnost, radovednost, odgovornost, obvladovanje tveganja in veselje do novosti. Ugotavljamo, da bi bilo v aktivnosti kolektiva smiselno vpeljati več priložnosti za obvladovanje tveganja.

Invencijsko-inovacijski proces

Na področju invencijsko-inovacijskega procesa smo v raziskavi ugotovili, da so na šoli poglobljeno razvijali inovacijske kompetence, znanja vodenja projektov in inovativnega poučevanja v okviru projekta InnoTeach v šolskih letih 2016/17 in 2017/18. V šolski praksi poteka vodenje invencijsko-inovacijskega procesa predvsem s projektnim delom med poukom, v razširjenem programu in izven pouka, po potrebi v interdisciplinarnem timu. Z učenci razvijajo rešitve, kreirajo ideje, jih vrednotijo, sledi razvojno-raziskovalno delo, preizkušanje in prototipiranje. Pri kompleksnejših projektih pripravijo poslovni načrt, raziskavo trga in pridobivajo sredstva. V zaključku rešitve izzivov predstavijo zainteresirani javnosti. V kreativnem procesu ustvarjajo socialno, kulturno ali ekonomsko vrednost zase in za druge. Ugotovili smo, da učitelji razumejo razvojne značilnosti otrok in so pozorni na majhne preboje, ki jih naredi učenec. Ugotavljamo, da bi veljalo v pouk vpeljati več reševanja manjših avtentičnih problemov z invencijsko-inovacijskim procesom.

Inovativno poučevanje

Za področje inovativnega poučevanja smo v raziskavi ugotovili, da vodstvo šole poudarja, da morajo zastavljene naloge usmerjati k razmišljanju in inovativnemu ravnanju. Pri pouku uporabljajo učitelji predvsem projektno učno delo in problemski pouk.

Pri reševanju problemov izhajajo iz učenčevih problemov. Reševanje kompleksnih problemov razvijajo z večjimi projekti, kjer sodelujejo v interdisciplinarnih timih. Šola je dobro opremljena s sodobno tehnologijo. V vzgojno-izobraževalni proces bi bilo smiselno vpeljati tudi uporabo kompleksnih spletnih učnih okolij pri pouku. Ugotovili smo, da pri pouku razvijajo ustvarjalno mišljenje, predvsem za kreiranje idej, smiselno bi bilo vpeljati še druge tehnike, povezane z vsemi elementi invencijsko-inovacijskega procesa. Pri pouku z učenci razvijajo kritično mišljenje, predvsem z vidika argumentacije, smiselno bi bilo vpeljati še kritično rabo jezika in zaznavanje neskladja. Z učenci razvijajo samoregulacijo, predvsem postavljanje ciljev in kriterijev uspešnosti. Z vidika učenčevega spremljanja in uravnavanja lastnega učenja ter ravnanja bi veljalo razvijati formativno spremljanje celovito in enotno v vseh razredih.

Razvijanje ustvarjalnosti, inovativnosti in podjetnosti v izbrani osnovni šoli

V zaključku smo združili ugotovitve raziskovanih področij in opredelili model celovitega razvijanja ustvarjalnosti, inovativnosti in podjetnosti na izbrani osnovni šoli. Ugotovili smo, da je na izbrani šoli vodstvo ustvarilo ugodne razmere za razvoj inovacijske kulture in klime, kreativnega učnega okolja, inovacijskih osebnostnih lastnosti, inovativnega poučevanja, vodenje invencijsko-inovacijskega procesa in uporabo sodobne tehnologije. Spodbujano je bilo reševanje kompleksnih problemov, v katerih so razvijali ustvarjalnost kot najvišjo stopnjo znanja po Bloomovi taksonomiji. Delo je potekalo v interdisciplinarnih timih, poskrbljeno je bilo za prenos znanj in izkušenj, podpiralo se je nove ideje in zaupala odgovornost sodelavcem. Dobra praksa je bila prepoznana, nagrajena in promovirana v kolektivu in strokovni javnosti. Učitelji so se strokovno izpopolnjevali in z učenci razvijali ustvarjalnost, inovativnost in podjetnost v drobnih šolskih dejavnostih in kompleksnih aktivnostih reševanja avtentičnih problemov. Pri poučevanju so učitelji uporabljali sodobne didaktične pristope, spodbujali timsko in interdisciplinarno delo ter uporabljali sodobno tehnologijo. V učne vsebine so uvajali tehnike ustvarjalnega mišljenja, kritičnega mišljenja in reševanja problemov. Pri vodenju invencijsko-inovacijskega procesa so izhajali pri izboru idej predvsem iz avtentičnih situacij otroka in ustvarjali priložnosti, v katerih so učenci razvijali inovacijska znanja in spretnosti, inovacijske osebnostne lastnosti in samoregulacijo.

V okviru empirične raziskave smo prišli do zaključka, da na izbrani šoli celovito razvijajo ustvarjalnost, inovativnost in podjetnost ter sledijo sodobnim smernicam vodenja vzgojno-izobraževalnega procesa. Aktivnosti na šoli izkazujejo sodobno izobraževalno paradigmo s sociokonstruktivističnim pristopom k izobraževanju (Dumont, Istance in Benavides, 2010).

5 Sklep

V sklepnih ugotovitvah lahko povzamemo, da je razvijanje ustvarjalnosti, inovativnosti in podjetnosti potreba sodobne družbe. Šola postaja prostor, kjer se iščejo nove rešitve. Priporočila Sveta Evrope (2018/C) opredeljujejo zmožnost posameznika, da izkorišča priložnosti za uresničevanje zamisli in pretvarjanje v socialno, kulturno ali poslovno vrednost za druge kot kompetenco podjetnosti, in poudarijo, da učenci in di-

jaki potrebujejo v času šolanja tudi praktično podjetniško izkušnjo. Na podlagi raziskave, izkušenj iz projekta InnoTeach, strokovnega in znanstvenega dela smo pripravili smernice za delo v šolski praksi, ki zajemajo vlogo vodstva šole in vlogo učiteljev pri uspešnem razvijanju kompetence podjetnosti pri učencih osnovne šole (Dolinar, 2020).

V smernicah smo poudarili, da celovit razvoj kompetence podjetnosti podpira inovacijska kultura in klima v šoli, ki ceni inoviranje. Inovativen ravnatelj ima jasno vizijo, cilje in strategije ter spodbuja različne podporne aktivnosti v okviru pouka, v razširjenem programu in izven pouka. Pri tem odpira šolo navzven in vključuje zunanje strokovnjake v interdisciplinarne time pri reševanju kompleksnih problemov. Ceni inovacijske lastnosti in spodbuja zaposlene k podajanju novih idej za izboljšanje pedagoškega procesa, pri čemer jih podpira in jim zaupa, da bodo pri tem odgovorni. Spodbuja inovativno poučevanje in uporabo sodobne tehnologije. Skrbi za prenos znanj in dobrih praks med učitelji, ki jih zna prepoznati, nagraditi in promovirati.

Inovativni učitelji poučujejo inovativno, uporabljajo sodobne didaktične pristope in izhajajo iz ciljev nacionalnega kurikuluma. Učne dejavnosti, ki razvijajo ustvarjalnost in inovativnost, sodijo v najvišjo stopnjo Bloomove taksonomije. Pri ustvarjanju izvirne rešitve so potrebni tudi nekateri spoznavni postopki predhodnih kategorij razumevanja, uporabe, analize in vrednotenja (Anderson idr., 2016). Ugotavljamo, da so bile tudi vse omenjene faze oz. ravni Bloomove piramide pri inovacijskem procesu v analizirani OŠ v veliki meri upoštewane. S tem so učenci razvili predstavljene kompetence, ki so se ob zaključku inovacijskih projektov odrazile v kreativni rešitvi identificiranega problema. Učne dejavnosti potekajo v okviru pouka, razširjenega programa ali izven pouka. Pri aktivnostih učenci razvijajo inovacijske osebnostne lastnosti in delajo timsko oz. v interdisciplinarnih timih. Učitelji načrtno in postopno razvijajo z učenci problemsko občutljivost, ozaveščanje strategij reševanja ter iskanje novih poti in rešitev. Razvoj samoregulacije pri učencih spodbujajo z učnim procesom po načelih formativnega spremljanja. Ta se začne z razjasnitvijo namenov učenja, soustvarjanjem kriterijev uspešnosti, načrtovanjem in izvajanjem dejavnosti, povratno informacijo učitelja, vrstnika ali samovrednotenja na podlagi kriterijev uspešnosti, usmerjanjem dela, dokazov učenja in refleksijo. V podporo vzgojno-izobraževalnemu delu je sodobna tehnologija, ki omogoča večjo nazornost in ustvarjalnost. Pri učnih dejavnostih se uporablja različne vrste tehnik ustvarjalnega in kritičnega mišljenja. Te omogočajo učinkovito reševanje invencijsko-inovacijskega procesa v vseh fazah reševanja, od podajanja idej, vrednotenja, izbora ideje, razvojno-raziskovalnega dela, prototipiranja do predstavitve rešitve zainteresirani javnosti.

Z vidika fizičnega učnega prostora je potrebno razmisliti o elementih prostora, ki podpirajo sodobne izobraževalne pristope v šoli in spodbujajo različne aktivnosti v prostorih, npr. neformalnost, barve, fleksibilnost, mobilnost, inovativnost, raznovrstnost in povezovalnost.

V smernicah smo strnili vlogo vodstva in strokovnih delavcev, ki v spodbudnem fizičnem okolju s premišljenim pristopom k vzgojno-izobraževalnemu procesu uspešno razvijajo ustvarjalnost, inovativnost in podjetnost v osnovni šoli, ki so v samem vrhu revidirane Bloomove piramide znanj in spoznavnih procesov. Vsaj znanja, spretnosti in pozitiven odnos do reševanja izzivov bodo učencem omogočali uspešno soočanje z raznolikimi življenjskimi izzivi.

Mojca Dolinar, Borut Likar, PhD

Innovation and Entrepreneurship in Primary School – the Path to Reaching the Top of “Bloom’s Pyramid”

The needs of modern society dictate changes, new knowledge and skills for the individual to be able to creatively solve problems and create value for themselves, society and the environment. Dumont and Istance (2010) believe that knowledge and innovation are essential in the development and progress of the economy and society as a whole. Kim Kyung (2011) notes in her research a decline in creativity after 1990, which she attributes to changes in young people’s lives. In order to improve the creativity, innovativeness and entrepreneurship of young people, a number of incentives are being implemented in schools. One of the latest was the InnoTeach Project, in which the ultimate goal was to develop teachers’ abilities to know how to and want to encourage students to perceive innovative opportunities and to develop and implement innovative solutions. The contents of innovation and entrepreneurship in the educational process encourage students to evolve into creative and enterprising people, who know how to examine and perceive opportunities, creatively solve professional and everyday problems or disagreements, make responsible, sometimes risky decisions, be proactive, respond to initiatives, and adapt to diverse circumstances (Likar et al., 2013).

The paper presents a review of the literature, followed by a comprehensive model of the development of creativity, innovativeness and entrepreneurship in primary school, which was created on the basis of empirical research.

Creating is one of the most challenging cognitive skills that the Revised Bloom’s Taxonomy places in the highest category. Assembling a new, original whole from various elements involves cognitive processes of generation, planning and production, and some others from previous taxonomic categories: understanding, e.g. reasoning and interpretation, followed by uses, e.g. derivation and implementation, analysis, e.g. differentiation and organisation and, last but not least, evaluation, e.g. verification or formulation of criticism (Anderson et al., 2016). In order to develop innovativeness and entrepreneurship, it is compulsory to develop various knowledge and skills in young people and a positive attitude towards life. Zimmerman (2001) believes that problem-solving, the development of creative and critical thinking, and self-regulatory practice in students should be encouraged. Komljanc (2015) defines innovative teaching and learning as an independent and open form of teaching with active work methods. Likar et al. (2013) say that it is necessary to involve the local community and external experts in the invention-innovation process, who add the indispensable new knowledge to the team. In the invention-innovation process, complex problems are solved, in which students develop solutions, create ideas, evaluate them, conduct research and development work, test and prototype. For more complex projects, they can also prepare a business plan, market research, and raise funds. As defined in the recommendations of the Council of Europe (2018/C), pupils and students also need to gain practical entrepreneurial experience during their schooling period. At the end of a complex project, students often present the solution to the interested public. The innovative work of teachers and students in schools is supported by an innovative culture and climate. A head teacher

develops it by encouraging communication and co-operation, and by involving employees in decision making and solving professional challenges. A stimulating learning environment also includes the physical environment. To create an innovative school environment, Kotnik (2017) emphasises the application of the elements of versatility, mobility, flexibility, innovativeness, self-teaching, connectivity, diversity and informality. The physical learning environment influences creativity and should be diverse and stimulating (OECD, 2013).

Our empirical research focuses on how creativity, innovativeness and entrepreneurship are developed at a selected primary school that participated in the InnoTeach Project. A goal was set, i.e. to study their model and, based on the findings and the professional and development work, prepare guidelines for practical work in school. We studied the school model in terms of school operation, physical learning environment, innovative culture and climate, innovative school activities, innovative personality traits, innovative teaching and management of the invention-innovation process. In the research, different methods of work were applied. Primary and secondary data were analysed by means of content analysis. Primary data were obtained by observing the physical environment, conducting in-depth interviews with the head teacher and a group interview with the most pertinent teachers. The secondary data were obtained by analysing school documents.

The research showed that a number of activities for the development of creativity, innovativeness and entrepreneurship took place at the selected school. The most complex activity at the selected school was the InnoTeach Project, under which the school head teacher and teachers systematically developed innovative knowledge, the knowledge of innovative project management, the field of innovative teaching, and direct work with students in innovative projects. From the point of view of a stimulating physical environment, it was found that classrooms connect through spacious lobbies that allow for the participation of diverse learning groups. The focus on the student is greater at the grade level, indicating the use of modern teaching approaches. At the grade level, there is greater informality in the classroom that encourages creativity in pupils. There is a lot of spatial flexibility in all classrooms but not enough of mobility and innovativeness. The classrooms are well-equipped with modern technology. The results of the research showed that the school management develops an innovative culture and climate with a clear vision, goals and activities. The school works with the local and wider environment and includes external experts. Teachers have the opportunity to implement new ideas, share knowledge and examples of successful practices that are recognised and symbolically rewarded. Through various activities, they develop teachers' innovative personality traits, within which courage, self-confidence, proactivity, creativity and contentment arising from innovativeness are recognised as the most imperative. Through innovative teaching, teachers develop new knowledge and skills in students. In momentous situations, the students learn the techniques of creative thinking, above all, idea generation. They also develop critical thinking techniques, especially argumentation. In class, they also develop students' self-regulation, in particular, goal setting. They use project and problem work for the development of students' products. They solve more complex problems with project work, mainly outside the class. The invention-innovation process is led by interdisciplinary teams, with external experts also invited to participate. Emphasis is placed on the development of ideas, the evaluation

of ideas, research and development work, prototyping, and in larger projects also on the business plan and fundraising. The solutions are then presented to the interested public. The results of the research showed that the activities at the selected primary school demonstrate a comprehensive approach to the development of innovative knowledge at all levels of operation of the selected school.

To conclude the paper, guidelines for practical work in schools are presented. In them, the key emphasis was placed on the role of school management and professionals for a comprehensive approach to the development of creativity, innovativeness and entrepreneurship in primary schools. For successful innovative work at school, it is necessary to develop an innovative culture and climate, and ensure an innovative learning environment. The innovative learning environment supports modern didactic approaches and enables rapid adaptation of the physical space to learning forms and methods of work. The management develops an innovative culture and climate by involving professionals to participate in important decisions, namely, by delegating responsibility, by supporting learning, by transferring knowledge and good practices, and by creating an environment for presenting ideas for improving pedagogical practice. In teaching, it encourages professionals to lecture innovatively and provides them with training in modern didactics and the use of technology. The school management recognises good practice, rewards and promotes it within the working collective and in the wider professional community. The professionals together with students develop innovative knowledge and skills in meaningful learning situations, which are within the scope of individual subject contents or complex activities for solving identified problems. In planning and conducting lessons, they apply modern didactic approaches arising from project-based learning, problem-solving teaching methods, collaborative learning, and suchlike. They encourage interdisciplinary work to solve more complex challenges, in which they include external experts. In their activities, they make use of modern technology that supports the clarity and creativity of the learning process. In learning content, they develop creative-thinking techniques and critical-thinking skills, and use them to solve complex problems. Together with students, they systematically develop a self-regulatory practice with an emphasis on formative assessment learning, which allows the students to direct their own learning process. Diverse and evocative activities in the classroom are led by professionals so as to trigger creativity, innovativeness and entrepreneurship in primary school pupils – as well as the professionals themselves.

In conclusion, we would like to emphasise that the model presented in the paper develops diverse knowledge and skills in students which comply with the highest categories of Bloom's taxonomy and prepare students to creatively solve life's challenges.

LITERATURA

1. Anderson, L.W., Krathwohl, D.R., Airasian, P.W., Cruikshank, K.A., Mayer, R.E., Pintrich, P.R., Raths, J. in Wittrock, M.C. (2016). Taksonomija za učenje, poučevanje in vrednotenje znanja: revidirana Bloomova taksonomija izobraževalnih ciljev. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
2. Apple, M.W. (1990). Ideology and Curriculum. New York: Routledge Falmer.
3. Arzenšek, A. (2017). Pričakovanja učiteljev od mednarodnih seminarjev usposabljanja ob delu. Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja, 32(3–4), 145–160.

4. Cankar, F., Likar, B., Zupan, B. in Deutsch, T. (2015). O ustvarjalnosti, inovativnosti in podjetnosti. V F. Cankar, in T. Deutsch (ur.), *Mladi, šola in izzivi prihodnosti: razvoj ustvarjalnosti in inovativnosti kot sestavin podjetniške naravnosti in spretnosti v osnovni šoli* (str. 29–42). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
5. Cerdeira, S. (2018). 5 Tips on how to pick out the best colour palette to improve productivity in coworking spaces in London. Pridobljeno dne 15.11.2019 s svetovnega spleta: <http://blog.worktel.co.uk/5-tips-pick-best-colour-palette-improve-productivity-coworking-spaces-london/>.
6. Cuban, L. (1993). *How teachers taught: Constancy and change in American classrooms 1890-1990*. New York: Teachers College Press.
7. Devjak, T., Podgornik, V., Berčnik, S. in Vogrinc, J. (2020). Pomen pozitivne klime za izvajanje samevalvacije v vrtcu. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 35(1), 21–41.
8. Dolinar, M. (2017). Digitalna pismenost vseh državljanov. *Razredni pouk*, 19(2), 28–29.
9. Dolinar, M. (2020). Razvijanje ustvarjalnosti, inovativnosti in podjetnosti v osnovni šoli. [Magistrska naloga]. Univerza na Primorskem, Fakulteta za management.
10. Dumont, H., Istance, D. in Benavides, F. (2010). Why such interest in learning? V Dumont, H., Istance, D. in Benavides F. (ur.), *The nature of learning, using research to inspire practice* (str. 61–70). Paris: OECD.
11. Dumont, H. in David I. (2010). Analysing and designing learning environments for 21st century. V Dumont, H., Istance, D. in Benavides F. (ur.), *The nature of learning, using research to inspire practice* (str. 35–70). Paris: OECD.
12. Hattie, J. (2018). Vidno učenje za učitelje. Griže: Svetovalno-izobraževalni center MI.
13. Kim Kyung, H. (2011). The creativity crisis: the decrease in creative thinking scores on the Torrance tests of creative thinking. *Creativity research journal*, 23(4), 285–295. Pridobljeno dne 17.10.2019 s svetovnega spleta: https://www.nesacenter.org/uploaded/conferences/SEC/2013/handouts/Kim_Creativity-Crisis_CRJ2011.pdf.
14. Komljanec, N. (2015). Formativno spremljanje. Interno gradivo, ZRSŠ. Pridobljeno dne 11.11.2019 s svetovnega spleta: <https://skupnost.sio.si/mod/folder/view.php?id=300103>.
15. Kotnik, J. (2017). *Designing spaces for early childhood development*. Melbourne: Images.
16. Kunc, P. in Likar, B. (2014). Inovativnost v srednjem šolstvu – grožnja ali recept za preživetje. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 29(2), 32–45.
17. Lefever, M.D. (2004). *Creative teaching methods. Be an effective christian teacher*. Paris, Ontario: David C. Cook.
18. Likar, B. (2004). Mreža inovativne odličnosti mladih – model spodbujanja inovativnosti mladih. *Strojniški vestnik*, 50(4), 239–246. Pridobljeno dne 06.05.2019 s svetovnega spleta: <https://www.dlib.si/stream/urn:nbn:si:doc-2i4rhj4/2c2230b1-dc9d-4eb3-893c-4c921f0dd755/pdf>.
19. Likar, B. (2015). Spodbujanje ustvarjalnosti, inovativnosti in podjetnosti mladih v Sloveniji. V Cankar, F. in Deutsch, T. (ur.), *Mladi, šola in izzivi prihodnosti* (str. 102–119). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
20. Likar, B. (2018). InnoTeach final content report. Interno gradivo, InnoTeach.
21. Likar B., Antunovič, P., Berginc, J., Černjak, D.S., Demšar, J., Fatur, P., Križaj, D., Mulej, M., Pečjak, V., Sitar, S., Trček, D., Trunk Širca, N. in Ženko, Z. (2002). *Uspeti z idejo! Tehnike in metode ustvarjanja, razvoja in trženja idej*. Ljubljana: Korona plus: Pospeševalni center za malo gospodarstvo.
22. Likar, B., Žontar, K., Erlih, Z., Lorber, N., Erlih, T., Štirn, N. in Vrhovnik, B. (2013). Ustvarjalnost, podjetnost, inovativnost. Priročnik za mentorje Krožki UPI. Pridobljeno dne 30.04.2019 s svetovnega spleta: https://www.spiritslovenia.si/resources/files/doc/javni_razpisi/razpisi_2013/193/Prirocnik_za_mentorje-Krozki-UPI.pdf.
23. Likar, B., Cankar, F. in Zupan, B. (2014). Educational model for promoting creativity and innovation in primary schools. *Systems research and behavioral science*, 32(2), 205–213.
24. Maksimović, J. in Osmanović, J. (2018). Vloga in učinkovitost metodološkega izobraževanja za reflektivne prakse. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 33(1), 131–148.
25. Mulej, M., Merhar, V., Žakelj, V., Zore, M., Hrast, A., Toplak, L., Slapnik, T., Rašič, K. in Ambrožič, B. (2018). *Uvod v politično ekonomijo družbeno odgovorne družbe*. Maribor: Kulturni center Maribor.

26. OECD. (2013). Innovative learning environments. educational research and innovation. Paris: OECD Publishing. Pridobljeno dne 26.11.2019 s svetovnega spleta: https://read.oecd-ilibrary.org/education/innovative-learning-environments_9789264203488-en#page1.
27. Pečjak, V. (1989). Poti do idej: tehnike ustvarjalnega mišljenja v podjetjih, šolah in drugje. Ljubljana: samozaložba.
28. Perić Prkosovački, B., Popović Stijačić, M. in Brkić Jovanović, N. (2020). Vpliv učnih delavnic na pouk in učenje Educational Workshops: Postitive Impact on Teaching and Learning. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 35(1), 42–55.
29. Priporočilo 2018/C 189/01 Sveta z dne 22. maja 2018 o o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje. Uradni list EU, letnik 61, št. C 189/01.
30. Robinson, V. (2011). *Student-Centered Leadership*. San Francisco: Jossey Bass.
31. Śledzik, K. (2013). Schumpeter's view on innovation and entrepreneurship. V S. Hittmar (ur.). *Management Trends in Theory and Practice* (str. 89-95). Sopot: Faculty of Management Science and Informatics.
32. Škodnik, R. (2018). Pomen učeče se organizacije za učinkovito uvajanje formativnega spremljanja učencev. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 33(2), 144–155.
33. Vogrinc, J. (2008). Kvalitativno raziskovanje na pedagoškem področju. Ljubljana: Univerza v Ljubljani Pedagoška fakulteta.
34. Zimmerman, B.J. (2001). Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis. V Zimmerman, B.J. in Schunk, D.H. (ur.). *Theoretical perspectives* (str. 1–37). New Yersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Mojca Dolinar (1972), pedagoška svetovalka na Zavodu RS za šolstvo v Ljubljani.
Naslov/Address: Dunajska 102, 1000 Ljubljana, Slovenija
Telefon/Telephone: (+386) 040 469 497
E-mail: mojca.dolinar@zrss.si

Dr. Borut Likar (1962), redni profesor na Fakulteti za management Univerze na Primorskem v Kopru.
Naslov/Address: Cankarjeva 5, 6000 Koper, Slovenija
Telefon/Telephone: (+386) 01 283 90 53
E-mail: borut.likar@fm-kp.si

Socialna prepoznavnost oseb z okvaro vida

Prejeto 09.04.2021 / Sprejeto 10.06.2021

Znanstveni članek

UDK 376:331.5-056.262

KLJUČNE BESEDE: slepota in slabovidnost, izobraževanje, trg dela, zakonodaja, predsodki in stereotipi
POVZETEK – Razpravljanje o fenomenu slepote in slabovidnosti bo nemara v družbah vselej aktualno tako v družboslovnih kot naravoslovnih znanostih. Zahodne družbe se že vrsto let soočamo s trendom staranja prebivalstva, hkrati pa se podaljšuje tudi življenjska doba v državah v razvoju. Problematika slepih in slabovidnih se v Republiki Sloveniji pojavlja tako pri dostopnosti do določenih pripomočkov kot tudi na ravni izobraževanja ter pri ustrezni prilagojenosti javnih površin in ustanov. Najbolj pereč problem za slepe in slabovidne ostajajo zaposlitvene možnosti oziroma otežkočen vstop na trg dela. Stanje v zaposlovanju se je v postsocialističnih državah s tranzicijo iz socializma v kapitalizem opazno poslabšalo, kajti v socializmu so bile zaposlitvene možnosti slepih in slabovidnih bolje regulirane. Hkrati so temelji družbenega izključevanja v pomilovalnem in podcenjujočem odnosu do slepih in slabovidnih oseb. V povezavi s tem se v 21. stoletju zaradi okulocentrizma in pojmovanja "ideološkega modela človeka" o slepoti in slabovidnosti še vedno pojavljajo različni predsodki in stereotipi.

Received 09.04.2021 / Accepted 10.06.2021

Scientific paper

UDC 376:331.5-056.262

KEYWORDS: blindness and visual impairment, education, labor market, legislation, prejudices, stereotypes

ABSTRACT – Discussion around the issues of blindness and visual impairment will always be present in society. Western societies have been facing the trend towards an aging population for many years; nevertheless, life expectancy is simultaneously on the rise. The article highlights the problems confronted by blind and visually impaired people in Slovenia. The results of our research show a lack of accessibility to some devices, as well as the issue of education and inappropriate adaptation of public spaces and institutions, while the most pressing problem remains employment opportunities. The situation connected to employment has markedly deteriorated in post-socialist countries with the transition from socialism to capitalism. At the same time, the foundations of social exclusion lie in a pitying and deprecating attitude towards the blind and visually impaired. In connection to this, various prejudices and stereotypes still occur in the 21st century, owing to oculocentrism and the concept of the "ideological model of man".

1 Uvod

Slepi in slabovidni prihajajo iz najrazličnejših socialnih okolij. Mnogi med njimi so starejši, spet drugi še rosno mladi, lahko so športniki, otroci, starši ali kot navajajo Koprivnikar, Češarek in Šilc (2017), izjemni šahisti, prvovrstni glasbeniki, odlični znanstveniki, pa tudi uspešni računalniški programerji, socialni delavci, fizioterapevti ali kaj drugega. In navkljub okvari vida premorejo številne sposobnosti, ob ustrezni pomoči lahko izrazijo svoj človeški potencial (Stevens, 2003) ter s svojo uspešnostjo, samostojnostjo in poklicno potjo pripomorejo k vsaki družbi oziroma kulturi (Žolgar in Kermauner, 2018, str. 21).

V Republiki Sloveniji (RS) je odstotek slepih in slabovidnih po Wrabrovih (2010) ocenah sicer docela primerljiv s preostalimi zahodnimi družbami (Mihelič, 2010), vendar uradne evidence o dejanskem številu oseb z okvaro vida nimamo (Koprivnikar in Schmidt, 2014; Viskilab, 2014, str. 35). Okvirno evidenco sicer vodijo na Zvezi društev

slepih in slabovidnih Slovenije (ZDSSS) oziroma posamezna medobčinska društva slepih in slabovidnih (MDSS), vendar je pogojena s prostovoljno včlanitvijo v MDSS (Kačič idr., 2010). Vseh včlanjenih oseb v vsa MDSS skupaj je bilo leta 2018 3666, od tega 1716 slabovidnih in 1950 slepih (ZDSSS, 2019). Danes je ta številka podobna.

Pravica do izobrazbe je ena temeljnih človekovih pravic, ki zajema tako osnovno kot tudi srednjo in višjo oziroma visoko raven (Patafta, 2010). Slovenska ustava tem pravicam sledi s členom, po katerem imajo tudi otroci z motnjami v telesnem in duševnem razvoju in skladno s tem preostale osebe s hujšo stopnjo invalidnosti pravico do izobraževanja in usposabljanja za kasnejše polnomočno prisostvovanje v družbi. Izobraževanje in vzgoja morata slediti načelu enakih možnosti z upoštevanjem medsebojnih različnosti in inkluzije. V procesu je potrebno delovati s posameznikom na svojstven individualiziran način ter sodelovati z njegovimi starši (Taštanoska, 2017). Izobraževalna politika je začela gledati na izobraževanje otrok s posebnimi potrebami v smislu inkluzije in tako omogočila njihovo vključevanje kot pojem socialne pravičnosti in enakih pravic za vse (Sevšek in Črčinovič Rozman, 2018, str. 4).

Ideja inkluzije oziroma vključevanja otrok s posebnimi potrebami v redno izobraževanje se je v Sloveniji sicer pojavila leta 2000, vendar je inkluzija po videnju avtorjev Donnelly in Coakley (2001; povz. po Cankar in Pinterič, 2014, str. 8) širok pojem, ki označuje vrsto odnosov med posameznikom in družbo, ker označuje tako ekonomske zmožnosti kot občutek priložnosti, sposobnosti, usposobljenosti, sprejemanja in pripadnosti. In ravno pripadnost in sprejemanje sta dva izmed pomembnih elementov kakovostnega življenja oseb z oviranostmi (Hughes idr., 1995; povz. po Hersh in Johnson, 2008). Ločimo tri obdobja izobraževanja oseb s posebnimi potrebami: obdobje paralelnega (posebnega) šolskega sistema, integracije in inkluzije (Drobnič, 2018, str. 21).

Z inkluzijo slepih in slabovidnih bi bilo treba začeti že zgodaj, še pred vključitvijo v vrtec (Kobal-Grum, 2009), oziroma ko so še otroci in mladostniki (Deutsch in Muršec, 2014). Inkluzivno izobraževanje v rednih oddelkih namreč več avtorjev (Davis, 2003; Alur, 2002) vidi kot pozitivno skozi prizmo zmanjševanja segregacije, socialne izključenosti in strahu pred drugačnostjo. Ko slep ali slaboviden posameznik vstopa v izobraževalni sistem, je vrstniška pomoč zaradi njegovih specifičnih okoliščin izjemnega pomena, hkrati pa so pomembni še ustrezna prilagojenost poteka učenja, usposobljenost učiteljev in uporaba pripomočkov za slepe in slabovidne. V primeru neustreznih praks in pomanjkanja pomoči lahko situacija pripelje do socialnega neuspeha, ki slepega ali slabovidnega otroka ali mladostnika odvrne od interesa za izobraževanje. Obdobje mladostništva že tako prinaša ekstremna čustva in spremenljiva razpoloženja (Romih in Bakračević Vukman, 2015, str. 75), kar lahko še dodatno zaviralno vpliva na nadaljnjo željo po izobraževanju. Zato pri mladostnikih s PP lahko opazimo tudi vedenjske težave (Topolovec in Schmidt, 2015, str. 4).

Šibek interes za izobraževanje seveda kasneje še dodatno vpliva na posameznikove zmožnosti za vstop na trg dela. Na trgu dela so po ugotovitvah več avtorjev (Duquette in Baril, 2013; Golub, 2006; Martz in Xu, 2008; povz. po Bell in Mino, 2015; National Federation of the Blind, 2019) slepi in slabovidni že v osnovi prisotni v majhnem deležu. Še več, Jacobsen (2013) opaža, da slepi in slabovidni posamezniki v primerjavi z drugimi skupinami gibalno oviranih prednjačijo v stopnji brezposelnosti.

Po ocenah The World of Labour (2010) to pomeni, da imajo slepi in slabovidni posamezniki zgolj 25 % možnosti, da bodo dobili zaposlitev. Za primerjavo: ocene uspešnosti participacije na trgu dela za osebe v starosti 16–64 let z blažjo obliko gibalne oviranosti se gibljejo okoli 44 % in za polnočutne posameznike okoli 66 %. Mnogi slepi in slabovidni se zato vdajo v usodo in se po več letih neuspešnega iskanja zaposlitve invalidsko upokojijo (Koprivnikar idr., 2017). Invalidska upokojeitev je za večino namreč lažja kot vstop na trg dela, situacijo razlaga Staniša Vidmar (2007).

Sicer pa je na ravni Evrope povprečna stopnja brezposelnosti novembra 2018 znašala 7,9 % in je med 28 državami članicami EU variirala od 1,9 % do 18,6 % (Eurostat, 2019). Na drugi strani je delež nezaposlenih slepih in slabovidnih oseb v povprečju dosegal 75 % (EBU, 2019) oziroma je glede na statistiko še najnižji na Danskem, Finskem, Norveškem in Švedskem, kjer je brezposelnih približno 60 % slepih (The World of Labour, 2010; Živanović in EurActiv Srbija, 2012). Medtem se delež brezposelnih slepih in slabovidnih v RS po naših izračunih giblje okoli 78 % (Žagar, Lahe in Kermauner, 2019). Za primerjavo: povprečna stopnja registrirane brezposelnosti v RS je bila leta 2018 7,8–9,3 % (Zavod Republike Slovenije za zaposlovanje, 2019).

Mojon-Azzi, Sousa-Poza in Mojon (2010; povz. po Ulldemolins, Lansingh, Guisasa-Valencia, Carter in Eckert, 2012) zaključujejo, da so slepi in slabovidni posamezniki v evropskem prostoru izpostavljeni tveganju za dolgotrajno brezposelnost in imajo zato manj možnosti za razvijanje novih delovnih veščin in usvajanje kompetenc.

Poglavitni vzroki za nizko zastopanost slepih in slabovidnih na trgu dela tičijo v trdno zakoreninjenih družbenih predsodkih, stereotipih in nepoznavanju fenomena slepote in slabovidnosti (Bigović idr., 2018; Duquette in Baril, 2013; EurActiv Srbija, 2013; Rener, b. l.). Tako se ob stiku s slepo ali slabovidno osebo še vedno pojavlja dosti predsodkov (Šilc, b. l.), tudi zaradi koncepta okulocentrizma oziroma okularcentrizma. Omenja ga Åhlberg (1996) in razlaga, da se v zahodnih družbah vid šteje za vodilno in "najplemenitejše čutilo", pomembno za razmišljanje, občutenje in delovanje človeka. Tudi Stanimirovič idr. (2018) opazajo, da večinska populacija vid uvršča med najpomembnejše človekove lastnosti, ključne za posameznikovo osebnost, uspehe in dosežke. Dobršen del slepih in slabovidnih posameznikov se je tako že znašel v situacijah, ko so se "videči" do njih obnašali diskriminatorno (Devine in Lashua, 2002). In da slepota in slabovidnost v slovenski družbi še vedno nista ustrezno sprejeti, ugotavlja tudi Kermauner (2018, str. 79), s tem ko zaznava prisotnost stereotipov, povezanih z okvarami vida.

Temeljni pogoj vključenosti v družbo pa je nedvomno tudi ustrezna prilagojenost okolja in prostora (Škrlec, 2015, str. 1). Okolje in prostor morata biti dostopna zavoljo storitev in procesov, ki se v obeh izvajajo (Albreht idr., 2016a, str. 10).

2 Metodologija

Namen raziskave je z analizo stališč, izkušenj in doživljanja proučiti vsakodnevno življenje slepih in slabovidnih posameznikov ter ugotoviti njihov socialni položaj v RS. Zanimalo nas je, s kakšnimi težavami, omejitvami in ovirami se soočajo v vsakdanjem življenju na različnih družbenih ravneh. V raziskavi je sodelovalo 12 slepih oziroma sla-

bovidnih posameznikov. Osredotočili smo se na njihovo vključenost v družbo tako skozi sfero prilagojenosti javnih površin in ustanov kot tudi skozi izobraževalne in zaposlitvene možnosti. Raziskava temelji na kvalitativnem pristopu in uporablja dve metodi zbiranja družboslovnih podatkov, in sicer delno strukturirane intervjuje ter fokusne skupine oziroma skupinski intervju. Opravili smo šest delno strukturiranih intervjujev z devetimi vprašanji, ki se nanašajo na prilagojenost javnih površin, stereotipe in zaposlitvene možnosti slepih in slabovidnih. Intervjuvanci so bili stari od 23 do 58 let, od tega sta bili dve osebi ženskega spola in štiri osebe moškega spola. Vsem intervjuvancem smo zastavili enaka vprašanja. Skupinski intervju (fokusna skupina) smo opravili s slabovidnimi člani medobčinskega društva slepih in slabovidnih, starimi od 25 do 82 let. Tri osebe so bile moškega spola in tri ženskega spola. Tudi za skupinski intervju smo si pred izvedbo pripravili nekaj vprašanj odprtega tipa. Pogovor v fokusni skupini smo s soglasjem vseh navzočih zvočno posneli. Zvočne posnetke delno strukturiranih intervjujev in posnetek fokusne skupine smo transkribirali in kodirali. S postopkom kodiranja smo dobili šest večjih glavnih tematskih sklopov, ki smo jih razdelili še v podteme. V naslednjem poglavju predstavljamo rezultate glede na tematske sklope ter njihove podteme.

3 Rezultati in interpretacija

Prilagojenost javnih površin

Mobilnost slepih in slabovidnih je pogostoma otežkočena zaradi ovir, ki se pojavljajo na njihovih poteh. Intervjuvanci so izpostavili, da so najpogostejše ovire reklamne table, stojala z oblačili pred prodajalnami ter gostinski vrtovi, ki se vse bolj širijo. Med ovire lahko umestimo prav tako na pločnikih parkirane avtomobile in kolesarje, ki vozijo v napačno smer.

Med ustrezne prostorske prilagoditve, ki vplivajo na mobilnost slepih in slabovidnih, Albreht idr. (2016b, str. 22) praviloma uvrščajo TTVS (talni taktilni vodilni sistem), zvočne semaforje, interaktivne informativne table, informacije, predstavljene z zvokom, napise v brajici in tipne zemljevide. Za slabovidne so ključnega pomena barvne označbe, dobra osvetlitev, dovolj veliki znaki in ustrezen nabor črk. Vendar pa ugotavljamo, da TTVS zaradi pomanjkanja medsebojnega sodelovanja med strokovnjaki in uporabniki ni vedno urejen na dovolj premišljen in ustrezen način, ker so oznake ponekod med seboj nepovezane oziroma urejene tam, kjer bi se uporabniki zmogli orientirati tudi drugače. Hkrati se v neposredni bližini oziroma na samem TTVS pogostoma pojavljajo že poprej omenjene ovire, kot so reklamne table, stoli, kolesa, avtomobili ...

Vsekakor so zvočni semaforji pri mobilnosti pomembni tako za slepe kot tudi za slabovidne posameznike, vendar jih je v primerjavi z Mestno občino Ljubljana na območju Mestne občine Maribor premalo. Problematične so pogostoma tudi stopnice, katerih robovi so praviloma zelo slabo označeni ali celo poškodovani, kar je seveda tako za slepe kot za slabovidne lahko zelo nevarno. Ustrezna rešitev bi potemtakem bila, da bi bil rob stopnice nakazan npr. z barvnim kontrastom ali taktilno opozorilno podlogo.

Ustrezna prilagojenost javnega prometa ima za osebe z oviranostmi zelo pomembno vlogo, kajti primerna urejenost javnega prometa in njegove infrastrukture jim omo-

goča lažji dostop do pomembnih objektov in najrazličnejših javnih storitev (Albreht in Zapušek-Černe, 2018, str. 44–46). Res je, da imajo novejši avtobusi praviloma nižje vhode in da so slepi posamezniki in njihovi spremljevalci upravičeni do brezplačne vozovnice za mestni promet, a vseeno ugotavljamo, da prihaja do kar nekaj težav. Prva med njimi je glasovna najava postajališč na mestnih avtobusih, ki včasih ni ustrezne glasnosti ali pa je celo izklopljena. Na območju Mestne občine Maribor so vozni redi na postajališčih napisani v zelo majhnem tisku in včasih nameščeni previsoko (slednje se pojavlja predvsem v primestnem prometu). Poleg tega je na postajališčih neposredno pred voznim redom praviloma klop, na kateri ljudje sedijo, ko čakajo na avtobus. Za slabovidne so problematične tudi žareče pikčaste table z napisi linij na avtobusih in elektronske table z napovedmi linij na postajališčih. Z njimi si težko pomagajo, ker so neberljive, s čimer sklenemo, da so bile klasične table z napisi linij ustreznejše.

Prilagojenost javnih ustanov

Respondenti zaznavajo pomanjkanje zvočnih signalov v dvigalih tako v zdravstvenih kot drugih ustanovah. Na območju Mestne občine Ljubljana kot eno izmed najbolj nedostopnih mest za slepe in slabovidne prepoznajo lekarne. Prav tako se težave pojavljajo pri nakupovanju, kajti v velikih trgovinah respondenti pogrešajo pomoč uslužbenca pri izbiri artiklov. Poleg tega se postavitev trgovine lahko večkrat spremeni, kar slabovidnim otežuje nakupovanje.

Dostopnost pripomočkov za slepe in slabovidne

Slepi in slabovidni si pomagajo z najrazličnejšimi pripomočki, tako osnovnimi kot dodatnimi. Z izjemo brajeve vrstice in brajevega pisalnega stroja imajo tako osnovni kot dodatni pripomočki določen čas, po preteku katerega lahko posameznik pripomoček zamenja. Vendar pa je ustreznost časovnega okvira v precejšnji meri subjektivno pogojena, odvisna od vrste pripomočka in tega, koliko ga določena oseba uporablja.

Med osnovne pripomočke, ki jih zavarovani slepi ali slabovidni posamezniki lahko prejmejo glede na kategorijo okvare vida, pri ZZZS (2018) uvrščajo predvajalnik zvočnih zapisov, ultrazvočno palico, belo palico, brajevo vrstico in brajev pisalni stroj, s tem da za slednja, enega ali drugega, lahko zaprosijo samo enkrat v življenju. Logično pa je, da tehnični pripomočki po določenem obdobju zastarajo oziroma se obrabijo, tako da lahko tisti, ki so pravico do brajevega pisalnega stroja ali brajeve vrstice že izkoristili, nov pripomoček dobijo zgolj samoplačniško. Cene brajevih vrstic se gibljejo okoli nekaj tisoč evrov, zato se mnogi tega ne zmorejo privoščiti in poskušajo denar za nov pripomoček zbrati z donacijami.

Po 20. členu Zakona o izenačevanju možnosti invalidov – ZIMI (But, 2016; ZDSSS, 2019) so dodatni tehnični pripomočki financirani v višini 85 %, preostalih 15 % do polne vrednosti pa krije vlagatelj sam. Deleža 15 % je oseba oproščena le, če je vlagatelj prejemnik socialne pomoči ali če ima priznan status invalida po direktivah, ki urejajo področje družbenega varstva telesno in duševno prizadetih oseb (Zakon o izenačevanju možnosti invalidov, 2010). Seznam delno financiranih pripomočkov je sicer precej številčen, vendar pa se mnenja o dostopnosti do pripomočkov razlikujejo, ker ima vsak posameznik svoje potrebe in želje po različnih pripomočkih glede na kakovost ostanka vida. Dostopnost do pripomočkov bi bilo smotneje urediti v smislu "individualizacije pravic glede

na potrebe” oziroma pri uveljavljanju pravice do določenega pripomočka v večji meri upoštevati individualno situacijo prosilca, njegove potrebe, pogostost uporabe pripomočka in mu glede na to oblikovati tudi ustrezen časovni okvir za zamenjavo pripomočka.

Inkluzivno izobraževanje

Uspešno vključevanje slepih in slabovidnih otrok v šolski sistem pogojuje več različnih dejavnikov, med katere Žolgar idr. (2010) v prvi vrsti uvrščajo ustrezno usposobljenost učiteljev. Hkrati so pomembni še sledeči dejavniki: prisotnost tiflopedagoga, ustrezne prilagoditve učenja, uporaba učnih in komunikacijskih pripomočkov za slepe in slabovidne itd.

Vendar pa ustrezno usposobljenost učiteljev za poučevanje slepih in slabovidnih učencev vidimo kot vprašljivo, kajti glede na naše ugotovitve v šolah ni na voljo dovolj didaktičnih pripomočkov, zaznali pa smo še občasno pomanjkanje števila ur tiflopedagoške pomoči za učitelje, učence in njihove starše. Tako na osnovnošolski kot srednješolski ravni so pogost problem ustrezno prilagojena literatura in delovni zvezki. Prilagojenost učbenikov, delovnih zvezkov in drugega gradiva je namreč prej izjema kot pravilo (ZDSSS, 2019).

Sicer pa se večina slepih in slabovidnih, ki izobraževanje nadaljujejo, usmeri v družboslovne smeri. Razlog tiči v sami naravnosti sistema, ki slepe in slabovidne odvrne od izobraževanja v naravoslovnih panogah. V zadnjih letih je zaznati še, da dobršen delež slepih in slabovidnih mladih, ki se še izobražujejo, odlaša z zaključkom študija oziroma se niti ne odloči za nadaljevanje izobraževanja. Strah jih je namreč, da ne bodo finančno zmogli, ali pa so prepričani, da bo njihovo izobraževanje zaman, ker ne bodo dobili zaposlitve.

Trg dela

Vstop na trg dela je za slepe in slabovidne v slovenski družbi še vedno pereča tematika; stanje je po besedah intervjuvancev “katastrofalno”. Situacija je sicer malenkostno boljša za slabovidne posameznike, saj jim je digitalizacija prinesla določene prednosti, medtem ko je zaposlenih slepih posameznikov v RS izjemno malo. Zaradi otežkočenega dostopa do trga dela si marsikdo po več letih neuspešnega iskanja zaposlitve začne prizadevati za invalidsko upokožitev. Mnogi delodajalci v RS imajo namreč predsodke in so prepričani, da slepi ali slabovidni zaradi okvare vida niso sposobni za nobeno delo. Hkrati jim pogosto niti ne dopustijo, da bi se predstavili na razgovoru za delo. Respondenti opažajo, da je že to, da prideš do razgovora za delo, veliko.

Stanje glede zaposlovanja je bilo po izkušnjah nekaterih intervjuvancev v nekdanji državi oziroma v nekdanjem socialističnem sistemu bolje urejeno. V veljavi je bil Zakon o prednostnem zaposlovanju slepih in slabovidnih na delovna mesta telefonistov, ki je nemalokrat tudi deloval. Medtem pa dandanes glavno vlogo pri zaposlovanju slepih in slabovidnih igrajo predvsem sreča, sorodstvo in poznanstva.

Nabor potencialnih poklicev za slepe in slabovidne v socializmu resda ni bil tako širok, kot je danes, ko se marsikdo od slepih in slabovidnih odloči za študij. A vendar se je, če primerjamo nekdanji socializem z današnjim kapitalizmom, pojavil paradoks: pluralizacija potencialnih poklicev za slepe in slabovidne se je dandanes povečala, zaposljivost pa drastično zmanjšala.

MDSS in ZDSSS se sicer trudijo in pomagajo slepim in slabovidnim pri iskanju zaposlitvenih možnosti, a izpostaviti je treba, da so invalidske organizacije pri iskanju zaposlitev za osebe z oviranostmi izgubile nekdanji pomen. Danes je namreč optimalnejša rešitev, da bi invalidske organizacije same odpirale delovna mesta za osebe z oviranostmi v povezavi s svojimi dejavnostmi, programi in projekti. Poleg tega bi predvsem javni sektor moral imeti večji posluš za zaposlovanje slepe in slabovidne populacije, hkrati pa bi socialne službe in zavodi za zaposlovanje morali biti bolj angažirani pri iskanju zaposlitev za osebe z oviranostmi. Ampak ker se to ne uresniči, so trenutne mogoče rešitve v samozaposlovanju in zaposlovanju v družinskih podjetjih, kar potrjuje zgornje ugotovitve.

Predsodki in stereotipi

V slovenski družbi se še vedno pojavljajo določeni predsodki in stereotipi, povezani s slepoto in slabovidnostjo. Pogoste so napačne predstave o bolj izostrenem voju, sluhu in ekstremni nadarjenosti za glasbo. Pri stiku s slepo ali slabovidno osebo nemalokrat prihaja do pomilovalnih reakcij in dojemanja osebe z okvaro vida kot nesposobne, manj razgledane oziroma manj intelektualno sposobne. S slepimi posamezniki se tako določeni ljudje pogovarjajo na specifičen način in pri sporazumevanju vprašanja velikokrat naslavljajo na njihovega spremljevalca namesto neposredno slepi osebi. Delno bi lahko to pripisali predsodkom in stereotipom, delno pa tudi nerodnosti ljudi ob stiku z osebami z oviranostmi.

Slepe osebe skratka prevečkrat podcenjujejo, ko pa nekaj naredijo, se pretirano čudijo; torej na eni strani pomilovanje, na drugi precenjevanje. Prav tako ugotavljamo, da je v slovenski družbi vsakršna oviranost nemalokrat še vedno tabu tema in da ljudje o posebnih potrebah neradi diskutirajo. O oviranostih se premalo govori, ker je mnoge osebe s posebnimi potrebami strah družbene nesprejetosti, hkrati pa se nekateri lastne različnosti sramujejo.

Potencialna rešitev pri razblinjanju predsodkov in stereotipov je vsekakor ozaveščanje. MDSS se trudijo ozaveščati tako mlade kot preostalo populacijo, a je njihov trud pri tem včasih otežkočen zaradi neodzivnosti in nezainteresiranosti ustanov ali ljudi, na katere naslavljajo povabila. Hkrati nekateri intervjuvanci smatrajo, da je tematika slepote in slabovidnosti v medijih nekoliko zanemarjena. Predlagali so, da bi se na RTV Slovenija uvedla oddaja, narejena podobno kot oddaja Prisluhnilno tišini, ki širšo javnost ozavešča o gluhoti in naglušnosti.

4 Sklep

Prvi problem, ki smo ga zaznali na začetku raziskovanja in seznanjanja s tematiko, je ta, da v RS ne obstaja uraden register o številu slepih in slabovidnih, kar velja že več let. In glede na ključne raziskovalne ugotovitve se na populacijo slepih in slabovidnih pogosto pozablja.

Mobilnost še vedno ostaja eden najaktualnejših problemov tako slepih kot slabovidnih. Prilagojenost javnih površin je namreč v precejšnji meri neustrezna. Še vedno

je občutno premalo zvočnih semaforjev, ki pridejo prav tako slepim kot slabovidnim. Opažamo izjemno slabo označenost robov stopnic, kar so poudarili predvsem slabovidni respondenti. Poleg tega slepim in slabovidnim težave predstavljajo javna prevozna sredstva. Na mestnih avtobusih so zvočne najave postajališč nemalokrat izklopljene ali pa so utišane na skoraj neslišno raven. Za slabovidne so problematični tudi vozni redi na postajališčih, ker je tisk na njih praviloma zelo majhen, poleg tega pa so nameščeni previsoko. Problematika se še poglobi, ker so avtobusna postajališča vsaj na območju Mestne občine Maribor zasnovana tako, da je klop neposredno pred voznim redom. Tudi novi avtobusi z elektronskimi prikazovalniki linij slabovidnim niso v pomoč. Napisi linije je pikčast in preveč žareč ter ga je zato težko ali sploh nemogoče razbrati. Podobno je z elektronskimi tablamami na postajališčih, ki najavljajo prihode.

Pri mobilnosti se poleg tega srečujejo z najrazličnejšimi ovirami, kot so stoli, kolesa, reklamne table, stojala z oblačili, na pločnikih parkirani avtomobili itd. Včasih se zgodi, da so ovire postavljene celo na TTVS. TTVS je na nekaterih območjih neučinkovit ne le zaradi ovir, ki jih ljudje postavijo nanj, pač pa tudi zaradi napačne zasnovanosti v prostoru. Pri prostorski zasnovi TTVS je namreč bilo premalo medsebojnega sodelovanja med strokovnjaki in uporabniki ter pomanjkanje posluha za ideje uporabnikov. To se ponekod kaže kot nepovezanost oznak oziroma je TTVS zasnovan na mestih, kjer se je mogoče orientirati tudi z drugimi orientirji.

Slabo so prilagojene tudi javne ustanove, kot so recimo zdravstveni domovi, ker v njih praviloma ni zvočnih dvigal. Problematični so prav tako trgovski centri, kajti predvsem v večjih trgovinah ni na voljo nobenega uslužbenca, ki bi slepim oziroma slabovidnim pomagal pri nakupovanju.

Slepi in slabovidni zavarovani posamezniki so v RS upravičeni do določenih osnovnih in dodatnih medicinsko-tehničnih pripomočkov. Seznam pripomočkov je sicer precej obsežen, a je njihova dostopnost vprašljiva. To se je najizraziteje pokazalo v primeru brajevega pisalnega stroja oziroma brajeve vrstice. Oba pripomočka sodita med osnovne, financirane v celotnem znesku, a je možnost za uveljavljanje pravice enkratna. Torej je posameznik primoran izbrati med enim ali drugim – in to samo enkrat v življenju. V primeru, da je pravico že izkoristil in se mu pripomoček pokvari, zastari ali obrabi, lahko do novega dostopa izključno samoplačniško ali s pomočjo donacij. Brajeva vrstica je zelo draga in si je marsikdo ne zmore privoščiti.

Na drugi strani časovni okviri za zamenjavo pripomočkov nekaterim osebam ustrezajo, drugim pa ne, ker razlike v potrebah variirajo. Težko je postaviti določen okvir, ki bi bil za vse upravičence ustrezen in veljaven, zato bi morala biti dostopnost do pripomočkov urejena bolj individualizirano glede na situacijo prosilca (študent, zaposleni, upokojenec ...), njegove potrebe, pogostost uporabe pripomočka, kategorijo slepote in slabovidnosti ter glede na navedene kazalnike bi morali oblikovati ustrezen časovni okvir za zamenjavo.

Večina slepih in slabovidnih otrok v RS je vključenih v redne oddelke večinskih šol. Do težav v glavnem prihaja zaradi premalo usposobljenega kadra in v nekaterih primerih premajhnega števila ur tiflopedagoške pomoči. Še dodaten problem velikokrat predstavlja literatura, ker ni na voljo dovolj ustrezno prilagojenih učbenikov in delovnih zvezkov, zato so se starši primorani znajti sami. Zaradi sistemskih ovir si literaturo

prilagajajo sami ali pa jim na pomoč priskočijo spremljevalci, ZDSSS, Center IRIS idr. (ZDSSS, 2019).

Problematika zaposlovanja je trenutno pri slepih in slabovidnih najbolj pereč problem. Slabovidni so na trgu dela sicer v določeni meri še zastopani, medtem ko med slepimi zaposlenih skorajda ne najdemo več, tudi če imajo višje stopnje izobrazbe. Mnogi delodajalci namreč takoj, ko v prošnji za delo preberejo, da je oseba slepa ali slabovidna, na prošnjo niti ne odgovorijo oziroma niti ne dopustijo, da bi se oseba na razgovoru lahko predstavila. Stanje v zaposlovanju je potemtakem kritično do te mere, da se marsikdo od slepih in slabovidnih mladih za nadaljnje izobraževanje ne odloči oziroma pred zaključkom študija že obupa, ker se je prepričanje o nezaposljivosti tako močno zasidralo v njihovo zavest.

Smatramo, da je današnje slabo stanje v zaposlovanju v RS tudi posledica tranzicije iz socialističnega v kapitalistični sistem. V socializmu so bile namreč zaposlitvene možnosti slepih in slabovidnih bolj regulirane kljub temu, da velike izbire poklicev ni bilo, danes pa je večina prijavljena na Zavodu RS za zaposlovanje ali pa si po več letih neuspešnega iskanja delovnega razmerja prizadeva, da se invalidsko upokoji.

Vsekakor bi slepe in slabovidne lahko v večji meri zaposloval javni sektor, vendar smo pojasnili, da tega praviloma ni. Zaposlitev je tako odvisna od sreče in pogojena s sorodstvom, prijatelji in znanci. Večjo vlogo pri spodbujanju zaposlovanja naši respondenti vidijo v funkcijah socialnih služb, zavodov za zaposlovanje ter v invalidskih organizacijah, ki bi si morali prizadevati, da bi odpirali nova delovna mesta za osebe z oviranostmi.

Razlogi za slabo zastopanost slepih in slabovidnih na trgu dela se skrivajo tudi v družbenih predsodkih in stereotipih. Ti so tako pri potencialnih delodajalcih kot pri večinski populaciji še vedno pogosto prisotni. Najpogostejši predsodek je, da so predvsem slepi manj razgledani, manj sposobni oziroma da niso inteligentni. To se je evidentno pokazalo na podlagi odgovorov slepih intervjuvancev, ki so se soočali s situacijami, ko so ljudje vprašanja namesto njim postavljali spremljevalcu. Poleg tega so opazili, da jih ljudje dostikrat dojemajo kot uboge in jih zato pomilujejo.

Res je, da je družba v sprejemanju slepih in slabovidnih že opazno napredovala, pa vendar ocenjujemo, da bi se morali o slepoti in slabovidnosti v slovenski družbi več pogovarjati. Torej ne izključno ob posebnih obletnicah, dnevu bele palice, tednu slepih in slabovidnih itd.

Vse skupaj je nekakšen "gordijski voz". Kolikor več slepih in slabovidnih se bo lahko izobrazilo, toliko več se jih bo lahko zaposlilo; več ko jih bo aktivno delovalo v družbi, manj bo predsodkov in stereotipov. Skratka, bolj ko bodo slepi in slabovidni prisotni v našem vsakdanjiku, bolj se bodo predsodki in stereotipi razblinjali.

Za spremembe je poleg ustanov v večji ali manjši meri odgovoren tudi sleherni posameznik, saj vsi sestavljamo družbo kot celoto. Nihče od nas, ne glede na osebne okoliščine, si namreč ne želi biti diskriminiran, zapostavljen, izključen. V tem kontekstu je Kačič (2006) že pred petnajstimi leti navedel, da bodo slepi in slabovidni v RS celostno vključeni v družbo šele takrat, ko se bodo občutno zmanjšali njihovi predlogi in zahteve po izboljšavah. In kot nam je povedala ena od intervjuvank, je nekdani predsednik ZDSSS za populacijo slepih in slabovidnih večkrat izpostavil, da "…/ nismo ranljiva skupina, ampak mi smo že ranjena skupina."

Aksinja Kermauner, PhD, Darjan Žagar, Danijela Lahe, PhD

Social Identification of the Visually Impaired

Blindness and visual impairment are defects of vision that can be congenital or occur as a result of various medical conditions, and can occur in all periods of human life. Vision most often begins to weaken after the age of 50, and as the population aging trend continues in Western societies, an increase in the number of blind and, even more, visually impaired people has already been observed. Moreover, life expectancy is increasing in developing countries, which means that, according to WHO (2019), severe visual impairment is already present in 285 million people across the globe.

Meanwhile, in Slovenia, vision impairment is quite comparable to that of other Western countries, but the existing official records do not contain the number of blind or visually impaired people. These records are kept at the Association of the Blind and Visually Impaired of Slovenia or the Inter-Municipal Society of the Blind and Visually Impaired, in which 3666 blind or partially sighted individuals were enrolled in 2018; however, their membership is voluntary.

Given the key findings of our research, it can be reasonably concluded that the desires, needs, and problems among the blind or visually impaired population in the RS are too often simply forgotten. The problem lies, firstly, at the level of mobility. A blind or partially sighted person is known to be most independent if the space and environment in which he or she moves are appropriately adapted (Škrlec, 2015). However, we have found that public areas are generally poorly adapted, which is mainly due to the lack of cooperation between the profession and the users in the placement of the tactile floor guidance system. Thus, the tactile floor guidance system is not always regulated in a sufficiently thoughtful and appropriate manner or arranged in areas where persons with visual impairments could also orient themselves with other landmarks. There is a significant lack of sound-signal elevators in public institutions and sound-signal traffic lights, while the edges of stairs are poorly marked. As a result of the various obstacles (billboards, chairs, bicycles, or badly parked cars) that appear on the routes, mobility is impeded.

Public transportation, which is important for people with disabilities in order to facilitate access to important facilities and public services (Albreht and Zapušek-Černe, 2018), is also poorly adapted. On city buses, the station's voice announcements are often muted or muted to an almost inaudible volume level. The timetables at the stops have print that is too small and are occasionally overpriced. Electronic timetable boards are ineffective for most visually impaired people because the signs are too glowing, and there are usually no bus announcements at the stops.

Furthermore, difficulties arise with the accessibility of certain devices for the blind and partially sighted because their accessibility is insufficiently individualized. Above all, the accessibility of the Braille typewriter or Braille display is questionable. To get one or the other, an insured individual, depending on the vision impairment category, may exercise this option once in a lifetime. However, technical gadgets such as the Braille display or the Braille typewriter wear out or become obsolete after a certain period. In particular, the cost of Braille displays is several thousand euros and, as a result, many new devices are unaffordable. In trying to raise money for a new gadget

through donations, people are assisted by the Inter-Municipal Society of the Blind and Visually Impaired, which has pointed out that it receives a huge number of requests for assistance with co-financing. We can agree that literacy aids should be made more accessible to the blind and visually impaired, which could be realized by taking greater account of the individual situation of the applicant, his or her needs and the frequency of use of the device, and, accordingly, by creating an appropriate timeframe.

It should be pointed out that there are practically no significant differences in intelligence between the “sighted” and the blind and visually impaired (Žolgar-Jerković and Kermauner, 2006). Problems at the level of inclusive education of blind and partially sighted children and adolescents at the elementary and high school level are most often caused by a lack of approved hours of special pedagogical assistance, qualified staff and adapted literature. Many parents of blind and visually impaired youth adapt this literature themselves, with the help of companions, at the IRIS Center or the Association of the Blind and Visually Impaired of Slovenia (ZDSSS, 2019). Most blind and partially sighted young people are enrolled in general high schools and commercial colleges, and significantly fewer in vocational and technical high schools, given the orientation of the education system. Meanwhile, at the higher education level, such young people do enroll in the social sciences, in particular at the Faculty of Arts and the Faculty of Economics and Business, at the Faculty of Social Work, and the Faculty of Public Administration (Koprivnikar et al., 2017). However, in recent years, it has been perceived that many blind and partially sighted young people who are still in education are either delaying their studies or even deciding whether to continue their education beyond high school. The fear that they will not be financially viable, or the belief that their education will be in vain because they will not get a job, has already been rooted in many.

In the labor market, the blind and the visually impaired have been present in small proportions throughout history, despite comparable levels of education (Duquette and Baril, 2013). So, despite the legal provisions, employment opportunities remain the most pressing problem for the visually impaired. Comparisons of employment among persons with disabilities by type of impairment also show that the percentage of the unemployed blind and visually impaired people is higher than among other types of disabilities (EurActiv Serbia, 2013; Jacobsen, 2013; Saunders, 2015), and even that, as a rule, the employment rate is worse, given their actual educational qualifications (Leonard et al., 1999; summarized by La Grow, 2004). They therefore occupy lower positions and are exposed to unstable working conditions and a greater risk of losing their jobs (Kostolná, 2006).

Thus, according to World of Labor (2010), blind and visually impaired individuals have only a 25 % chance of getting a job, while job market participation performance estimates for people aged 16–64 with a milder form of sensory impairment range around 44 % and for full-sensed individuals, 66 %.

The transition from socialism to capitalism has worsened the employment opportunities for blind and visually impaired in Eastern and Central European countries, as noted in World of Labor (2010). This is shown by the case of Poland, where about 70 % of the blind were unemployed, of East Germany (72 % unemployed) and of Hungary (77 % unemployed). We came to similar findings by calculating that the number of unemployed blind and partially sighted people in the RS in the 21–64 age group ranges

around 78 % (even if they are retired) and that, in the experience of some of our interviewees, job opportunities in the former state or the former system were better regulated.

Excluding the blind and visually impaired persons from the labor market and from other social spheres is certainly related to the attitude of people without such disabilities ("the sighted") who often pity them or underestimate their abilities. Over various historical eras, family opinions about blindness and low vision, and the tracking of blind and partially sighted persons may have varied. It depended on the social organization, the ascribed value, epistemology, etc. (Kermauner, 2010). Western societies today value attractiveness, physical appearance, independence and achievement (Grbovic, Jablan and Stanimirovic, 2016; summarized by Stanimirovic, Veselinovic and Dimoski, 2018). The concept of "oculocentrism with ocularcentrism" (Åhlberg, 1996) has been identified, which recognizes that in Western societies, sight is perceived as the prime or the "noblest sense", and important for human thinking, feeling and experiencing. And because of the perception of sight as a key human characteristic that is important for our personality, success and attainment (Stanimirovic et al., 2018), blind and visually impaired people often report being in situations where they experienced discrimination by "the sighted" (Devine and Lashua, 2002).

Kef (2005; cf. Papadopoulos et al., 2014) established the social inequality of the blind and visually impaired by finding that the average social network of blind and partially sighted individuals consists of 15 persons, while the average social network of the "sighted" is 20 people. According to our research, and according to the findings of several authors, the acceptance rate is not yet ideal; nevertheless, as Brvar (2010) points out, blind and visually impaired people are now experiencing social acceptance more than ever before.

We can find solutions for eradicating prejudice and stereotypes, while reducing discrimination in the works of multiple authors (Albreht et al., 2016a; Brvar, 2010; Sunčič-Zanut, 2013; Žolgar and Kermauner, 2018); these focus on raising awareness among the entire population about blindness and visual impairment. Awareness-raising on this topic should begin in kindergarten and continue with adolescents in the education system (Brvar, 2010; Sunčič-Zanut, 2013). The education system should operate so as to increase interaction between the "sighted" and the "blind and visually impaired", since this would yield valuable knowledge and experience from both (Koprivnikar et al., 2017).

LITERATURA

1. Åhlberg, L.O. (1996). Modernity and Ocularcentrism – A Second Look at Descartes and Heidegger. *Filozofski vestnik*, XVII (2), 9–23.
2. Albreht, A. in Zapušek-Černe, A. (2018). *Strateško načrtovanje dostopnosti*. Ljubljana: Ministrstvo za okolje in prostor, Direktorat za prostor, graditev in stanovanja.
3. Albreht, A., Zapušek-Černe, A., Krištof, P. in Černe, D. (2016a). *Z belo palico po mestu: priročnik za načrtovanje talnega taktilnega vodilnega sistema*. Ljubljana: Zavod Dostop, Zveza društev slepih in slabovidnih Slovenije.
4. Albreht, A., Zupanc, M., Pajk, D., Kutin, J., Gavran, K. in Zapušek-Černe, A. (2016b). *Inkluzivno oblikovanje in dostop do informacij v okviru načrtovanja in gradnje objektov v javni rabi*. Ljubljana: Ministrstvo za okolje in prostor, Direktorat za prostor, graditev in stanovanja.
5. Alur, M. (2002). Introduction. V Alur, M. in Hegarty, S. (ur.), *Education & Children with Special Needs: From Segregation to Inclusion* (str. 15–38). New Delhi: Sage Publications India Pvt Ltd.

6. Bell, E.C. in Mino, N.M. (2015). Employment Outcomes for Blind and Visually Impaired Adults. *Journal of Blindness Innovation and Research* 5(2). Pridobljeno dne 08.02.2020 s svetovnega spleta: <https://nfb.org/images/nfb/publications/jbir/jbir15/jbir050202.html>.
7. Bigović, K., Chazal, P., Macanović, G., Martin, B., O’Kane, M. in Soderberg, L. (2018). Good practices on blind and partially-sighted persons’ employment in Europe. EBU: The voice of blind and partially sighted people in Europe.
8. Brvar, R. (2010). *Dotik znanja: slepi in slabovidni učenci v inkluzivni šoli*. Ljubljana: Založba Modrijan.
9. But, B. (ur.). (2016). *Vodnik po pravicah in ugodnostih slepih in slabovidnih, ki izhajajo iz slovenske zakonodaje do 15.05.2016*. Ljubljana: Zveza društev slepih in slabovidnih Slovenije.
10. Cankar, F. in Pinterič, A. (2014). Spremembe v izobraževanju slepih in slabovidnih otrok in mladostnikov. V A. Pinterič, T. Deutsch in F. Cankar (ur.), *Inkluzivno izobraževanje slepih in slabovidnih otrok in mladostnikov* (str. 718). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
11. Davis, P. (2003). *Including Children with Visual Impairment in Mainstream Schools*. London: David Fulton Publishers Ltd.
12. Deutsch, T. in Muršec, S. (2014). Socialna vključenost slepih in slabovidnih otrok ter mladostnikov. V A. Pinterič, T. Deutsch in F. Cankar (ur.), *Inkluzivno izobraževanje slepih in slabovidnih otrok ter mladostnikov* (str. 99–120). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
13. Devine, M.A. in Lashua, B. (2002). Constructing social acceptance in inclusive leisure contexts: the role of individuals with disabilities. *Therapeutic Recreation Journal*, 36(1), 65–83.
14. Drobnič, J. (2018). Inkluzija/integracija oseb s posebnimi potrebami v slovenski bibliografiji. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 33(3–4), 20–36.
15. Duquette, J. in Baril, F. (2013). Factors influencing work participation for people with a visual impairment. Institut Nazareth & Louis-Braille. Pridobljeno dne 08.02.2020 s svetovnega spleta: <http://www.inlb.qc.ca/wp-content/uploads/2015/01/Factors-influencing-work-participation-in-persons-with-VI.pdf>.
16. EBU – The voice of blind and partially sighted people in Europe (2019). Pridobljeno dne 04.01.2020 s svetovnega spleta: <http://www.euroblind.org/>.
17. EurActiv Srbija (2013). Slepi težko dolaze do posla. Pridobljeno dne 03.09.2019 s svetovnega spleta: <http://www.euractiv.rs/eu-prioriteti/6334-slepi-teko-dolaze-do-posla>.
18. Eurostat (2019). Euro area unemployment. Pridobljeno dne 11.02.2020 s svetovnega spleta: <https://ec.europa.eu/eurostat/documents/2995521/9477410/3-09012019-AP-EN.pdf/1f232ebb-1dcc-4de2-85d1-5765fae86ea8>.
19. Golub, D.B. (2006). A Model of Successful Work Experience for Employees Who Are Visually Impaired; The Results of a Study. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 100(12), str. 715–725.
20. Hersh, M. in Johnson, M. A. (2008). Disability and Assistive Technology Systems. V Hersh, M. in Johnson, M.A. (ur.), *Assistive Technology for Visually Impaired and Blind People* (str. 1–50). London: Springer-Verlag.
21. Jacobsen, H. (2013). Workplace prejudice keeps blind people out of employment. Pridobljeno dne 02.09.2019 s svetovnega spleta: <https://www.euractiv.com/section/health-consumers/news/workplace-prejudice-keeps-blind-people-out-of-employment/>.
22. Kačič, M. (2006). Bela palica – mednarodni dan bele palice. *Rikoss*, 5(3), 1–6.
23. Kačič, M., Stirn-Kranjc, B., Vidovič-Valentinčič, N., Hafnar, M., Kobal-Grum, D., Žolgar-Jerkovič, I. idr. (2010). Celovita rehabilitacija slepih in slabovidnih (CRSS). Ljubljana: Univerzitetni klinični center, Očesna klinika; Zveza društev slepih in slabovidnih Slovenije.
24. Kermauner, A. (2010). *Fenomenologija samogenerirane slepote*. [Doktorska disertacija]. Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
25. Kermauner, A. (2018). Joj, samo da ne bo slepa pevka padla z odra! V Benko, I., Slavinec, M. in Grabar, M. (ur.), *Skupaj zmoremo: zbornik ob sedemdesetletnici Medobčinskega društva slepih in slabovidnih Murska Sobota* (str. 79–82). Murska Sobota: Društvo slepih in slabovidnih.
26. Kobal-Grum, D. (2009). Psihološke značilnosti mladostnikov z okvarami vida. *Anthropos*, (1–2), 117–133.

27. Koprivnikar, K. in Schmidt, N. (2014). Mehanizmi podpore slepim in slabovidnim osebam s kombiniranimi motnjami. Ljubljana: Zavod za slepo in slabovidno mladino.
28. Koprivnikar, K., Češarek, S. in Šilc, S. (2017). Priročnik za zaposlovanje slepih in slabovidnih. Pridobljeno dne 25.01.2019 s svetovnega spleta: http://www.amcham.si/upload/custom/Year-book_Prirocnik-za-zaposlovanje-slepih-in-slabovidnih_200x200_WEB.pdf.
29. Kostolná, Z. (2006). Blind and Partially Sighted People on the Labour Market and their Access to Lifelong Learning. Bratislava: Institute for Labour and Family Research. Pridobljeno dne 25.01.2019 s svetovnega spleta: <https://www.ceit.sk/IVPR/images/IVPR/prezentacie/Londyn.pdf>.
30. La Grow, S. J. (2004). Factors that Affect the Employment Status of Working-Age Adults with Visual Impairments in New Zealand. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 98(9), 1–29.
31. Mihelič, B. (ur.). (2010). Leto drugačnega pogleda: 90 let organiziranega delovanja slepih in slabovidnih na Slovenskem. Ljubljana: Zveza društev slepih in slabovidnih Slovenije.
32. National Federation of the Blind (2019). Blindness Statistics. Pridobljeno dne 10.02.2019 s svetovnega spleta: <https://nfb.org/resources/blindness-statistics>.
33. Papadopoulos, K., Papakostantinou, D., Koutsoklenis, A., Koustriava, E. in Kouderi, V. (2014). Social Support, Social Networks, and Happiness of Individuals With Visual Impairments. *Ham-mill Institute on Disabilities: Rehabilitation Counseling Bulletin*, 1–10.
34. Patafta, T. (2010). Pomoč učiteljem pri delu z dijaki s posebnimi potrebami, ki so integrirani v redne oddelke. V D. Rutar (ur.), *Inkluzija in inkluzivnost: model nudenja pomoči učiteljem pri delu z dijaki s posebnimi potrebami, ki so integrirani v redne oddelke* (str. 13–19). Ljubljana: Center Republike Slovenije za poklicno izobraževanje.
35. Renar, R. (b. l.). Možnosti zaposlovanja slepih in slabovidnih. Pridobljeno dne 14.01.2020 s svetovnega spleta: http://www.gis.si/media/pdf/Zgibanka_Moznosti_zaposlovanja_slepih_in_slabovidnih.pdf.
36. Romih, A. in Bakračević Vukman, K. (2015). Emocionalna regulacija in kakovost socialnih interakcij pri mladostnikih. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 33(3–4), 75–89.
37. Saunders, A. (2015). The jobs that blind and partially sighted people do: Research report. RNIB- Supporting people with sight loss. Pridobljeno dne 24.02.2019 s svetovnega spleta: <https://www.rnib.org.uk/sites/default/files/Jobs%20that%20blind%20and%20partially%20sighted%20people%20do.docx>.
38. Sevšek, K. in Črčinovič Rozman, J. (2018). Vključenost slepih in slabovidnih otrok v javno glasbeno izobraževanje. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 33(3–4), 3–19.
39. Stanimirović, D., Veselinović, B. in Dimoski, S. (2018). Socijalna distanca večinske populacije prema slepim osobama pre tri decenije i danas. *Specijalna edukacija i rehabilitacija* (Beograd), 17(1), 81–101.
40. Staniša Vidmar, T. (2007). Položaj slepih in slabovidnih na trgu delovne sile. [Diplomsko delo]. Univerza v Ljubljani, Fakulteta za družbene vede.
41. Stevens, S. (2003). Assisting the Blind and Visually Impaired: Guidelines for Eye Health Workers and Other Helpers. *Community Eye Health Journal*, 16(45), 7–9.
42. Sunčič-Zanut, A. (2013). Raznolikost vlog psa vodnika v življenju slepe ali slabovidne osebe. Ljubljana: Knjižnica slepih in slabovidnih. Pridobljeno dne 17.12.2018 s svetovnega spleta: <http://www.kss-ess.si/wp-content/uploads/2014/03/Raznolikost-vlog-psa-vodnika-v-%C5%BEivljenju-slepe-ali-slabovidne-osebe.pdf>.
43. Šilc, S. (b. l.). Kako mojega otroka vidijo drugi? Ljubljana: Center IRIS. Pridobljeno dne 20.12.2018 s svetovnega spleta: <https://sites.google.com/site/zgodnjaobravnavastrokovni-clanki/kako-mojega-otroka-vidijo-drugi>.
44. Škrlec, E. (2015). Osnove prilagajanja prostora za slepe in slabovidne. Ljubljana: Knjižnica slepih in slabovidnih. Pridobljeno dne 12.11.2018 s svetovnega spleta: <http://www.kss-ess.si/2015/04/eva-skrlec-osnove-prilagajanja-prostora-za-slepe-in-slabovidne/#.XHEToFRKi71>.
45. Taštanoska, T. (ur.). (2017). Vzgoja in izobraževanje v Republiki Sloveniji 2016/17. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport.
46. The World of Labour (2010). Visually Impaired People in the EU. Pridobljeno dne 10.02.2019 s svetovnega spleta: <https://laboureconomics.wordpress.com/2010/04/05/visually-impaired-peoples-in-the-eu/>.

47. Topolovec, U. in Schmidt, M. (2015). Šolanje osnovnošolcev s posebnimi potrebami. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 30(3–4), 3–18.
48. Ullidemolins, A.R., Lansingh, V.C., Guisasaola-Valencia, L., Carter, M.J. in Eckert, K.A. (2012). Social inequalities in blindness and visual impairment: A review of social determinants. *Indian Journal of Ophthalmology*, 60(5), 368–375.
49. Viskilab (2014). Študija o trenutnem stanju programov in metod za poklicno usposabljanje slepih in slabovidnih v nacionalnem okolju ter o njihovi brezposelnosti. Pridobljeno dne 03.04.2020 s svetovnega spleta: General introduction – Visual impairment and blindness in the world (center-iris.si)
50. World Health Organization (2019). Global trends in the magnitude of blindness and visual impairment. Pridobljeno dne 12.01.2019 s svetovnega spleta: <https://www.who.int/blindness/causes/trends/en/>.
51. Zakon o izenačevanju možnosti invalidov (2010). Uradni list RS, št. 94/2010 Pridobljeno dne 23.10.2018 s svetovnega spleta: <https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina/100876>.
52. Zavod Republike Slovenije za zaposlovanje (2019). Stopnja registrirane brezposelnosti. Pridobljeno dne 12.02.2020 s svetovnega spleta: https://www.ess.gov.si/trg_dela/trg_dela_v_stevilkah/stopnja_registrirane_brezposelnosti.
53. Zveza društev slepih in slabovidnih Slovenije (2019). Pridobljeno dne 03.01.2019 s svetovnega spleta: <http://www.zveza-slepih.si/>.
54. ZZS – Zavod za zdravstveno zavarovanje Slovenije (2018). Seznam medicinskih pripomočkov s šifrantom, medicinskimi kriteriji, poblastili, postopki in cenovnimi standardi – 13.10.2018. Pridobljeno dne 09.12.2019 s svetovnega spleta: <http://www.zzs.si/zzs/info/egradiva.nsf/o/DFDC914987E44E2AC1257353003EC73A>.
55. Živanović, D. in EurActiv Srbija (2012). Firme radije plačajo klazne nego što zapošljavaju slepe. Pridobljeno dne 25.01.2019 s svetovnega spleta: <http://www.euractiv.rs/ljudska-prava/4904-firme-radije-plaaju-kazne-nego-to-zapoljavaju-slepe>.
56. Žolgar, I. in Kermauner, A. (2018). 10 zmot in 10 resnic o slabovidnosti / 10 zmot in 10 resnic o slepoti. Celje: Združenje prijateljev slepih Slovenije.
57. Žolgar, I., Končar, M., Lipeč-Stopar, M., Renar, R., Hafnar, M. in Šprohar, L. (2010). Analiza in predlog nadgradnje socialnega vključevanja slepih in slabovidnih oseb v sistem vzgoje in izobraževanja: Zaključno poročilo CRP "Konkurenčnost Slovenije 2006–2013". Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Dr. Aksinja Kermauner (1956), docentka za specialno pedagogiko na Pedagoški fakulteti Univerze na Primorskem.

Naslov/Address: Jamova cesta 75, 1000 Ljubljana, Slovenija

Telefon/Telephone: (+386) 041 466 071

E-mail: aksinja.kermauner@upr.si

Darjan Žagar (1993), Društvo za pomoč in samopomoč brezdomcev Kralji ulice.

Naslov/Address: Trg revolucije 7a, 1420 Trbovlje, Slovenija

Telefon/Telephone: (+386) 041 861 711

E-mail: darjan.zagar@gmail.com

Dr. Danijela Lahe (1978), docentka za sociologijo na Filozofski fakulteti Univerze v Mariboru.

Naslov/Address: Ulica Petra Podleska 6, 2000 Maribor, Slovenija

Telefon/Telephone: (+386) 041 359 693

E-mail: danijela.lahe@um.si

Zdravstvena pismenost med slovenskimi srednješolci

Prejeto 12.04.2021 / Sprejeto 10.06.2021

Znanstveni članek

UDK 614.2:373.5.011.2

KLJUČNE BESEDE: pismenost, zdravstvena pismenost, srednja šola, opismenjevanje, predmetnik

POVZETEK – Zdravstvena pismenost postaja sestavni del funkcionalne pismenosti in merilo razvitosti človeškega kapitala v določeni državi. Zdravstveno opismenjevanje dijakov je še posebej pomembno, saj so izpostavljeni velikemu zdravstvenemu tveganju. Ker so bile obstoječe raziskave zdravstvene pismenosti izvedene predvsem v ZDA in zahodni Evropi, obstaja raziskovalna vrzel na področju celovitega proučevanja zdravstvene pismenosti v srednjeevropskih in vzhodnoevropskih državah z drugačnim izobraževalnim in zdravstvenim sistemom. Zato je bil cilj raziskave s kvantitativno deskriptivno metodo ugotoviti raven zdravstvene pismenosti slovenskih srednješolcev. Anketni vprašalnik, s katerim smo merili raven osnovne, numerične, kritične in duševne zdravstvene pismenosti, je v celoti izpolnilo 249 srednješolcev iz Slovenije, razdeljenih v dve skupini, in sicer na skupino srednješolcev, ki obiskujejo program zdravstvene nege, in ostale. Rezultati so pokazali, da imajo dijaki zdravstvene nege statistično značilno višjo raven osnovne in duševne zdravstvene pismenosti kot vrstniki, ne pa tudi višje numerične in kritične zdravstvene pismenosti. Oba vidika zdravstvene pismenosti bi bilo treba načrtno dodatno razvijati, obenem pa uvesti vsaj osnovne vidike zdravstvene pismenosti v vse srednješolske predmetnike.

Received 12.04.2021 / Accepted 10.06.2021

Scientific paper

UDC 614.2:373.5.011.2

KEYWORDS: literacy, health literacy, secondary school, syllabus, school curricula

ABSTRACT – Health literacy has become an integral part of functional literacy and a measure of human capital development in a particular country. Health literacy among secondary school students is particularly important because they are at high risk for health problems. Because the existing studies on health literacy have been conducted primarily in the United States and Western Europe, there is a research gap in the field of comprehensive studies of health literacy in Central and Eastern European countries. Therefore, the aim of this study was to determine the level of health literacy of Slovenian secondary school students using a quantitative, descriptive method. The questionnaire measuring the level of basic, numerical, critical and mental health literacy was completed by 249 Slovenian secondary school students, who were divided into two groups, namely of students attending the nursing programme and others. The results showed that nursing students have statistically significantly higher levels of basic and mental health literacy than their peers, but not of numerical and critical health literacy. Both aspects of health literacy should be systematically developed, and at least the basic aspects of health literacy should be introduced in all secondary school curricula.

1 Uvod

Med strokovnjaki in praktiki na področju pismenosti vlada soglasje, da je (funkcionalna) pismenost ključno merilo razvitosti človeškega kapitala v določeni državi, regiji in širše (Stanković in Blažič, 2017, str. 46). Vrste in kriteriji pismenosti se razlikujejo od družbe do družbe, a med osnovno znanje in veščine pismenosti spada branje, razumevanje ter tvorjenje informacij. Med nove oblike pismenosti spada zdravstvena pismenost (Rudd, 2017). Svetovna zdravstvena organizacija v Šanghajski deklaraciji promocije zdravlja (Agenda 2030) zdravstveno pismenost definira kot kritično determinanto zdrav-

ja, ki obsega celostne veščine in kompetence za življenje. Uvedba šolskega kurikuluma za dvig ravni zdravstvene pismenosti je eden od temeljnih ciljev Šanghajske deklaracije promocije zdravja, ki naj bi jo dosegli do leta 2030 (Shanghai Declaration on promoting health in the 2030 Agenda for Sustainable Development, 2016), čeprav po nam dostopnih podatkih Slovenija (še) ne izvaja aktivnosti, ki bi vodile v izpolnjevanje te deklaracije, tj. ne uvaja vsebine ali predmeta zdravstvena pismenost v formalni sistem izobraževanja na osnovni in srednji ravni. Srednješolsko izobraževanje je pomembno, saj je čas mladostništva čas velikih psiholoških in vedenjskih sprememb, ki so lahko zdravstveno tvegane, obenem pa se v tem obdobju stabilizirajo vzorci vedenja, povezanega z zdravjem, ki imajo pomemben vpliv na kritične faze življenja (Firnges idr., 2019, str. 99). Po uradnih podatkih Ministrstva za izobraževanje, znanost in šport RS lahko v Sloveniji srednješolci v 11 srednjih zdravstvenih šolah formalno pridobivajo zdravstveno pismenost.

Strokovnjaki na področju zdravja in v zdravstveni politiki v zadnjih dveh desetletjih poudarjajo, da morajo biti že otroci, vsekakor pa mladostniki, zdravstveno pismeni, saj imajo z več znanja o zdravju večjo možnost, da sprejmejo aktivno vlogo in nadzor pri odločanju o lastnem zdravju in zdravju vrstnikov ter drugih (Borzekowski, 2009, str. 286). Biti zdravstveno pismen pomeni "postavljati lastno zdravje, zdravje družine in skupnosti v kontekst z razumevanjem zdravstvenega stanja ter s socialno-ekonomskimi dejavniki in kulturnimi vrednotami, ki vplivajo na to" (Kickbusch in Maag, 2008, str. 206). Posameznik z ustrezno zdravstveno pismenostjo ima znanje in veščine, potrebne, da prevzame nadzor in odgovornost za lastno zdravje. Čeprav visoka raven zdravstvene pismenosti nima neposrednega vpliva na zdravstveni status posameznika, vpliva na znanje o boleznih, zdrav življenjski slog in učinkovito rabo preventivnih zdravstvenih storitev (Rong idr., 2017, str. 8). S pravim znanjem in veščinami si lahko posameznik poveča možnosti za pravilne vsakodnevne odločitve in na ta način vpliva na lastno zdravje.

Obstoječe raziskave na področju zdravstvene pismenosti med srednješolsko populacijo so bile izvedene predvsem v ZDA, posamezne pa tudi v Veliki Britaniji, na Nizozemskem in v nemško govorečih državah (Sørensen idr., 2015). Obstaja pa vrzel na področju proučevanja zdravstvene pismenosti pri mladostnikih v srednjeevropskih, vzhodnoevropskih in južnoevropskih državah, ki imajo drugačno kulturo oziroma tradicijo izobraževanja in zdravstva kot prej omenjene države. Zato se postavlja vprašanje, kakšen je vpliv srednješolskega programa zdravstvene nege na raven zdravstvene pismenosti. Cilj raziskave je bil s kvantitativno deskriptivno metodo ugotoviti raven osnovne, numerične, kritične in duševne zdravstvene pismenosti slovenskih srednješolcev, ki se izobražujejo na področju zdravstvene nege, ter ostalih srednješolcev iz primerljivih štiriletnih strokovnih programov.

2 Teoretično ogrođje

2.1 Osnovna in zdravstvena pismenost

Za razumevanje zdravstvene pismenosti je ključno razumevanje osnovnega pojma in koncepta pismenosti. Osnovna definicija pismenosti kot sposobnosti branja in pisa-

nja je v svojem temelju skozi zgodovino ostala enaka do današnjih dni (Pečjak, 2012, str. 11). V ožjem pomenu je najpogostejše definirana kot sposobnost branja in pisanja (What is literacy? An investigation into definitions of English as a subject and the relationship between English, literacy and being literate, 2013, str. 8). UNESCO je sprejel razširjeno definicijo pismenosti, ki ne zajema zgolj znanja branja, pisanja in štetja, ampak tudi veščine, ki so potrebne za delovanje v sodobnem – digitalnem svetu (Montoya, 2018, str. 2). Tako so v tej definiciji zajete veščine, ki jih potrebujemo, da lahko ustrezno komuniciramo v sodobnem svetu.

Prvo omembo zdravstvene pismenosti lahko zasledimo že v letu 1974, a ji je znanstvena javnost začela namenjati pozornost šele v zadnjih dveh desetletjih. Ena od največkrat citiranih definicij zdravstvene pismenosti je definicija Evropskega konzorcija zdravstvene pismenosti (European Health Literacy Consortium), ki se glasi: “Zdravstvena pismenost vključuje znanje, motivacijo in usposobljenost ljudi za dostop, razumevanje, ocenjevanje in uporabo zdravstvenih informacij za presojanje in sprejemanje odločitev, sprejemljivih za zdravje” (Kickbusch idr., 2013, str. 4). Cilj zdravstvene pismenosti je opolnomočenje posameznika, ki vključuje ne samo zdravju sprejemljivo vedenje, temveč tudi sposobnost izvajanja primarne, osebne in družinske oskrbe, v posebnih primerih pa tudi ustrezno nudenje prve pomoči. Vključuje tudi znanje o tem, kdaj in na kakšen način učinkovito vstopati v sistem zdravstvenega varstva (Kickbusch in Maag, 2008, str. 207).

2.2 Dimenzije zdravstvene pismenosti

Čeprav so si strokovnjaki soglasni o izjemni pomembnosti zdravstvene pismenosti za splošno zdravje posameznika in populacije, obstaja malo raziskav na področju proučevanja zdravstvene pismenosti otrok in mladostnikov (Bröder idr., 2017, str. 2). Ključne zdravstvene kompetence mladostnikov so razumevanje zapletenih zdravstvenih informacij in izobraževalnega gradiva, prevzemanje odgovornosti za lastno zdravje in soočanje z različnimi vprašanji, povezanimi z zdravjem, uporaba zdravstvenih storitev in zavarovalnih ugodnosti, razvoj spretnosti, ki vplivajo na njihovo zdravje in dobro počutje tekom celotnega življenja ter zmanjševanje finančnih izdatkov za zdravje, zagovarjanje lastnih pravic in sposobnost oblikovanja lastnih pogledov na zdravstvene zadeve (Bröder idr., 2017, str. 9).

Raziskave, ki so vključevale ameriške in nemške najstnike, so pokazale, da zdravstveni programi in predmetniki zdravstvene vzgoje v šoli pozitivno vplivajo na dvig zdravstvene pismenosti (Diamond idr., 2011; Steckelberg idr., 2009). V ameriški raziskavi so merili vpliv vključitve novih zdravstvenih vsebin o razumevanju prehranskih navad, funkcioniranju in razvoju telesa ter sprejemanju zdravih odločitev v srednješolski predmetnik na znanje in vedenje dijakov. Vpliv je bil znaten, saj so dijaki po koncu intervencije pokazali več samoučinkovitosti pri sprejemanju zdravih odločitev (Diamond idr., 2011). Nemška raziskava se je osredotočala na krepitev veščin kritične zdravstvene pismenosti in ugotovila, da je implementacija učnega programa z zdravstveno pismenostjo okrepila veščine zdravstvene pismenosti, saj so dijaki vsebino učnega načrta prenesli v lastne projekte v smislu oblikovanja ustreznih raziskovalnih vprašanj, iskanja literature, kritične ocene in prikaza rezultatov (Steckelberg idr., 2009).

Numerična zdravstvena pismenost predstavlja pridobitev tistih znanj in veščin, ki so potrebne za uporabo računskih operacij, bodisi samih ali vpetih v besedila (Speros, 2005, str. 636). Pri numeričnosti sta pomembna tudi interpretacija in razumevanje odnosa med števili in ne zgolj sposobnost računanja (Kus, 2018, str. 59). Te veščine na primer potrebujemo pri branju prehranskih vrednosti posameznega živila.

Glavni namen kritične zdravstvene pismenosti je, da je posameznik na podlagi ocenjevanja in analiziranja informacij sposoben sprejeti premišljeno odločitev v kontekstu kakovostnih zdravstvenih informacij. Kritična zdravstvena pismenost vključuje "kognitivne in socialne spretnosti na visoki ravni, ki omogočajo kritično razmišljanje in informirano odločanje. Te kognitivne spretnosti posamezniku omogočajo, da kontekstualizira zdravstvene podatke in jih uporabi v svojem osebnem položaju in kontekstu z namenom, da bi sprejel premišljeno odločitev, ki koristi zdravju in počutju." (Sykes in Wills, 2019, str. 168). Raziskovalci pa so prepoznali tudi pomembnost duševne zdravstvene pismenosti, ki je definirana kot "multifaktorski koncept, povezan z osebnim znanjem in prepričanjem o duševnem zdravju, kar posledično vodi v prepoznavanje duševnih motenj, preventivo pred njimi in uspešno vodenje duševnih bolezni" (Jorm, 1997, str. 182).

Ker na področju merjenja osnovne, numerične, kritične in duševne zdravstvene pismenosti še ni bila izvedena raziskava, si zastavljamo raziskovalno vprašanje, kakšen je vpliv srednješolskega programa zdravstvene nege na raven osnovne, numerične, kritične in duševne zdravstvene pismenosti. Ker so Diamond idr. (2011) ter Steckelberg idr. (2009) dokazali, da se z implementacijo kurikulumuma zdravstvene vzgoje statistično značilno dvigne zdravstvena pismenost, smo oblikovali prvo hipotezo:

- *H1: Dijaki zdravstvene nege imajo statistično značilno višjo raven zdravstvene pismenosti kot ostali srednješolci.*

Ker so Prins idr. (2015, str. 27) ugotovili, da je numerična zdravstvena pismenost pozitivno povezana s samooceno lastnega zdravja, smo zastavili drugo hipotezo:

- *H2: Dijaki zdravstvene nege dosegajo statistično značilno več točk na testu iz numerične zdravstvene pismenosti kot vrstniki.*

Ker so Begoray idr. (2009, str. 38) pokazali, da se z implementacijo kurikulumuma zdravstvene vzgoje ne dvigne statistično značilno kritična zdravstvena pismenost, smo oblikovali tretjo hipotezo:

- *H3: Med dijaki zdravstvene nege in ostalimi dijaki ne obstaja statistično značilna razlika v ravni kritične zdravstvene pismenosti.*

Ker so Skre idr. (2013), McLuckie idr. (2014), Kelly idr. (2006), Swartz idr. (2017) in Kutcher idr. (2017) dokazali, da se z implementacijo kurikulumuma zdravstvene vzgoje statistično značilno dvigne duševna zdravstvena pismenost, smo zastavili četrto hipotezo:

- *H4: Dijaki zdravstvene nege imajo statistično značilno višjo raven duševne zdravstvene pismenosti kot vrstniki.*

3 Metode

Uporabili smo kvantitativni deskriptivni pristop, ki je temeljil na primerjanju zdravstvene pismenosti srednješolcev, ki obiskujejo program zdravstvene nege, in srednješolcev ostalih primerljivih programov.

Anketni vprašalnik je vključeval tri vsebinske sklope: demografski sklop, samooceno zdravstvene pismenosti in teste iz zdravstvene pismenosti. Test iz zdravstvene pismenosti je bil pripravljen v obliki 16 spremenljivk, s katerimi smo preverjali mladostnikovo zdravstveno znanje, osnovno zdravstveno pismenost, numerično, kritično in duševno zdravstveno pismenost, pri čemer smo nadgradili vprašalnik Ye idr. (2014). Osem spremenljivk smo pripravili na podlagi analize katalogov znanj predmetov varovanje zdravja, zdravstvena vzgoja in prva pomoč ter zdravstvena vzgoja za srednješolske programe: zdravstvena nega, zobotehnik, kozmetični tehnik, farmacevtski tehnik in tehnik laboratorijske biomedicine, in sicer na podlagi analize koncepta zdravstvene pismenosti, ki je predstavljena v teoretičnih izhodiščih in raziskavi Cusacka idr. (2017). Štiri spremenljivke so izhajale iz prosto dostopnega vprašalnika raziskovalca Skre idr. (2013). Spremenljivke so preverjale duševno zdravstveno pismenost s pomočjo opisnih simptomov duševnih bolezni. Naslednje štiri spremenljivke so izhajale iz prosto dostopnega vprašalnika *The Newest Vital Sign* avtorja Weissa idr. (2011).

Po zgledu podobnih študij (Berens idr., 2016; Susky idr., 2017) je bil iz statistične množice slovenskih srednješolcev srednjih tehniških in strokovnih šol izbran slučajnostni, stratificirani in sistematičen vzorec, ki naj bi predstavljal 20 % celotne statistične množice vseh slovenskih srednješolcev, ki obiskujejo program zdravstvene nege. V vzorec smo zajeli 279 srednješolcev iz Slovenije, ki smo jih razdelili v dve skupini – na tiste srednješolce, ki obiskujejo program zdravstvene nege, in ostale. 30 srednješolcev smo iz nadaljnje analize izključili, ker niso dokončali izpolnjevanja anketnega vprašalnika. Med 249 sodelujočimi je bilo 189 (75,9 %) žensk in 60 (24,1 %) moških. 121 (48,6 %) anketiranih je bilo srednješolcev, ki obiskujejo program zdravstvene nege, ter 128 (51,4 %) srednješolcev ostalih programov.

Uporabili smo osnovno opisno statistično analizo, neparametrični Mann-Whitney test in parametrični t-test, ki nam je pokazal, ali se dve neodvisni skupini – v našem primeru dijaki zdravstvene nege in ostali dijaki – med seboj v povprečju statistično pomembno razlikujeta. Ustrezen test smo izbrali glede na izračun Kolmogorov-Smirnova testa. Statistično analizo smo izvedli s statističnim programom SPSS 22.0.

4 Rezultati

4.1 Osnovna zdravstvena pismenost

Najprej smo preverili, ali obstaja med dijaki zdravstvene nege ter ostalimi statistično značilna razlika v ravni osnovne zdravstvene pismenosti, ki zajema večšine numerične, kritične in duševne zdravstvene pismenosti ter osnovno zdravstveno znanje in večšine. Ob upoštevanju Kolmogorov-Smirnov testa ($Z = 2,475$; $p < 0,001$) smo ugotovili,

da je vrednost Mann-Whitney testa statistično značilna na ravni $p = 0,001$. Srednješolci, ki obiskujejo program zdravstvene nege ($M = 22,157$), izkazujejo statistično značilno višjo raven zdravstvene pismenosti kot ostali srednješolci ($M = 19,469$).

Tabela 1

Mann-Whitney test za osnovno zdravstveno pismenost glede na zdravstveno vzgojo

<i>Mann-Whitney test</i>	<i>Wilcoxon test</i>	<i>Z</i>	<i>Pomembnost testa</i>
5127,000	13383,000	-4,619	0,001

V tabeli 2 smo prikazali rezultate za obe skupini. Iz tabele razberemo povprečno vrednost rezultatov zdravstvene pismenosti za vsako skupino, število udeleženi v raziskavi ter standardni odklon.

Tabela 2

Primerjava aritmetičnih sredin osnovne zdravstvene pismenosti

	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>SD</i>
Dijaki zdravstvene nege	121	22,157	4,227
Dijaki ostalih srednješolskih programov	128	19,469	4,891
Skupaj	249	20,775	4,765

Statistično značilna razlika med skupinama je bila pri prepoznavanju gonoreje ($p = 0,001$), hepatitisa B ($p = 0,001$), genitalnih bradavic ($p = 0,001$) in sifilisa ($p = 0,001$) kot spolno prenosljivih bolezni. V vseh naštetih primerih so več znanja pokazali dijaki zdravstvene nege. Statistično značilne razlike so bile ugotovljene tudi pri prepoznavanju simptomov stresa ($p = 0,034$), pri prepoznavanju kondoma kot najbolj učinkovite metode kontracepcije izmed naštetih ($p = 0,005$), pri ugotavljanju, pred katerimi boleznimi ščiti cepljenje proti okužbi s humanimi papiloma virusi ($p = 0,001$). Razlika je bila statistično značilna tudi pri prepoznavanju simptomov duševnih bolezni, tj. shizofrenije ($p = 0,001$) ter anksioznosti ($p = 0,001$). Tudi v teh primerih so višjo raven zdravstvene pismenosti prikazali dijaki zdravstvene nege.

Tabela 3*Pravilni odgovori glede na smer šolanja*

		<i>Pravilni odgovori v odstotkih (%)</i>	
		<i>Dijaki zdravstvene nege</i>	<i>Dijaki ostalih srednješolskih programov</i>
Dejavnik tveganja za zdravje, na katerega lahko ali ne moremo vplivati	kajenje	86,0	89,1
	starost	76,9	7,03
	stres	69,4	68,8
	spol	72,7	72,7
	dednost	90,9	88,3
	debelost	87,6	85,9
Simptomi stresa		81,8	70,3
Bolezni, ki so ali niso spolno prenosljive	AIDS	100,0	97,7
	angina	97,5	96,9
	revmatoidni artritis	100,0	96,1
	gonoreja	80,2	42,2
	pljučni rak	100,0	100,0
	hepatitis B	73,6	41,4
	vodene koze	98,3	95,3
	genitalne bradavice	81,8	54,7
	sifilis	92,6	68,0
	trebušna gripa	99,2	97,7
Kontracepcijsko sredstvo proti spolno prenosljivim boleznim		86,0	71,1
Presejalni preventivni program		29,8	17,2
Cepljenje proti okužbi HPV		81,0	60,9
Manj tvegano pitje alkoholnih pijač		69,4	70,3
Simptomi depresije		81,0	71,1
Simptomi shizofrenije		51,2	27,3
Simptomi anksioznosti		52,1	25,8
Simptomi anoreksije		81,0	76,6
Izračun kilokalorij		48,8	50,8
Izračun količine nasičenih maščob		25,6	34,4
Izračun količine ogljikovih hidratov		52,1	45,3
Varnost zaužitja glede na obstoječe alergije		71,1	75,8
Kritično ovrednotenje verodostojnosti prebranega članka		33,1	25,8

4.2 Numerična zdravstvena pismenost

Preverili smo tudi, kakšen je vpliv srednješolskega programa zdravstvene nege na raven numerične zdravstvene pismenosti. Ob upoštevanju Kolmogorov-Smirnov testa ($Z = 0,517$; $p = 0,952$) smo ugotovili, da vrednost t-testa za parno primerjavo ni pokazala statistično značilne razlike med skupinama ($F = -0,717$; $p = 0,474$). Dijaki zdravstvene nege so na testu iz zdravstvene nege v povprečju dosegli 1,124 točke, medtem ko so ostali dijaki dosegli malenkost višje število točk, in sicer v povprečju 1,234 točke.

Tabela 4

Primerjava aritmetičnih sredin za spremenljivko dosežene točke na testu iz numerične zdravstvene pismenosti

	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>SD</i>
Dijaki zdravstvene nege	121	1,124	1,249
Dijaki ostalih srednješolskih programov	128	1,234	1,180
Skupaj	249	1,181	1,213

4.3 Kritična zdravstvena pismenost

Ugotavljali smo tudi vpliv srednješolskega programa zdravstvene nege na raven kritične zdravstvene pismenosti. Ob upoštevanju Kolmogorov-Smirnov testa ($Z = 0,614$; $p = 0,845$) smo ugotovili, da vrednost aproksimativnega t-testa ni statistično značilna ($p = 0,916$). Pri testu iz numerične zdravstvene pismenosti se niso pojavile statistično pomembne razlike med preiskovanima skupinama. Sicer pa za vzorec, vključen v raziskavo, velja, da so dijaki zdravstvene nege dosegli nižje ($M = 0,926$) število točk kot dijaki ostalih srednješolskih programov ($M = 0,938$). Iz povprečnega doseženega števila točk razberemo, da so razlike med obema skupinama minimalne.

4.4 Duševna zdravstvena pismenost

Preverili smo tudi, kakšen je vpliv srednješolskega programa zdravstvene nege na raven duševne zdravstvene pismenosti. Ob upoštevanju Kolmogorov-Smirnov testa ($Z = 2,286$; $p = 0,001$) smo ugotovili, da je vrednost Mann-Whitney testa značilna na ravni $p = 0,001$. Srednješolci zdravstvene nege ($M = 2,595$) imajo višjo raven duševne zdravstvene pismenosti kot ostali srednješolci ($M = 1,906$).

Tabela 5*Mann-Whitney test za duševno zdravstveno pismenost glede na zdravstveno vzgojo*

<i>Mann-Whitney test</i>	<i>Wilcoxon test</i>	<i>Z</i>	<i>Pomembnost testa</i>
5384,000	13640,000	-4,272	0,001

Kot smo že ugotovili, je bila razlika med skupinama statistično značilna pri dveh vprašanjih od štirih, ki so preverjala duševno zdravstveno pismenost. Razlika je bila statistično značilna pri prepoznavanju shizofrenije ($p = 0,001$) in anksioznosti ($p = 0,001$). V obeh primerih so pogosteje pravilno odgovorili srednješolci, ki obiskujejo program zdravstvene nege, v prvem primeru so srednješolci pravilno odgovorili v 51,2 %, ostali v 27,3 %, v drugem pa v 52,1 %, ostali pa v 25,8 %.

Tabela 6*Primerjava pravih odgovorov pri duševni zdravstveni pismenosti*

	<i>Pravilni odgovori v odstotkih (%)</i>			
	<i>depresija</i>	<i>shizofrenija</i>	<i>anksioznost</i>	<i>anoreksija</i>
Dijaki zdravstvene nege	81,0	51,2	52,1	81,0
Dijaki ostalih srednješolskih programov	71,1	27,3	25,8	76,6

5 Razprava

Zdravstvena pismenost postaja sestavni del funkcionalne pismenosti in merilo razvitosti človeškega kapitala v določeni državi in širše. Kljub temu da sta raven zdravstvene pismenosti in raven izobrazbe povezani, so van der Heide idr. (2013, str. 179) v študiji, izvedeni na Nizozemskem, ugotovili, da zdravstvena pismenost ni popolnoma enakovredna z izobrazbo, saj ne raste linearno z ravno izobrazbo. Zato je bil namen študije ugotoviti, ali imajo bodoči zdravstveni tehniki, ki se načrtno izobražujejo na področju zdravstva, višjo raven zdravstvene pismenosti kot ostala populacija.

Rezultati raziskave so potrdili hipotezo 1, da imajo statistično značilno višjo raven zdravstvene pismenosti kot ostali srednješolci. Razlika med skupinama se je pokazala pri poznavanju spolnih bolezni, učinkovitih metod kontracepcije in pri poznavanju, pred katerimi boleznimi štiti cepljenje proti okužbi s humanimi papiloma virusi. Dijaki zdravstvene nege statistično značilno prepoznajo več spolnih bolezni. Razlika se je pokazala tudi pri prepoznavanju najbolj učinkovite metode zaščite pred spolno prenosljivimi metodami. Razlog lahko najdemo ob pregledu srednješolskih predmetnikov, ki kaže, da med šolanjem namenijo veliko pozornosti spolni vzgoji, medtem ko njihovi vrstniki pridobijo bistveno manj teh informacij. Podatek je pomemben, saj nam pove, da imajo dijaki, ki se ne izobražujejo za zdravstvene poklice, pomanjkljivo znanje o spolnih boleznih in učinkovitih metodah kontracepcije. Glede na to, da je v srednji šoli spolno aktivna večina deklet in fantov, so znanje in veščine ključnega pomena, da se

posamezniki obvarujejo pred spolno prenosljivimi boleznimi (Grlica in Ramšak Pajk, 2012, str. 28). Raziskava o spolni vzgoji v Sloveniji je pokazala, da v glavnem tisti dijaki, ki ne uporabljajo nobene kontracepcijske metode, tudi niso poslušali vsebin spolne vzgoje v okviru šole (Žalar idr., 2013, str. 46).

Rezultati niso potrdili hipoteze 2, saj dijaki zdravstvene nege ne izkazujejo višje ravni numerične zdravstvene pismenosti v primerjavi z vrstniki. Na vzorcu je bilo ugotovljeno, da ostali dijaki dosegajo malenkost višjo povprečno vrednost točk na testu iz numerične zdravstvene pismenosti v primerjavi z dijaki zdravstvene nege. Gledano v povprečju pa je raven numerične pismenosti dijakov zdravstvene nege in tudi ostalih precej nizka. Rezultat nakazuje, da bi se morali v šoli bolj organizirano posvečati tudi temu vidiku zdravstvene pismenosti, saj je pomembna pri opravljanju dela v zdravstvu, na primer pri pravilnem preračunavanju doze zdravila, kot tudi za življenje na splošno, na primer pri branju prehranskih vrednosti živil. Felda (2012, str. 47) v svoji raziskavi opozarja, da bi se morali v šoli pri pouku matematike osredotočati na reševanje realističnih problemov v povezavi z življenjskimi izkušnjami. Na tak način se učinkovito viša raven matematične oziroma numerične pismenosti. Tudi Diamond idr. (2011, str. 106) so v svoji raziskavi dokazali, da imajo srednješolci težave pri branju in interpretiranju nalepk na živilih. V isti raziskavi pa so ugotovili, da srednješolci slabo poznajo razloge za zdravo prehrano, večina jih pozna zgolj razlog, da z zdravo prehrano vzdržuješ primerno telesno težo. Dolenčeva (2015, str. 96) pa je v svoji raziskavi dokazala povezavo med višjim indeksom telesne teže in slabšo samopodobo pri študentih zdravstvene nege. Tudi to je eden od razlogov, zakaj bi morali mladostnike poučevati o zdravi prehrani in prepoznavanju zdrave prehrane na podlagi interpretiranja nalepk na živilih.

Rezultati so potrdili hipotezo 3, da med dijaki, ki imajo predmet zdravstvena vzgoja, in tistimi, ki ga nimajo, ne obstaja statistično značilna razlika v ravni kritične zdravstvene pismenosti. Dijaki zdravstvene nege v našem vzorcu pa so dosegli nižje povprečno število točk na testu iz kritične zdravstvene pismenosti v primerjavi s svojimi vrstniki. V času, ko lahko do informacij dostopamo na vsakem koraku, je razvoj kritičnega sprejemanja informacij ključen. To velja še posebej danes, v času epidemije covida-19, ko je preverjanje zdravstvenih informacij, npr. o upoštevanju zaščitnih ukrepov in cepljenju, še posebej pomembno (Abel in McQueen, 2020). Rupnik Vec (2011, str. 36) ocenjuje spodbujanje razvoja kritičnega mišljenja kot enega pomembnejših in hkrati zahtevnejših ciljev na vseh ravneh izobraževanja. Mlad človek z razvitim kritičnim mišljenjem misli, razumno presoja in se odloča, argumentirano posreduje lastna stališča, empatično posluša druge ter prevzema odgovornost tako za lastna dejanja kot tudi njihove posledice.

Z raziskavo smo potrdili hipotezo 4, da imajo dijaki zdravstvene nege statistično značilno višjo raven duševne zdravstvene pismenosti kot vrstniki. Raven smo preverjali s štirimi vprašanji, pri katerih so morali dijaki na podlagi opisanih simptomov ugotovljati, za katero duševno težavo gre. Podobno raziskavo so naredili norveški raziskovalci, ki so preverjali učinkovitost nekajdnevne intervencije za dvig duševne zdravstvene pismenosti. Iz rezultatov lahko sklepamo, da so slovenski dijaki višje duševno zdravstveno pismeni kot njihovi norveški vrstniki. Vendar pa posploševanje ni mogoče, saj so v norveški raziskavi uporabili odprti tip vprašanj, medtem ko smo pri naši raziskavi izbrali zaprti tip vprašanj, kjer so dijaki izbirali med osmimi ponujenimi odgovori (Skre idr., 2013, str. 8). Kljub temu ocenjujemo, da je duševna zdravstvena pismenost mlado-

stnikov v povprečju nizka. V slovenski raziskavi so ugotovili, da je tudi že na predmetni stopnji osnovne šole preventiva na področju duševnega zdravja slabo zastopana v vsebinah pouka. Njihova analiza je pokazala primanjkljaj zlasti pri vsebinah, ki obravnavajo čustveno in intelektualno področje preventive pri duševnem zdravju (Britovšek in Puklek Levpušček, 2015, str. 67). Predlagamo, da se te vsebine bolj intenzivno vključijo že v osnovni šoli in kasneje v srednji šoli.

Raziskava pa ni proučevala pomembnega vidika duševne zdravstvene pismenosti, in sicer stigme pri dijakih glede duševnih bolezni. Predlagamo, da prihodnje raziskave preverjajo tudi ta vidik zdravstvene pismenosti.

6 Zaključek

Rezultati raziskave zdravstvene pismenosti med srednješolci, ki obiskujejo program zdravstvene nege, in ostalimi srednješolci je pokazala, da ima izbira srednješolskega programa pomembno vlogo pri razvoju zdravstvene pismenosti. Dijaki zdravstvene nege imajo statistično značilno višjo raven osnovne zdravstvene pismenosti kot vrstniki. Raziskava je pokazala vrzel v veččinah numerične in kritične zdravstvene pismenosti bodočih zdravstvenih delavcev. Oba vidika zdravstvene pismenosti bi bilo treba načrtno dodatno razvijati, obenem pa uvesti vsaj osnovne vidike zdravstvene pismenosti v vse srednješolske predmetnike.

Monika Sadar, Karmen Erjavec, PhD

Health Literacy among Slovenian Secondary School Students

There is a consensus among experts and practitioners in the field of literacy that (functional) literacy is a key measure of human capital development in a particular country, region and beyond (Stanković and Blažič, 2017, p. 46). The types and criteria of literacy vary from society to society, but the basic literacy skills include reading and understanding, as well creating information. New forms of literacy include health literacy (Rudd, 2017). In the Shanghai Declaration on Health Promotion – Agenda 2030, the World Health Organization classifies health literacy as a critical determinant of health, encompassing holistic skills and competencies for life.

The introduction of a school curriculum for raising the level of health literacy is one of the basic goals of the Shanghai Declaration, which is to be achieved by 2030 (Shanghai Declaration on promoting health in the 2030 Agenda for Sustainable Development, 2016); however, according to the data available, Slovenia is not yet carrying out activities that would lead to the fulfilment of this declaration, i.e. introducing the contents or subject of health literacy into the formal education system at the primary and secondary level. Secondary education is important because adolescence is a time of major psychological and behavioural changes that can constitute health risks, while

stabilizing patterns of health-related behaviours that have a significant impact on the critical phases of life (Firnges et al., 2019, p. 99).

Although the importance of health literacy for the overall health of individuals and the population is increasingly recognized, not a lot of research has been done on the health literacy of children and adolescents (Bröder et al., 2017, p. 2). The most important health literacy skills for adolescents are understanding complex health information and educational materials, taking responsibility for one's own health and dealing with various health issues, using health services and insurance benefits, developing skills that influence health and well-being throughout life and reduce financial health expenditures, advocating one's rights and being able to form one's own opinion on health issues (Bröder et al., 2017, p. 9).

Research conducted among American and German adolescents has shown that the health programmes and school-based curricula have a positive effect on increasing health literacy (Diamond et al., 2011; Steckelberg et al., 2009). In the American study, an intervention that focused on acquiring the skills to understand food labels was implemented to enable adolescents to make healthy choices and to understand the function and development of their own bodies. Their skills were based on peer pressure avoidance, exercise tips, goal-setting skills and communication skills, especially for communicating with doctors and other healthcare professionals. The study participants demonstrated greater self-efficacy in making healthy choices after the intervention (Diamond et al., 2011). Meanwhile, the German research focused on strengthening the critical health literacy and found that the implementation strengthened the health literacy of secondary school students, as they transferred curriculum content to their own projects in terms of designing relevant research questions, searching the literature, critically evaluating and presenting their findings (Steckelberg et al., 2009).

Numerical health literacy is defined as the knowledge and skills required to use arithmetic operations either alone or embedded in texts (Speros, 2005, p. 636). Numerical health literacy is not only the ability to calculate, but also to interpret and understand the relationships between numbers (Kus, 2018, p. 59). This skill is needed, for example, when reading the nutritional value of food.

The main purpose of critical health literacy is for an individual to be able to make an informed decision based on the evaluation and analysis of information in the context of health information. The definition defines critical health literacy as "higher-level cognitive and social skills that enable critical thinking and informed decision-making. These cognitive skills enable a person to contextualize health information and use it in their personal situation and context to make an informed decision that benefits health and well-being" (Sykes and Wills, 2019, p. 168).

However, researchers have also recognized the importance of mental health literacy defined as "a multifactorial concept that relates to personal knowledge and beliefs about mental health, which in turn leads to the recognition of mental disorders, prevention and successful management of mental illness" (Jorm, 1997, p. 182).

Since no research has been conducted in the area of measuring basic, numerical, critical and mental health literacy, the research question of the impact of the secondary school nursing programme on the basic, numerical, critical and mental health literacy levels is posed. Since Diamond et al. (2011) and Steckelberg et al. (2009) proved that

implementing the health education curriculum significantly increases health literacy, the research predicts that there will be statistically significant differences in the level of health literacy between the nursing students and other students, as nursing students become significantly more familiar with health care. Since Prince et al. (2015, p. 27) demonstrated that numerical health literacy is positively related to the self-assessment of one's health, the hypothesis states that the nursing students would score statistically significantly higher on the numerical health literacy test than others. Because Begoray et al. (2009, p. 38) demonstrated that the implementation of the health education curriculum did not increase the critical health literacy in a statistically significant manner, the hypothesis states that the secondary school students surveyed would not show differences in the levels of critical health literacy between those who attend and those who do not attend the subject of health education.

A quantitative-descriptive approach that is based on comparing the health literacy levels of secondary school nursing students and secondary school students in other comparable majors is used. The survey questionnaire includes three content sets: a demographic set, a self-assessment of health literacy, and a health literacy test. A high level of health literacy is an important competency that everyone should systematically strive for. Despite the fact that the level of health literacy and the level of education are related, Van der Heide et al. (2013, p. 179) found in a study conducted in the Netherlands that health literacy does not fully equate with education, as it does not increase linearly with the level of education. Therefore, the aim of the study is to determine if prospective health technicians, because they are systematically educated on health, have a higher level of health literacy than the rest of the population.

Since the main aim of the study was to examine the level of health literacy among adolescents, most of the variables used to measure the level of health literacy among adolescents were in the form of a health literacy test adapted to the adolescent population.

The sample included 279 secondary school students from Slovenia who were divided into two groups, i.e. secondary school students attending the nursing programme and others. 30 secondary school students were excluded from further analysis as they did not complete the questionnaire. Of the 249 participants, 189 (75.9%) were women and 60 (24.1%) were men. 121 (48.6%) of the respondents were secondary school students from the nursing programme and 128 (51.4%) were secondary school students from other programmes.

The results of the study show that the nursing students achieved a statistically significantly higher level of basic health literacy than their peers. The difference between the groups was shown in the knowledge of sexually transmitted diseases, of effective methods of contraception, and of diseases that the human papillomavirus vaccination protects against. The nursing students statistically significantly recognize multiple sexually transmitted diseases. The difference is also evident in recognizing the most effective methods of protection against sexually transmitted diseases. The reason for this is likely that they receive several hours of sex education in school, while their peers hear significantly less about this content. The data is important because it tells us that students who are not trained for healthcare professions have a lack of knowledge about sexually transmitted diseases and effective contraceptive methods. Considering that the majority of girls and boys in secondary school are sexually active, such knowledge and

skills are crucial for individuals to protect themselves from the sexually transmitted diseases (Grlica and Ramšak Pajk, 2012, p. 28). A 2013 survey on sex education in Slovenia found that there were statistically significantly more individuals who did not use contraceptive methods than those who did not listen to the content of sex education in school (Žalar et al., 2013, p. 46).

The results show that the nursing students do not have a higher level of numerical health literacy than their peers. The survey shows that their peers have a slightly higher average score on the numerical health literacy test than the health education students. On average, the level of numerical health literacy of the nursing students and of other students is quite low. The result suggests that this aspect of health literacy should also be addressed more in schools, as it is important both for working in health care, e.g. calculating the correct dose of medication, and for life in general, e.g. reading nutritional values. Diamond et al. (2011, p. 106) showed in their study that secondary school students have difficulties reading and interpreting food labels. However, in the same study, they also found that secondary school students have little knowledge about the reasons for a healthy diet; most of them only know that the way to maintain a healthy weight is with a healthy diet.

The results also show that the nursing students scored lower than their peers on the critical health literacy test. In an age where information is at our fingertips, developing critical information literacy is crucial. This is especially true today, in the time of the COVID-19 epidemic, when reviewing the health information, such as protective measures and vaccinations, is particularly important (Abel and McQueen, 2020).

LITERATURA

1. Abel, T. in McQueen, D. (2020). Critical health literacy and COVID-19 crisis. *Health Promotion International*, 35(6), 1–16.
2. Begoray, D.L., Wharh-Higgins, J. in MacDonald, M. (2009). High school health curriculum and health literacy: Canadian student voices. *Global health promotion*, 16(4), 35–42.
3. Berens, E-M., Vogt, D., Messer, M. idr. (2016). Health literacy among different age group in Germany: result of a cross-sectional survey. *BioMed Central Public Health*, 16(1), 1–8.
4. Borzekowski, D. (2009). Considering children and health literacy: a theoretical approach. *American Academy of Pediatrics*, 10(1542), 282–288.
5. Bröder, J. in Carvalho, G.S. (2019). Health literacy of children and adolescents: conceptual approaches and developmental consideration. In: Okan, O., Bauer, U., Levin-Zamir, D. idr. (ur.). *International handbook of health literacy* (str. 39–52). Bristol: Policy Press, University of Bristol.
6. Bröder, J., Okan, O., Bruland, D. idr. (2017). Health literacy in childhood and youth: a systematic review of definitions and models. *BMC Public Health*. 17(361), 1–25.
7. Cusack, L., Desha, L.N., Mar, C.B. idr. (2017). A qualitative study exploring high school students understanding of, and attitudes towards, health information and claims. *Health Expectation*, 20(5), 1163–1171.
8. Diamond, C., Saintonge, S., August, P. idr. (2011). The development of Building Wellness, a youth health literacy program. *Journal of Health Communication*, 16(3), 103–118.
9. Dolenc, P. (2015). Telesna samopodoba srednješolcev s primerno in prekomerno telesno težo. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 30(2), 91–102.
10. Felda, D. (2012). Pomanjkljivo zavedanje potreb po matematični pismenosti v naši šoli. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 27(3–4), 37–50.
11. Firnges, C., Domanska, O. in Jordan, S. (2019). Developing an instrument for measuring the health literacy of adolescents: lessons learned. V: Okan, O., Bauer, U., Levin-Zamir, D. idr.

- (ur.). International handbook of health literacy (str. 99–114). Bristol: Policy Press, University of Bristol.
12. Grlica, S. in Ramšak Pajk, J. (2012). Spolnost in zdravstvena vzgoja pri mladostniku. [Diplomsko delo]. Visoka šola za zdravstveno nego Jesenice.
13. Health 2020: Education and early development. (2014). World health organization. Regional office for Europe.
14. Van der Heide, I., Wang, J., Droomers M. idr. (2013). The relationship between health, education and health literacy: results from the Dutch adult literacy and life skills survey. *Journal of Health Communication*, 18(1), 172–184.
15. Jorm, A.F., Korten, A.E. in Jacomb, P.A. (1997). Mental health literacy: a survey of the public's ability to recognise mental disorders and their beliefs about effectiveness of the treatment. *MedJ Australia*, 166(4), 182–186.
16. Kelly, C.M., Jorm, A.F. in Rodgers, B. (2006). Adolescents responses to peers with depression or conduct disorder. *Australian & New Zealand Journal of Psychiatry*, 40(1), 63–66.
17. Kickbusch I. and Maag D. (2008). Health Literacy. *International Encyclopedia of Public Health* (str. 204–211). Vol 3. San Diego. Academic Press.
18. Kickbusch, I., Pelikan, J.M., Apfel, F. idr. (ur.). (2013). Health literacy: the solid facts. World Health Organization.
19. Kus, M. (2018). Numeracy. *Brock Education Journal*, 27(2), 58–62.
20. Kutcher, S., Wei, Y., Gilberds, H. idr. (2017). The African guide: one year impact and outcomes form the implementation of a school mental health literacy curriculum resource in Tanzania. *Journal of Education and Training Studies*, 5(4), 64–73.
21. McLuckie, A., Kutcher, S., Wei, Y. idr. (2014). Sustained improvements in students mental health literacy with use of mental health curriculum in Canadian schools. *BMC Psychiatry*, 14(379), 1–15.
22. Montoya, S. (2018). Defining literacy. *Unesco Institute for Statistics*.
23. Pečjak, S. (2012). Psihološki vidiki bralne pismenosti: od teorije k praksi. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
24. Prins, E., Monnat, S., Clymer, C. idr. (2015). How is health related to literacy, numeracy and technological problem-solving skills among U.S. Adults? *Journal of Research and Practice for Adult Literacy, Secondary and Basic Education*, 4(3), 22–42.
25. Britovšek, K. in Puklek Levpušček, M. (2015). Preventiva duševnega zdravja v učnih načrtih na predmetni stopnji osnovne šole. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 20(2), 59–74.
26. Rong, H., Cheng, X., Garcia, J. M. idr. (2017). Survey of health literacy level and related influencing factors in military college students in Chongqing, China: a cross sectional analysis. *PLOS ONE*, 12(5), 1–14.
27. Rudd, R.E. (2017). Health literacy: insight and issues. V: Logan, R.A. and Siegel, E.R. (ur.). *Health literacy: new directions in research, theory and practice* (str. 60–78). Amsterdam: IOS Press.
28. Rupnik Vec T. (2011). Analitično-sintezni pogled na vidnejše taksonomije veččin kritičnega mišljenja. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 26(3), 41–60.
29. Shanghai Declaration on promoting health in the 2030 Agenda for Sustainable Development. (2016). Pridobljeno dne 18.02.2020 s svetovnega spleta: <https://www.who.int/healthpromotion/conferences/9gchp/shanghai-declaration.pdf?ua=1>.
30. Skre, I., Friborg, O., Breivik, C. idr. (2013). A school intervention for mental health literacy in adolescents: effects of a non-randomized cluster controlled trial. *BMC Public Health*, 13(873), 1–25.
31. Sørensen, K., Pelikan, J.M., Rothlin, F. idr. (2015). Health literacy in Europe: comparative results of the European health literacy survey (HLS-EU). *European Journal of Public Health*, 26(6), 1053–1058.
32. Speros, C. (2005). Health literacy: concept analysis. *Journal of Advanced Nursing*, 50(6), 633–640.
33. Stanković, Z. in Blažič, M. (2017). Mesto in vloga multimedijev v polifaktorskem modelu pouka. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 32(3–4), 46–60.
34. Steckelberg, A., Hulfenhaus, C., Kasper, J. idr. (2009). Ebm@school – a curriculum of critical health literacy for secondary school students. *International Journal of Public Health*, 54(3), 158–165.

35. Susky, S., Cesnaitiene, V.J. in Ossowsky, Z.M. (2017). Is health education at university associated with students' health literacy? Evidence from cross-sectional study applying HLS-EU-Q. *BioMed Research International*, (87), 1–11.
36. Swartz, K., Musci, R.J., Beaudry, M.B. idr. (2017). School-based curriculum to improve depression literacy among US secondary school students: a randomized effectiveness trial. *AJPH Research*, 107(12), 1970–1976.
37. Sykes, S. in Wills, J. (2019). Critical health literacy for the marginalised: empirical findings. In: Okan, O., Bauer, U., Levin-Zamir, D. idr. (ur.). *International handbook of health literacy* (str. 167–181). Bristol: Policy Press, University of Bristol.
38. What is literacy? An investigation into definitions of English as a subject and the relationship between English, literacy and being literate (2013). A research report commissioned by Cambridge Assessment. Cambridge Assessment.
39. Ye, X., Yao, Z., Liu, W. idr. (2014). Path analysis to identify factors influencing health skills and behaviours in adolescents: a cross-sectional survey. *Plos One*, 9(8), 1–5.
40. Žalar, A., Leskovšek, E., Čeh, F. idr. (2013). *Spolna vzgoja v okviru vzgoje za zdravje v slovenskih srednjih šolah*. Ljubljana: NIJVZ.

Monika Sadar (1988), Srednja zdravstvena in kemijska šola v Novem mestu.

Naslov/Address: Šentvid pri Stični 28a, 1296 Šentvid pri Stični, Slovenija

Telefon/Telephone: (+386) 051 399 551

E-mail: monika.sadar@sc-nm.si

Dr. Karmen Erjavec (1971), redna profesorica na Fakulteti za zdravstvene vede Univerze v Novem mestu.

Naslov/Address: Topniška 45, 1000 Ljubljana, Slovenija

Telefon/Telephone: (+386) 040 869 839

E-mail: karmen.erjavec@uni-nm.si

Pojmovanje učenja pri študentih – bodočih pedagoških delavcih v treh državah

Prejeto 24.03.2021 / Sprejeto 10.06.2021

Znanstveni članek

UDK 159.953.5:37-057.875

KLJUČNE BESEDE: študenti, pojmovanja učenja, samorefleksija učenja, aktivno učenje

POVZETEK – V prispevku predstavljamo rezultate empirične raziskave na vzorcu 487 študentov – bodočih pedagoških delavcev v treh državah: Sloveniji, Srbiji in na Hrvaškem. S pregledno kavalno-neeksperimentalno raziskavo, v kateri smo ob kontroliranju države preverjali tudi vlogo študijskega programa, smo analizirali 5 dimenzij procesno orientiranega pojmovanja učenja (notranja regulacija učenja, znanje kot aktivni konstrukt, skupinsko in sodelovalno učenje, dinamični pogled na sposobnosti, toleranca do negotovosti) ter samorefleksijo sprememb lastnega učenja študentov. Osredotočili smo se na preverjanje tistih pojmovanj, na osnovi katerih lahko predpostavljamo, da učitelji nato pri svojih ravnanjih vzpodbujajo aktivnost učencev in njihovo samostojnost v učnem procesu. Ugotovili smo, da študentje vse dimenzije procesno orientiranega pojmovanja učenja dokaj homogeno in visoko ocenjujejo, nekatere potrjene statistično značilne razlike glede na vlogo države in študijskega programa pa nimajo velikega učinka.

Received 24.03.2021 / Accepted 10.06.2021

Scientific paper

UDC 159.953.5:37-057.875

KEYWORDS: students, concepts of learning, self-reflection on learning, active learning

ABSTRACT – The article presents the results of an empirical study encompassing 487 students – future education professionals – in the following three countries: Slovenia, Serbia and Croatia. This causal, nonexperimental study aimed to assess the country and role of the study program, analyzing five dimensions of process-oriented learning (internal regulation of learning; knowledge as an active construct; group and participatory learning; dynamic perspective on abilities; and tolerance of uncertainty), as well as self-reflection on changes to students' own learning. The focus was on the examination of concepts, based on which it can be assumed that teachers encourage student activity and their independent learning. We found that the students exhibited a relatively homogenous and highly favorable view of all dimensions of process-oriented learning, while statistically significant differences emerged in the case of some who rated the role of the country and their study program as unimportant.

1 Uvod

V prispevku so osrednji predmet obravnave pojmovanja študentov – bodočih pedagoških delavcev. Čeprav so pojmovanja vsebinsko zelo pestro in kompleksno področje, njihovo raziskovanje pa je potekalo oziroma poteka na različnih ravneh (Valenčič Zuljan, 2002), se bomo v teoretičnem delu v nadaljevanju prispevka osredotočili na predstavitev značilnosti pouka, ki pri učencih (študentih) spodbujajo miselno aktivnost in samostojnost. Pri tem izhajamo iz razumevanja pojmovanj kot osebnega, implicitnega konstrukta, ki se oblikuje v posameznikovi osebni zgodovini kot nekakšna usedlina vseh njegovih izkušenj, doživetij, spoznanj ter deluje kot kompas v njegovem življenju, kar se kaže v kvalitativno različnih načinih razumevanja, interpretiranja in delovanja, in iz kognitivno-konstruktivističnega modela pouka (Kozel, Cotič in Žakelj, 2020). Glede na povezanost učiteljevih pojmovanj (gl. npr. Clark in Petersen, 1986; Kagan, 1992;

Gow in Kember, 1993, 1994; Fang, 1996; Trigwell in Prossner, 1996) ter ravnani predpostavljajo, da bodo učitelji z bolj procesno usmerjenimi pojmovanji v večji meri ustvarjali pogoje za aktivnost učencev (študentov) pri pouku (pedagoškem delu). Govorimo o procesni orientiranosti pojmovanj, o učiteljevi procesnosti v nasprotju s tradicionalnostjo. Ta prikaz ima na videz tendenco prikazati procesno usmerjenost učitelja kot edino možno in pravo, vendar bi radi poudarili, da se ves čas zavedamo relativnosti in omejenosti tega – tudi nasprotni pol je namreč potreben (npr. pomembno je tudi usvajanje informativnega, težje razumljivega znanja, pri čemer manj zmožnih učencev ni moč prepustiti samo samostojnemu učenju). Pojmovanja o pouku, vlogi učitelja, vlogi učenca, učenju in poučevanju, ki si jih bodoči učitelj pridobi že v procesu šolanja kot učenec, dijak in študent, imajo zelo pomembno vlogo pri oblikovanju prihodnjega učitelja – so ključna determinanta učiteljevega ravnanja v razredu. Nekateri (prim. Zeichner, Tabachnick in Densmore, 1988) menijo, da te zgodnje izkušnje celo bolj zaznamujejo prihodnjega učitelja kot sam proces izobraževanja na fakulteti in prvo leto poučevanja. Po pregledu poteka pouka in njegovih značilnosti, ki pri učencih (študentih) spodbujajo miselno aktivnost in samostojnost, bomo v drugem delu prispevka predstavili rezultate empirične raziskave, v kateri smo ugotavljali tovrstna pojmovanja pri študentih, torej pri bodočih pedagoških delavcih.

Vprašanje, kako naj poteka pouk, da bomo pri učencih (študentih) spodbujali miselno aktivnost in jih navajali na samostojnost ter da bo njihovo znanje kakovostno, se nanaša zlasti na metode, s katerimi obravnavamo novo učno vsebino. Kot izpostavljata Valenčič Zuljanova in Kalinova (2020), učne metode predstavljajo temeljni oziroma osrednji didaktični pojem, vendar pa “v zgodovinskem razvoju didaktične teorije in prakse zasledimo različno razumevanje učnih metod” (prav tam, str. 9), tako da se kompleksnost problematike učnih metod odraža tudi skozi opredelitve tega pojma pri različnih didaktikah (prav tam, str. 10).

Preglednica 1

Matrica izobraževalnih postopkov

<i>Izobraževalni vidik</i>	<i>Znanstveno izobraževanje</i>	<i>Umetniško izobraževanje</i>	<i>Delovno-telesno izobraževanje</i>
<i>Kognitivni interesi</i>	– poučevanje: odgovori na vprašanja, pojasnjevanje, demonstriranje ... – učenje: raziskovanje, projektno delo, simulacije ...	učenje o umetnosti, hevristični razgovor, pojasnjevanje, delo z besedilom, analiza dela ...	demonstriranje del in gibov, opisovanje, eksperimentiranje, projektiranje, praktična in laboratorijska dela ...
<i>Afektivni interesi</i>	razgovor, diskusija, nasprotujoče si skupine, igre s pravili, referati, iniciative ...	– doživetje: poslušanje, gledanje, branje ... – izražanje: igra, ples, slikanje, pisanje, ustvarjanje glasbe ...	razstave, športne prireditve, srečanja, izleti, taborjenje, konstrukcijske igre, projekti ...
<i>Psihomotorični interesi</i>	logične igre, naloge, vaje, nevihta možganov, laboratorijska dela, scenarij ...	risanje, petje, igranje inštrumenta, pisanje, igra, branje ...	vadba, praktična dela, vaje na orodjih, igre ...

Bognar (1993) opozarja, so klasifikacije učnih metod nezadostne, saj ne gre za to, da bi našli vse možne metode; pomembno je, da postavimo jasna teoretična izhodišča ter na tej osnovi jasen sestav vzgojno-izobraževalnih strategij. Poudarja (prav tam), da moramo imeti pred očmi vzgojno-izobraževalne cilje ter za vsako skupino ciljev določiti, s katerimi postopki jih lahko dosežemo. Maksimović, Stanković in Osmanović (2020, str. 71) prav tako poudarjajo pomen ustreznih učnih metod z vidika ciljev sodobne družbe. Bognar (1993) glede na različne izobraževalne interese in področja predlaga matrico izobraževalnih postopkov, ki so prikazani v preglednici 1.

Tudi Strmčnik (2003, str. 85) izpostavlja, da namen metode ni le posredovanje, pač pa tudi spreminjanje, ne le spoznavanje učne vsebine, pač pa tudi oblikovanje metodološkega, metodičnega in vrednotnega razmišljanja učencev, zato je smiselno namesto o metodi v širšem pomenu besede govoriti o strategiji. Kot skupni imenovalac sodobnejših učnih strategij navaja *odprti pouk*, za katerega "je značilno, da se učnih ciljev in metod ne oklepa okostenelo, da je usmerjen na učence, diferenciran in individualiziran, da omogoča učenecem učno anticipiranje in participiranje, da se navezuje na življenje lokalne skupnosti."

Marentič Požarnik (2004) navaja, da iz teorij konstruktivizma ne moremo neposredno izpeljati učnih metod. Navaja pa, da dajejo ene metode več možnosti za doseganje določenih ciljev, miselno aktiviranje učencev in gradnjo kakovostnega znanja kot druge. Z vidika izkustvenega učenja deli metode (Marentič Požarnik, 2000) na osrednje (simulacije, igre vlog, socialne igre, strukturirane naloge, skupinska interakcija, telesno gibanje in sproščanje) ter podporne metode (opazovanje procesa, čas za razmislek, fantaziranje, vizualizacija, terenske izkušnje, ekskurzije, metode primerov, metoda projektov in uporaba avdiovizualnih sredstev). Prav tako opozarja (prav tam), da za načrtovanje in izvajanje izkustveno usmerjenega pouka učitelj potrebuje veliko znanja, spretnosti, takta in prožnosti za prilagajanje situacijam in udeležencem. Jukić in Škojo (2019, str. 86) tako poudarjata dejstvo, da je v širšem evropskem kontekstu aktualno razmišljanje o kompetencijskem profilu učiteljev. Marentič Požarnik (2002) izpostavlja, da mora učitelj znati ustvariti primerno skupinsko klimo, se vživljati v udeležence in najti ravnotežje med usmerjanjem udeležencev in dopuščanjem njihove iniciative. Pomen skupinske klime in skupinskega dela izpostavljajo tudi Xhomara, Stosić in Tomczyk (2019, str. 97). Valenčič Zuljan in Kalin (2020, str. 13) pa opredeljujeta učne metode "..." kot teoretično utemeljene ter raziskovalno in praktično preizkušene načine dela oz. aktivnosti učencev v posameznih etapah učnega procesa in v okviru različnih didaktičnih strategij, ki so usmerjene k uresničevanju učnih ciljev "..." ter izpostavljata, da so učne metode najtesneje povezane z učiteljevim opravljanjem poklicne vloge.

2 Raziskovalni problem

V drugem delu prispevka predstavljamo rezultate empirične raziskave na vzorcu študentov – bodočih pedagoških delavcev, katere namen je bil proučiti:

- pojemovanje učenja oziroma študija (notranja regulacija učenja, znanje kot aktivni konstrukt, skupinsko (sodelovalno) učenje, dinamični pogled na sposobnosti, toleranca do negotovosti) ter
- samorefleksijo sprememb procesa učenja in poučevanja.

3 Metodologija

Izvedli smo pregledno kavzalno-neeksperimentalno raziskavo, v kateri smo poleg preverjanja, iz katere države je anketiranec, preverjali tudi vlogo študijskega programa. Podatke smo zbirali v treh državah (Slovenija, Hrvaška, Srbija) s pomočjo treh neslučajnostnih vzorcev. Vzorec je zajemal 487 študentov treh študijskih programov: Razredni pouk ($n = 221$), Predšolska vzgoja ($n = 162$), Pedagogika ($n = 104$), in sicer 3. letnika 1. stopnje. Zajeti neslučajnostni vzorec smo opredelili na ravni rabe inferenčne statistike (statističnih preizkusov razlik) kot enostavne slučajnostne vzorce iz hipotetične populacije.

Za zbiranje podatkov smo uporabili anketni vprašalnik, ki je strukturiran iz treh delov:

- 1. del: splošni podatki – generalije o anketirancu;
- 2. del: polodprto anketno vprašanje o samorefleksiji sprememb v učenju;
- 3. del: 4-stopenjska deskriptivna ocenjevalna lestvica (1 – popolnoma se strinjam z izjavo na levi, 2 – bolj se strinjam z izjavo na levi, 3 – bolj se strinjam z izjavo na desni, 4 – popolnoma se strinjam z izjavo na desni) merjenja procesno orientiranega pojmovanja učenja, prevzeta po avtorjih Bolhuis in Voeten (2004), z izmerjenimi merskimi karakteristikami (veljavnost, zanesljivost, objektivnost).

Za potrebe mednarodne raziskave smo originalno ocenjevalno lestvico skrajšali (iz 20 na 15 izjav, po 3 izjave za posamezno dimenzijo procesno orientiranega pojmovanja učenja) in preverili njeno zanesljivost s Cronbachovim koeficientom α ($\alpha = 0,845$), ki je izkazal ocenjevalno lestvico kot vzorno z vidika zanesljivosti. Anketiranje je potekalo individualno, nevodeno, in sicer so bili k izpolnjevanju povabljeni vsi študenti študijskih programov Razredni pouk, Predšolska vzgoja in Pedagogika na pedagoških in filozofskih fakultetah v raziskavo vključenih držav.

Podatke smo obdelali z naslednjimi postopki obdelave: frekvenčna distribucija (f , $f\%$), osnovna deskriptivna statistika (MIN, MAKS, $\bar{x}$, s , KV%, SKEW, KURT), aritmetična sredina stopenj odgovorov, dvofaktorska analiza variance, χ^2 -preizkus hipoteze neodvisnosti, mere velikosti učinka (η^2 , V), interpretirane po uveljavljenih smernicah.

Rezultate v nadaljevanju prikazujemo v dveh podpoglavjih. Najprej prikažemo rezultate analize petih dimenzij procesno orientiranega pojmovanja učenja, povzete po avtorjih Bolhuis in Voeten (2004) (notranja regulacija učenja, znanje kot aktivni konstrukt, skupinsko, sodelovalno učenje, dinamični pogled na sposobnosti, toleranca do negotovosti), kjer je vsaka dimenzija opredeljena s tremi karakteristikami, ki so jih študenti ocenjevali tako, da so na 4-stopenjski lestvici izrazili stopnjo strinjanja z izjavami. V drugem delu pa so rezultati analize samorefleksije sprememb lastnega učenja študentov.

4 Rezultati in interpretacija

4.1 Procesna orientiranost pojmovanj študentov

Prikaz rezultatov torej začnemo z analizo posameznih dimenzij procesno orientiranih pojmovanj učenja (skupni rezultati sklopov izjav) in posamezne karakteristike (ocene posameznih karakteristik). Pri tem smo namenili pozornost vlogi države in študijskega programa.

Tabela 1

Osnovna statistika skupnega rezultata ocenjevanja posameznih dimenzij procesno orientiranega pojmovanja učenja pri študentih

	Dosežen		Aritmetična sredina $\bar{x}$	Standardni odklon s	Koficijent variacije KV%	Mere distribucije	
	MIN	MAKS				SKEW	KURT
Notranja regulacija učenja	3	12	8,419	1,880	22,3	−0,238	0,035
Znanje kot aktivni konstrukt	3	12	10,139	1,688	16,7	−0,868	1,003
Skupinsko, sodelovalno učenje	4	12	10,080	1,413	14,0	−0,551	0,189
Dinamični pogled na sposobnosti	5	12	11,074	1,268	11,5	−1,615	2,766
Toleranca do negotovosti	3	12	8,879	1,795	20,2	−0,268	0,028

Med obravnavanimi dimenzijami procesno orientiranega pojmovanja učenja študenti najvišje ocenjujejo dimenzijo dinamični pogled na sposobnosti ($\bar{x} = 11,074$), takoj za tem znanje kot aktivni konstrukt ($\bar{x} = 10,139$) in skupinsko, sodelovalno učenje ($\bar{x} = 10,080$). Dimenziji toleranca do negotovosti ($\bar{x} = 8,879$) in notranja regulacija učenja ($\bar{x} = 8,419$) sta ocenjeni nižje. Ob tem velja izpostaviti, da so vse distribucije rezultatov, kot kažejo mere distribucij, levo asimetrične ($SKEW < 0$) ter koničaste ($KURT > 0$) ali normalne ($KURT = 0$), iz česar sledi, da prevladujejo višji rezultati. Variabilnost, kot kaže delež aritmetične sredine, ki ga zavzema standardni odklon (KV%), ni visoka ($11,5 \leq KV\% \leq 22,3$). Študentje torej dokaj homogeno višje ocenjujejo dimenzije procesno orientiranega pojmovanja učenja, slednje še zlasti velja za dinamični pogled na sposobnosti in nekoliko manj za toleranco do negotovosti ($KV\% = 20,2\%$) in notranjo regulacijo učenja ($22,3\%$), torej dve najnižje ocenjeni dimenziji.

Dimenzije procesno orientiranega pojmovanja učenja vsebinsko podrobno predstavljamo v nadaljevanju.

Tabela 2

Dimenzije procesno orientiranega pojmovanja učenja študentov s pripadajočimi izjavami (karakteristikami), rangirane po aritmetičnih sredinah stopenj soglasanja

Rang	Dimenzija	Izjava	$\bar{x}$
1	Dinamičen pogled na sposobnosti	Učitelj pri svojem delu napreduje, se spreminja /.../ zaradi stalnega izpopolnjevanja.	3,70
		Skozi celo svojo kariero se bom učil.	3,70
		Nikoli nisi prestar za učenje.	3,69
		Skupaj:	3,69
2	Znanje kot aktivni konstrukt	Pomembno je, da učna snov poraja vprašanja /.../.	3,62
		Pri učenju je pomembno, da gledamo na stvari z različnih zornih kotov.	3,47
		Učenje je postavljanje vprašanj.	3,12
		Skupaj:	3,38
3	Skupinsko, sodelovalno učenje	Različna mnenja, rešitve omogočajo globlji vpogled v stvari.	3,66
		Veliko se lahko naučim s primerjanjem različnih mnenj.	3,26
		Rad vidim, kako dela moj kolega.	3,19
		Skupaj:	3,36
4	Toleranca do negotovosti	Ne moti me, če učenci opazijo mojo napako.	3,05
		Rad preizkušam nove stvari, čeprav niso vedno uspešne.	2,98
		Če je vse predvidljivo, je pouk dolgočasen.	2,86
		Skupaj:	2,96
5	Notranja regulacija učenja	Načrt in način dela si najraje pripravim sam.	3,01
		Največ se naučim, če moram sam /.../ ugotoviti, kako stvari delujejo.	2,80
		Rezultati raziskav /.../ se mi zdijo uporabni, če pridem ob njih do novih idej /.../.	2,64
		Skupaj:	2,83

Aritmetične sredine vseh izjav so glede na 4-stopenjsko lestvico nadpovprečne (od 2,80 do 3,70). Na vrhu so izjave dimenzije dinamični pogled na sposobnosti: da učitelj stalno napreduje ($\bar{x} = 3,70$), se uči ($\bar{x} = 3,70$) in ni nikoli star za učenje ($\bar{x} = 3,69$).

Sledijo izjave dimenzije znanje kot aktivni konstrukt: da je pomembno, da učna snov poraja nova vprašanja ($\bar{x} = 3,62$), da se na stvari gleda z različnih zornih kotov ($\bar{x} = 3,47$) ter da je učenje zastavljanje vprašanj ($\bar{x} = 3,12$).

Skupinsko, sodelovalno učenje je dimenzija, ki je na prvem mestu opredeljena z izjavo, da različna mnenja omogočajo globlji vpogled v stvari ($\bar{x} = 3,66$), sledi pomen možnosti primerjave različnih mnenj ($\bar{x} = 3,26$) ter učenje od kolegov ($\bar{x} = 3,19$).

Na četrtem mestu je dimenzija toleranca do negotovosti z izjavami, da lastne napeke niso moteče ($\bar{x} = 3,01$), priljubljeno pa je preizkušanje novih stvari ($\bar{x} = 2,98$) in soočenje z nepredvidljivimi stvarmi ($\bar{x} = 2,86$).

Na dnu ranžirne vrste so izjave dimenzije notranja regulacija učenja, in sicer priljubljenost samonačrtovanja ($\bar{x} = 3,01$), učenje iz lastnih izkušenj ($\bar{x} = 2,80$) ter na zadnjem mestu pripisovanje uporabnosti rezultatom raziskav, ob katerih se porajajo nove ideje ($\bar{x} = 2,64$).

Iz pričujoče ranžirne vrste razberemo, da študentje s prvim mestom potrjujejo zmožnost in potrebo po vseživljenjskem učenju. Sledi težnja študentov po preseganju tradicionalnega pogleda na učenje (učenje kot zapomnitev pojmov, definicij) z višjo stopnjo miselne učne aktivnosti (učenje kot samostojno spraševanje, iskanje, razmišljanje) ter težnja po sodelovalnem učenju (medsebojno učenje). Tendenca zadržanosti pa se kaže do nenačrtovanega učenja ter do samoiniciativnega, izkustvenega učenja.

Kakšne so razlike v obravnavanih dimenzijah procesno orientiranega pojmovanja učenja študentov treh držav (Slovenija, Hrvaška, Srbija) glede na študijski program (Razredni pouk, Predmetni pouk, Predšolska vzgoja, Pedagogika), predstavljamo v nadaljevanju.

Tabela 3

Izid dvofaktorske analize variance preverjanja razlik v notranji regulaciji učenja (skupni rezultat) glede na državo in študijski program

Faktorji		Aritmetična sredina $\bar{x}$	Standardni odklon s	Preizkus razlik aritmetične sredine		Mera velikosti učinka η^2	Preizkus homogenosti varianc	
				F	P		F	P
Država	SLO	8,483	1,921	0,522	0,593	0,002	1,245	0,271
	HRV	8,471	1,953					
	SRB	8,340	1,815					
Program	RP	8,163	1,774	6,438	0,002	0,026		
	PV	8,747	1,976					
	PED	8,452	1,884					
SLO	RP	8,279	1,901	1,010	0,402	0,008		
	PV	8,764	1,972					
	PED	8,543	1,884					
HRV	RP	7,978	1,889					
	PV	9,357	1,471					
	PED	8,379	2,211					
SRB	RP	8,144	1,590					
	PV	8,519	2,105					
	PED	8,425	1,662					

Izvedena dvofaktorska analiza variance temelji na upravičeni predpostavki o homogenosti varianc ($P = 0,271$). Glede na državo, kakor kaže splošni F-preizkus razlik aritmetičnih sredin, ni statistično značilne razlike med študenti v ocenjevanju dimenzije notranja regulacija učenja ($P = 0,593$), prav tako tudi ni statistično značilne interakcije ($P = 0,402$) med faktorjema (država, program), obstaja pa statistično značilna razlika glede na program ($P = 0,002$), pri čemer pa je učinek programa, kot kaže mera velikosti učinka ($\eta^2 = 0,026$), majhna. To dimenzijo, kot kažejo aritmetične sredine, najvišje ocenjujejo študentje predšolske vzgoje, študentje pedagogike, najnižje pa študentje razrednega pouka.

Težnja po neodvisnem, samonačrtovanem učenju je torej bolj prisotna pri študentih predšolske vzgoje kot študentih pedagogike, najmanj pa pri študentih razrednega pouka.

Tabela 4

Izid dvofaktorske analize variance preverjanja razlik v dimenziji znanje kot aktivni konstrukt (skupni rezultat) glede na državo in študijski program

Faktorji		Aritmetična sredina $\bar{x}$	Standardni odklon s	Preizkus razlik aritmetične sredine		Mera velikosti učinka η^2	Preizkus homogenosti varianc	
				F	P		F	P
Država	SLO	9,710	1,808	11,692	0,000	0,047	1,305	0,239
	HRV	10,500	1,405					
	SRB	10,325	1,641					
Program	RP	10,181	1,457	8,756	0,000	0,035		
	PV	9,716	1,929					
	PED	10,712	1,575					
SLO	RP	9,988	1,576	2,007	0,092	0,017		
	PV	9,018	2,095					
	PED	10,114	1,586					
HRV	RP	10,267	1,250					
	PV	10,500	1,374					
	PED	10,862	1,620					
SRB	RP	10,322	1,457					
	PV	9,924	1,929					
	PED	11,125	1,575					

Predpostavka o homogenosti varianc, na kateri temelji analiza variance, je upravičena.

Izidi splošnih F-preizkusov razlik aritmetičnih sredin potrjujejo obstoj statistično značilne razlike med študenti glede na državo ($P = 0,000$), je pa velikost učinka majhna ($\eta^2 = 0,047$). Najmanj, kakor razberemo iz aritmetičnih sredin, potrjujejo karakteristike dimenzije znanje kot aktivni konstrukt študentje iz Slovenije, višje pa študentje iz Hr-

vaške in Srbije. Tudi glede na program obstaja statistično značilna razlika ($P = 0,000$) ob sicer majhnem učinku ($\eta^2 = 0,035$). Študentje predšolske vzgoje nižje ocenjujejo to dimenzijo kot študentje razrednega pouka in še zlasti kot študentje pedagogike. Interakcija med faktorjema (država, program) ni statistično značilna ($P = 0,092$).

Če povzamemo: ne glede na državo so študentje pedagogike tisti, pri katerih je težnja po aktivnem učenju (sprasovanju, povezovanju, razmišljanju) bolj izražena kot pri drugih študentih. Ne glede na program pa so s tega vidika v prednosti študentje s Hrvaške in Srbije pred študenti iz Slovenije.

Tabela 5

Izid dvofaktorske analize variance preverjanja razlik v dimenziji skupinsko in sodelovalno učenje (skupni rezultat) glede na državo in študijski program

Faktorji		Aritmetična sredina $\bar{x}$	Standardni odklon s	Preizkus razlik aritmetične sredine		Mera velikosti učinka η^2	Preizkus homogenosti varianc	
				F	P		F	P
Država	SLO	9,932	1,507	3,987	0,019	0,016	1,444	0,332
	HRV	10,461	1,295					
	SRB	10,019	1,359					
Program	RP	9,959	1,393	1,245	0,289	0,005		
	PV	10,117	1,570					
	PED	10,279	1,161					
SLO	RP	9,849	1,451	0,346	0,847	0,003		
	PV	9,891	1,729					
	PED	10,200	1,256					
HRV	RP	10,422	1,340					
	PV	10,429	1,399					
	PED	10,552	1,152					
SRB	RP	9,833	1,326					
	PV	10,165	1,506					
	PED	10,150	1,075					

Upravičena je predpostavka o homogenosti varianc ($P = 0,332$) in s tem analiza razlik med aritmetičnimi sredinami. Statistično značilne razlike nismo dokazali glede na program ($P = 0,289$), pa tudi interakcija med faktorjema ni statistično značilna ($P = 0,847$). Obstaja pa glede na državo ($P = 0,019$) s tem, da je učinek spet majhen ($\eta^2 = 0,016$). Študentje s Hrvaške z najvišjo stopnjo potrjujejo karakteristike dimenzije skupinsko in sodelovalno učenje, sledijo študentje iz Srbije in Slovenije. Kaže se torej, da slovenski študentje ne glede na program tudi s tega vidika, kot pri dimenziji znanje kot aktivni konstrukt, torej v težnji po učenju v interakciji z drugimi, zaostajajo za študenti drugih dveh držav.

Tabela 6

Izid dvofaktorske analize variance preverjanja razlik v dimenziji dinamični pogled na sposobnosti glede na državo in študijski program

Faktorji		Aritmetična sredina $\bar{x}$	Standardni odklon s	Preizkus razlik aritmetične sredine		Mera velikosti učinka η^2	Preizkus homogenosti varianc	
				F	P		F	P
Država	SLO	11,234	1,027	7,749	0,000	0,031	6,059	0,000
	HRV	11,333	1,111					
	SRB	10,813	1,464					
Program	RP	11,000	1,318	2,619	0,074	0,011		
	PV	11,006	1,367					
	PED	11,337	0,931					
SLO	RP	11,000	1,158	1,768	0,134	0,015		
	PV	11,444	0,904					
	PED	11,486	0,702					
HRV	RP	11,378	1,154					
	PV	10,929	1,331					
	PED	11,333	1,111					
SRB	RP	10,811	1,498					
	PV	10,734	1,567					
	PED	10,975	1,166					

Ker predpostavka o homogenosti varianc v tem primeru ni upravičena ($P = 0,000$), se odrekamo interpretaciji izidov statističnega preverjanja učinka posameznega faktorja (država, program) in njene interakcije. Iz povprečij razberemo, da karakteristike dimenzije dinamični pogled na sposobnosti nekoliko višje potrjujejo študentje iz Hrvaške in Slovenije kot iz Srbije. Glede na študijski program pa so s tega vidika v prednosti študentje pedagogike. Tako za državo ($\eta^2 = 0,031$) kot program ($\eta^2 = 0,011$) pa velja, da je mera velikosti njunega učinka majhna. Priznavanje zmožnosti in potrebe po vseživljenjskem učenju je torej ne glede na program nekoliko bolj prisotno pri študentih iz Hrvaške in Slovenije ter ne glede na državo pri študentih pedagogike.

Tabela 7

Izid dvofaktorske analize variance preverjanja razlik v dimenziji toleranca do negotovosti glede na državo in študijski program

Faktorji		Aritmetična sredina $\bar{x}$	Standardni odklon s	Preizkus razlik aritmetične sredine		Mera velikosti učinka η^2	Preizkus homogenosti varianc	
				F	P		F	P
Država	SLO	8,665	1,732	2,236	0,108	0,009	1,597	0,123
	HRV	9,020	1,990					
	SRB	8,990	1,737					
Program	RP	8,905	1,770	0,015	0,985	0,000		
	PV	8,827	1,880					
	PED	8,904	1,727					
SLO	RP	8,698	1,736	0,912	0,457	0,008		
	PV	8,673	1,722					
	PED	8,571	1,787					
HRV	RP	8,844	1,965					
	PV	9,357	1,830					
	PED	8,966	2,195					
SRB	RP	9,133	1,691					
	PV	8,747	1,990					
	PED	9,150	1,210					

Izidi dvofaktorske analize variance temeljijo na upravičeni predpostavki o homogenosti varianc ($P = 0,123$) in kažejo, da ni statistično značilne razlike glede na državo ($P = 0,108$) in glede na program ($P = 0,985$). Učinek slednjega je praktično 0 ($\eta^2 = 0,000$). Tudi interakcija med faktorjema ni statistično značilna ($P = 0,457$).

Študentje treh držav (Slovenija, Hrvaška, Srbija) in treh študijskih programov (Razredni pouk, Predšolska vzgoja, Pedagogika) izražajo precej podobno stopnjo tolerance do negotovosti, torej do nepredvidljivega, izkustvenega učenja.

4.2 Analiza samorefleksije sprememb v procesu učenja študentov

Študentom smo zastavili naslednje vprašanje: “Ali ste, odkar ste vpisani na pedagoški študijski program, kaj spremenili pogled na svoje lastno učenje?” Izbirali so med odgovori, da ga niso, da so ga spremenili ali da ne vedo, ter spremembe tudi opisali.

Tudi v tem primeru, kot v predhodni analizi, smo preverili obstoj razlik glede na državo in študijski program.

Tabela 8

Števila (f) in strukturni odstotki (f%) študentov po zaznavanju sprememb v procesu učenja

<i>Odgovor</i>	<i>f</i>	<i>f%</i>
Nisem ga.	228	46,8
Spremenil sem ga.	250	51,3
Ne vem.	9	1,8
Skupaj	487	100,0

Opomba: * Odgovor "Ne vem." smo zaradi nizke frekvenca v nadaljnji obdelavi izločili.

Kar slaba polovica študentov sprememb v procesu lastnega učenja, odkar študirajo na fakulteti, ne zaznava (46,8%) ali pa zanje ne vedo (1,8%). Ostali študentje spremembe zaznavajo. Za kakšne spremembe gre, predstavljamo v nadaljevanju.

Tabela 9

Kategorije sprememb v procesu učenja, rangirane po pogostosti

<i>Rang</i>	<i>Kategorija</i>
1	Učenje je vrednota – priložnost za spreminjanje sebe
2	Učenje zaradi uporabe znanja
3	Sprotno, organizirano učenje
4	Izkustveno učenje

S kategorizacijo zapisanih izjav študentov smo izpeljali 4 kategorije, ki so v tabeli razvrščene po pogostosti. Največ izjav sodi v kategorijo učenje je vrednota – priložnost za spreminjanje sebe (1), sledijo kategorije učenje zaradi uporabe znanja (2), sprotno, organizirano učenje (3) in na zadnjem mestu izkustveno učenje (4).

V nadaljevanju bomo vsako od njih vsebinsko podrobneje predstavili.

(1) Učenje je vrednota – priložnost za spreminjanje sebe

Če je bilo učenje študentov v srednji šoli bolj pod vplivom zunanjih dejavnikov (starši, ocene), sedaj njihovo učenje usmerjajo notranji, in sicer cilji po spreminjanju sebe. Ponazarjamo z nekaj primeri izjav:

- "Sedaj gledam na učenje kot nekaj, kar me izpopolnjuje."
- "Sem ugotovila, da je učenje vrednota. Preden sem začela obiskovati ta program, sem se učila zato, ker so mi to rekli starši."
- "Včasih sem se učila predvsem zato, ker sem to morala, zdaj sem ugotovila, da se učim zase."
- ".../ da mi učenje odpira nove perspektive, omogoča kritično razmišljanje."
- "Gledam na učenje kot nekaj prijetnega, kar nas bogati v življenju."

(2) Učenje zaradi uporabe znanja

Študentje se vse manj učijo zaradi reprodukcije vsebin, saj želijo pridobiti koristno, uporabno znanje. Na primer:

- "Včasih sem učenje dojemala kot nekaj slabega (piflanje), sedaj se znam kvalitetno učiti.",
- "Pomembnejše se mi zdi znanje, ki nam koristi kasneje v življenju.",
- "Učenje na pamet je potrata časa, prav tako je to znanje kratkoročno.",
- "Znam se bolj kvalitetno učiti, pridobivam dolgotrajnejše znanje."

(3) Sprotno, organizirano učenje

Študentje vse bolj uveljavljajo sprotno učenje, ki poteka organizirano, z zavestnim usmerjanjem (kje, kdaj, kako se učiti). Na primer:

- "Včasih sem se učila kampanjsko, dan pred testom. Sedaj se učim dalj časa, da snov utrdim.",
- "Naredila sem si učenje bolj smiselno, organizirano.",
- "Sedaj se učim sproti, doma preberem zapiske."

(4) Izkušveno učenje

Študentje izpostavijo, da pri učenju povezujejo naučeno s prakso, sodelujejo med seboj, osmišljajo svoje izkušnje. Na primer:

- "Včasih je bilo zame učenje zgolj teoretično, zdaj je vse bolj praktično, učim se od drugih, bolj izkušenih.",
- "Mislim, da se največ naučim preko lastnih izkušenj in napak."

Če povzamemo, v spremembah, ki jih študentje zaznavajo pri svojem učenju, se kaže smer razvoja njihovega pojmovanja učenja, in sicer od kvantitativnega pogleda na učenje (količinsko pridobivanje znanja) h kvalitativnemu, usmerjenemu k učenju kot vrednoti – priložnosti za spreminjanje samega sebe.

Analizo samorefleksije sprememb v procesu učenja pri študentih zaključujemo z rezultati analize razlik glede na državo in program (tabela 10).

Glede na državo statistično značilnih razlik v zaznavanju sprememb nismo dokazali ($\chi^2 = 0,772$, $P = 0,680$) in tudi velikost učinka države, kot kaže Cramerjev koeficient ($V = 0,040$), je majhna. V vseh državah so deleži študentov, ki spremembe na eni strani potrjujejo in na drugi ne, precej podobni (slaba polovica ne, ostali da). Obstaja pa statistično značilna razlika glede na program ($\chi^2 = 29,112$, $P = 0,000$), katerega učinek je srednje velik ($V = 0,247$). Med študenti, ki spremembe potrjujejo, prevladujejo študentje pedagogike, več kot polovica študentov razrednega pouka, še zlasti pa študentje predšolske vzgoje le-teh ne zaznavajo.

Če povzamemo, ne glede na državo spremembe procesa učenja v smeri od nižjih k višjim miselnim aktivnostim (od učenja z namenom reprodukcije k učenju z namenom uporabe za globlje razumevanje sebe, drugih in spreminjanje sebe) v največji meri zaznavajo študentje pedagogike.

Tabela 10

Izid χ^2 -preizkusa razlik v zaznavanju sprememb v procesu učenja in poučevanja glede na državo in program

Faktorji	Odgovori*		Preizkus razlik med frekvencami		Mera velikosti učinka <i>V</i>
	Nisem	Sem	χ^2	<i>P</i>	
SLO	85	85	0,772	0,680	0,040
	50,0 %	50,0 %			
HRV	45	56			
	44,6 %	55,4 %			
SRB	98	109			
	47,3 %	52,7 %			
RP	112	105	29,112	0,000	0,247
	31,6 %	48,4 %			
PV	91	68			
	57,2 %	42,8 %			
PED	25	77			
	24,5 %	75,5 %			

Zaključimo lahko, da praktično pomembnih razlik v dimenzijah procesno orientiranega pojmovanja učenja med študenti treh držav različnih študijskih programov (Razredni pouk, Predšolska vzgoja, Pedagogika) ni. Učinki teh dejavnikov (država, študijski program) so namreč majhi. Študentje karakteristike vseh dimenzij visoko ocenjujejo, s tem da je na prvem mestu dimenzija dinamični pogled na sposobnosti, sledi znanje kot aktivni konstrukt, skupinsko (sodelovalno) učenje, toleranca do negotovosti in notranja regulacija učenja.

5 Sklep

V okviru pregledne empirične raziskave, v kateri so med drugimi (učitelji, visokošolski učitelji) sodelovali študentje pedagoške in filozofske fakultete 3. letnika 1. bolonjske stopnje študijskih programov Razredni pouk, Predšolska vzgoja, Pedagogika, smo proučili njihovo pojmovanje učenja in samorefleksijo sprememb v učenju. Pridobili smo naslednja, temeljna empirična spoznanja:

- Študentje vse dimenzije procesno orientiranega pojmovanja učenja dokaj homogeno in visoko ocenjujejo. Najvišje so ocenjene dimenzije dinamični pogled na sposobnosti, znanje kot aktivni konstrukt, skupinsko in sodelovalno učenje, njim sledi toleranca do negotovosti in notranja regulacija učenja. Na tej osnovi ocenjujemo, da študentje težijo k procesno usmerjenemu učenju, a ne enakovredno z vseh vidikov. In sicer to bolj velja za dimenzije dinamični pogled na sposobnosti (priznavanje vse-

življenjskega učenja), znanje kot aktivni konstrukt (lastno izgrajevanje znanja) in skupinsko, sodelovalno učenje (učenje v interakciji), manj pa za toleranco do negotovosti (učenje v novih, nepredvidljivih situacijah) in notranjo regulacijo učenja (lastno uravnavanje učenja). Pri preverjanju vloge države in študijskega programa smo odkrili, da obstaja nekaj statistično značilnih razlik, vendar pa njun učinek praktično ni velik. Tako so študentje s Hrvaške v prednosti pred drugimi (zlasti iz Slovenije) z vidika dimenzij znanje kot aktivni konstrukt, skupinsko, sodelovalno učenje, dinamičen pogled na sposobnosti. Študentje predšolske vzgoje pa so v prednosti pred študenti pedagogike in razrednega pouka z vidika dimenzije notranja regulacija učenja, študentje pedagogike pa so pred drugimi študenti z vidika dimenzij znanje kot aktivni konstrukt in dinamični pogled na sposobnosti.

- Polovica (51,3 %) študentov zaznava spremembe v učenju, odkar so vpisani v pedagoške študijske programe. Gre za zavedanje študentov, da je učenje priložnost za pridobivanje uporabnega, trajnega znanja, za razvijanje in spreminjanje sebe. Pri tem ni statistično značilnih razlik med državami, obstajajo pa glede na program. Študentje pedagogike prevladujejo med tistimi, ki spremembe v učenju zaznavajo.

Marija Javornik Krečič, PhD, Milena Ivanuš Grmek, PhD

The Concept of Learning among Students – Future Education Professionals – in Three Countries

The article focuses on students – future education professionals. Although concepts of learning are diverse and complex and have been examined at various levels, the theoretical part of this article focuses on the presentation of learning that encourages intellectual activity and independent work. This is based on the understanding of concepts (Valenčič Zuljan, 2001b) as a personal, implicit construct, developed through the personal history of an individual as a residue of his or her experiences and conclusions, functioning as a compass in his or her life, and manifesting in various kinds of understanding, interpreting and functioning of an individual, as well as in the cognitive-constructivist model of teaching. The interconnection between concepts and actions has been the subject of many studies by education professionals and scholars. Based on these studies, it can be assumed that teachers with process-oriented concepts are more likely to actively engage pupils (students) in class. Such concepts are process-oriented, compared to the traditional orientation on the teacher. This article seemingly portrays the process as teacher-oriented; however, the article also emphasizes our awareness of the relativity and limitations of such a perspective, given that the opposite is also needed (e.g., it is important to also acquire informative, less comprehensive knowledge, whereby less able students cannot be left on their own). The concepts of teaching, the teacher's role, the student's role, or of learning and teaching that future teachers acquire through their own schooling and training as pupils or students play an important role in shaping the future teacher – and these are the key determinants of a teacher's actions in the classroom. Some researchers think that such previous experience determines future teachers even more than their university degree and the first year of teaching. The

theoretical part of the article also highlights the question of how to teach in order to encourage the pupils (students) to actively engage in intellectual activities and foster independence, encouraging quality knowledge and focusing primarily on the methods of introducing new content. The article provides an overview of the characteristics of teaching that actively fosters the intellectual activity and independence of pupils (students); the second part of the article presents the results of an empirical study examining such concepts in students, future education professionals.

The second part of the article presents the results of an empirical study based on a sample of students, all of whom were in training to become teachers; the objective was to study the following:

- the concepts of learning (inner regulation of learning; knowledge as an active construct; group (participatory) learning; dynamic perspective on abilities; tolerance of uncertainty) and
- self-reflection on changes to the process of learning and teaching.

The survey was completed in an unguided manner by each student participating in the study. The cohort included students of Class Teaching, Preschool Teaching and Pedagogy from the faculties of education and the faculties of arts from the three countries participating in our study.

A causal, nonexperimental study was performed to explore the roles of countries and study programs. The data was collected in three countries (Slovenia, Croatia, Serbia) using three non-random samples. The sample comprised 487 third-year, undergraduate students in three study programs: Class Teaching ($n = 221$), Preschool Teaching ($n = 162$), and Pedagogy ($n = 104$). At the level of inferential statistics (statistical test of differences), our non-random sample was a simple non-random sample of a hypothetical population.

A questionnaire was used to collect data, comprising three parts:

- Part 1: General information about the respondent;
- Part 2: Semi-open questions exploring self-reflection on changes in learning;
- Part 3: A four-point descriptive scale (1 – I strongly agree with the statement on the left; 2 – I agree more with the statement on the left; 3 – I agree more with the statement on the right; 4 – I strongly agree with the statement on the right) for measuring the process-oriented concept of learning (Bolhuis and Voeten, 2004) with scale characteristics (validity, reliability, objectivity). For such an international study, the original scale was adapted (reduced from 20 to 15 statements; 3 statements per dimension of the process-oriented concept of learning) and its reliability was tested using Cronbach's α ($\alpha = 0.845$), confirming the reliability of the scale.

The data was processed in the following ways: frequency distribution ($f, f\%$), basic descriptive statistics (MIN, MAX, $\bar{x}$, s , KV%, SKEW, KURT), response scale arithmetic mean, two-way analysis of variance, χ^2 -test for independence hypothesis, effect size (η^2 , V), interpreted according to the established guidelines.

In the qualitative part of the study, the students answered the following question: "Has your view of your own learning changed since the time you enrolled in the study program for education professionals?" The respondents had the following answers to choose from: "No, it has not." / "Yes, it has." / "I do not know." In addition, the re-

spondents were asked to describe the change. As part of the preliminary analysis, the difference between the countries and study programs were examined. The students highlighted the fact that what they had learned had practical value; they also cooperated with one another; and they could understand why their experience was important. Regarding their own learning, their concept of learning had changed from a quantitative view of learning (from accumulating knowledge in large quantities) to a qualitative one, focused on learning as a value – an opportunity to change themselves. An analysis of the self-reflection on changes in the students' learning process is rounded off by the results of an analysis of changes per country and per study program.

The results are presented in two subchapters: first, the results of a 5-dimension analysis of the process-oriented concepts of learning adapted from Bolhuis and Voeten 2004 (internal regulation of learning; knowledge as an active construct; group, collaborative learning; dynamic perspective on abilities; tolerance of uncertainty), where each dimension is defined by three characteristics that the students assessed on a four-point scale. The second part features the results of the self-reflection on changes to students' own learning. The results showed no significant difference in the dimensions of process-oriented concepts of learning among the students of different study orientations (Class Teaching, Preschool Teaching, Pedagogy) from three different countries. The effects of these factors (country, study program) are limited. The highest score was awarded to the following dimensions: dynamic perspective on abilities; knowledge as an active construct; group, participatory learning; followed by tolerance of uncertainty; and internal regulation of learning. Regardless of the country, we found that students of Pedagogy had a more pronounced leaning towards active learning (asking questions, establishing connections, thinking) than other students. Regardless of the study program, students from Croatia and Serbia had higher scores than students from Slovenia. According to our study, Preschool Teaching students had a more pronounced predilection for independent, self-planned learning than students of Pedagogy, followed by students of Class Teaching.

The empirical study provided the following fundamental empirical insights:

- The students had a relatively highly favorable and homogenous view of all four dimensions of process-oriented learning. The highest score was awarded to the following dimensions: dynamic perspective on abilities; knowledge as an active construct; group, participatory learning; followed by tolerance of uncertainty; and internal regulation of learning. This suggests that students strive for process-oriented learning – however, with some variation. The same observation can be partly applied to the following dimensions: dynamic perspective on abilities (recognition of lifelong learning); knowledge as an active construct (own creation of knowledge) and group, participatory learning (learning through interaction). On the other hand, it applies less to tolerance of uncertainty (learning in new, unfamiliar situations) and internal regulation of learning (own control of learning). Both the country and the study program showed some statistically significant differences; however, their impact was relatively low. Students from Croatia had an advantage over students from other countries (in particular, those from Slovenia), in terms of the following dimensions: knowledge as an active construct; group, participatory learning; and dynamic perspective on abilities. Preschool education students outscored students of pedagogy and class teaching in terms of the internal regulation of learning, while

pedagogy students had an edge over other students regarding knowledge as an active construct and the dynamic perspective on abilities.

- *Half the students (51.3 %) observed a change in learning following their enrolment in the pedagogy study programs. This suggests students' awareness that learning is an opportunity to acquire useful, lasting knowledge, and to develop and change oneself. No statistically significant differences emerged between countries; however, they did emerge regarding the study program. Pedagogy students prevail among those who detected changes in learning.*

LITERATURA

1. Blažič, M., Ivanuš-Grmek, M., Kramar, M. in Strmčnik, F. (2003). Didaktika. Visokošolsko središče Novo mesto: Inštitut za raziskovalno in razvojno delo.
2. Bognar, L. (1993). Odgojno-obrazovne strategije. V Bognar, L. in Matijević, M. (ur.), Didaktika (str. 187–207). Zagreb: Školska knjiga.
3. Bolhuis, S. in Voeten, M.J.M. (2004). Teachers' conception of student learning and own learning.
4. Teachers and Teaching: theory and practice, 10(1), 77–98.
5. Clark, C.M. in Petersen, P.L. (1986). Teachers' thought processes. V Wittrock, M.C. (ur.). Handbook of Research on Teaching (str. 255–196). New York: Macmillan Publishing.
6. Cohen, J. (1988). Statistical power Analysis for the behavioral Sciences (2. ed.). New York: Academic Press.
7. Fang, Z. (1996). A review of research on teacher beliefs and practices. Educational Research, 38, 47–65.
8. Gow, L. in Kember, D. (1993). Conception of teaching and their relationship to student learning. British Journal of Educational Psychology, 63, 20–33.
9. Gow, L. in Kember, D. (1994). Orientations to teaching and their effect on the quality of student learning. Journal of Higher Education, 65(1), 58–74.
10. Jukić, R. in Škojo, T. (2019). Ocena in pripravljenost študentov na izzive učiteljskega poklica. Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja, 34(1), 86–102.
11. Kagan, D.M. (1992). Implications of research on teacher belief. Educational Psychologist, 27, 65–90.
12. Kember, D. (1997). A reconceptualization of the research into University academics' conceptions of teaching. Learning and Instruction, 7(3), 255–275.
13. Kember, D. in Kwan, D.K. (2000). Lecturers' approaches to teaching and their relationship to conceptions of good teaching. Instructional Science, 28(4), 469–490.
14. Kozel, L., Cotič, M. in Žakelj, A. (2020). Kognitivno-konstruktivistični model pouka matematike v I. triletju. Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja, 35(2), 3–23.
15. Maksimović, J., Stanković, Z. in Osmanović, J. (2020). Application of Didactic Teaching Models: Teachers' and Students' Perspectives, Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja, 35(3–4), 71–86.
16. Marentič Požarnik, B. (2000). Psihologija učenja in pouka. Ljubljana: DZS.
17. Marentič Požarnik, B. (2004). Konstruktivizem – kažipot ali pot do kakovostnejšega učenja učiteljev in učencev? V Marentič Požarnik, B. (ur.), Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev (str. 41–62). Ljubljana: Filozofska fakulteta, Center za pedagoško izobraževanje.
18. Trigwell, K. in Prosser, M. (1996). Changing approaches to teaching: a relational perspective. Studies in Higher Education, 21(3), 275–285.
19. Valenčič Zuljan, M. (1999). Kognitivni model poklicnega razvoja študentov razrednega pouka. [Doktorska disertacija]. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko.
20. Valenčič Zuljan, M. (2001b). Pojmovanja znanja pri bodočih učiteljih. Andragoška spoznanja, 7(2), 16–23.
21. Valenčič Zuljan, M. (2002). Kognitivno-konstruktivistični model pouka in nadarjeni učenci. Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja, 17(3–4), 3–12.

22. Valenčič Zuljan, M. in Kalin, J. (2020). Učne metode in razvoj učiteljeve metodične kompetence. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
23. Xhomara, N., Stosić, L. in Tomeczyk, L. (2019). Group work and application of material influence students' achievements. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 34 (2), 97–112.
24. Zeichner, K.M., Tabachnick, R. in Densmore, K. (1988). Individual, institutional and cultural influences on the development of teachers' craft knowledge. V Calderhead, J. (ur.), *Exploring Teachers Thinking*. London: Falmer.

Dr. Marija Javornik Krečič (1976), izredna profesorica za pedagogiko na Filozofski fakulteti Univerze v Mariboru.

Naslov/Address: Zgornje Hoče 67a, 2311 Hoče, Slovenija

Telefon/Telephone: (+386) 02 229 36 04

E-mail: marija.javornik@um.si

Dr. Milena Ivanuš Grmek (1959), redna profesorica za didaktiko na Pedagoški fakulteti Univerze v Mariboru.

Naslov/Address: Jalnova 62, 1000 Ljubljana, Slovenija

Telefon/Telephone: (+386) 01 428 04 04

E-mail: milena.grmek@um.si

Pre-Service Teachers' Conceptions about Materials of Fine Art Paintings

Prejeto 29.01.2021 / Sprejeto 10.05.2021

Znanstveni članek

UDK 73/76:37.011.3-051

KLJUČNE BESEDE: pouk likovne dejavnosti, likovni materiali, naravoslovje, znanje bodočih učiteljev

POVZETEK – Cilj raziskave je identificirati napačna razumevanja o materialih (na primerih izbranih umetniških slik), ki lahko vplivajo na prihodnje učitelje razrednega pouka in likovne pedagoge pri vključevanju omenjenih vsebin v lastno pedagoško dejavnost. Znanje o določenih slikarskih materialih lahko prihodnjim učiteljem osvetli možnosti in omejitve v okvirih prepoznavanja slikarskih tehnik, njihove uporabe, uvajanja interdisciplinarnega pedagoškega pristopa ter osveščanja učencev o skrbi za kulturno dediščino pri pouku likovne dejavnosti v osnovni šoli. V raziskavi je sodelovalo 93 študentov Pedagoške fakultete v Ljubljani. Podatki so pridobljeni s pomočjo štiristopenjskega testa prepoznavanja likovnih materialov. Rezultati so pokazali, da je raven razumevanja posebnosti likovnih materialov med študenti nizka, še posebej pri manj poznanih vrstah umetniških slik. Večji poudarek je potrebno nameniti razumevanju uporabe likovnih materialov z vidika njihovih možnosti, omejitev ter interdisciplinarnega pristopa v skladu s sodobnimi smernicami učnega načrta pouka likovne dejavnosti in naravoslovja.

Received 29.01.2021 / Accepted 10.05.2021

Scientific paper

UDC 73/76:37.011.3-051

KEYWORDS: fine art education, fine art materials, student teachers' knowledge, science education

ABSTRACT – The aims of this study are to identify the misconceptions regarding fine art materials (from selected fine art paintings) that can influence the primary school and art student teachers' integration of this content into their teaching. The knowledge about fine art materials can help student teachers to become aware of the possibilities and limitations of a specific fine art material, and can be used to define the techniques, application and interdisciplinary context, and to raise awareness about the proper care of cultural heritage (heritage preservation education) in fine art classes. Altogether, 93 students from the Faculty of Education, University of Ljubljana, participated in the research. The data were collected using a four-tier multiple-choice fine art material achievement test. The results revealed that the level of understanding among student teachers was low, especially when lesser-known forms of fine art paintings were considered. It can be concluded that more emphasis should be placed on developing the understanding of fine art materials regarding their possibilities, limitations and interdisciplinary use according to contemporary art and science curriculum guidelines.

1 Introduction

Before students enter lower secondary school, they can be introduced to art and science topics during primary school education. Artworks could be a suitable tool for achieving a stimulating conversation among students when learning science topics, for example: finding the hidden chemistry in Egyptian artefacts (Giménez, 2015), exploring different material components of artefacts in museum collections (Brown, 2014), or frescos found in Pompeii that contain mercury in the vermilion pigments (Gaquere-Parker, 2012). For that reason, primary school student teachers (PSST) can integrate the characteristics of fine art materials in science lessons and vice versa, so that the interdisciplinary approach to education can be more efficiently achieved than at the higher

levels of schooling. The context-based teaching approach in general (Šindić, Pribišev Beleslin et al., 2019, p. 81) and in science can reduce the cognitive load and stimulate an interest in learning (Parchmann, Blonder and Mroman, 2017). Some research shows that students develop a deeper understanding of science concepts when using context in the teaching and learning of chemistry or science in general (Leite, Dourado, Afonso et al., 2017).

It must be emphasised that scientific knowledge about fine art materials can be beneficial for art student teachers (AST). That knowledge can help them to become aware of the possibilities and limitations of a specific fine art material, and can be used to define the techniques and application of these materials in fine art classes (Potočnik, 2017). Knowledge of the materials used in works of fine art can also be important for raising awareness about the need for material preservation in the context of the proper care of cultural heritage among primary school pupils (Potočnik, 2018). Primary school teachers and art teachers are favourably inclined towards contents related to heritage preservation education; however, they very rarely include these contents in their fine art classes (Potočnik, 2017). Other than presenting different kinds of cultural heritage, teachers often do not provide information on suitable and unsuitable interventions on cultural heritage (Gaskell and Owen, 2005) or on original materials and their uniqueness (Stanley-Price and King, 2009). To present the context of the research, the Slovenian educational system should first be introduced. The primary school teacher (graduates from the Faculty of Education) teaches the subject Fine Art between the 1st and 5th grades (6- to 10-year-old pupils); the art teacher usually teaches fine art from the 6th to 9th grades (11- to 14-year-old pupils). PSST can be indirectly informed about fine art materials through the course Visual Arts or Society and the Environment (Presentation Book, 2019). The analysis of both student teachers' study programmes reveals that student teachers are not provided with courses where they can develop their knowledge about preservation education directly, but do become familiar with the basic knowledge regarding fine art techniques (Presentation Book, 2019).

When assessing the students' level of understanding of fine art material concepts, different diagnostic instruments can be used. One possible way is the application of the multi-tier diagnostic instruments that come in various forms and can be used to identify students' misconceptions (MSC), as suggested by Treagust (1988). The two-tier test is quite popular and has been used in numerous studies in science education (Odom and Barrow, 1995). This form cannot distinguish correct responses on the basis of whether these are due to guesswork or content mastery. Such limitations can be addressed significantly with the use of three-tier or four-tier diagnostic questions. In these instruments, a confidence rating (typically on a scale from just guessing (1) to absolutely confident (6)) is added. If the confidence tier is appended to both tiers separately, the instrument is four-tiered, and where a mean rating is required for the answer and reason tiers, it becomes a three-tier instrument. Because the answer and reason tiers may have different difficulty levels, it is reasonable to assume that students would have different levels of confidence for both tiers (Caleon and Subramaniam, 2010, Gurel, Eryilmaz and McDermott, 2015) (see Table 1).

Table 1*Categorisation of student teachers' achievements and confidence rates*

<i>Answer</i>	<i>Confidence</i>	<i>Reason</i>	<i>Confidence</i>	<i>Decision for four-tier test</i>
Correct	Sure	Correct	Sure	SC
	Sure		Not sure	LK
	Not sure		Sure	LK
	Not sure		Not sure	LK
Correct	Sure	Wrong	Sure	FP, Rarely MSC
	Sure		Not sure	LK
	Not sure		Sure	LK
	Not sure		Not sure	LK
Wrong	Sure	Correct	Sure	FN
	Sure		Not sure	LK
	Not sure		Sure	LK
	Not sure		Not sure	LK
Wrong	Sure	Wrong	Sure	MSC, Rarely MTK
	Sure		Not sure	LK
	Not sure		Sure	LK
	Not sure		Not sure	LK

Notes: SC: Scientific Conceptions; LK: Lack of Knowledge, FP: False Positive; FN: False Negative; MSC: Misconception; MTK: Mistake

Overall, according to the literature review, it can be summarised that the cross-curricular integration of this content could be a useful tool to develop an adequate understanding of the science and fine art concepts; therefore, the knowledge about fine art materials that different teachers (e.g. fine art, primary school) possess is one of the most critical factors for the inclusion of cross-cultural curriculum concepts.

Research problem and research questions

The primary focus of this research is to identify primary school student teachers' (PSST) and art student teachers' (AST) misconceptions (MSC) about materials used in the most common forms of paintings, and how they assess the difficulty of the presented tasks. According to the research problem, three research questions (RQ) were formed:

- *RQ1: What are the misconceptions of PSST and AST regarding the materials used in the most common forms of paintings?*
- *RQ2: How confident are PSST and AST in understanding the materials used in the most common forms of paintings with regard to misconceptions?*
- *RQ3: How do both groups of student teachers assess the difficulty of the presented tasks?*

2 Method

Participants

Altogether, 93 student teachers from the Faculty of Education, University of Ljubljana, participated in the research; 21 (22.6%) of them were AST, and 72 (77.4%) of the participants were PSST. There were only seven males (7.5%), and the average age was 22.8 (SD = 1.2 years). All student teachers were in their fourth year of undergraduate study. All participants signed the consent form, and the research plan was approved by the Faculty of Education Ethics Commission.

Instrument

The data were collected using the Fine Art Materials Achievement Test (FAMAT). FAMAT was developed as a diagnostic test using a methodological framework to identify student teachers' misconceptions (MSC), as suggested by Treagust (1988). It includes four-tier multiple-choice items comprising three parts each. Altogether, FAMAT comprised six tasks. Each task shows a different visual representation of a painting (for example, on stone, wood, wall, or other material); each task has two different parts. In the first part, participants had to define the type of painting support and in the second part the materials used in the paint layers. In the third part of each item, participants had to give their opinion about the level of difficulty of the item (see Figure 1 as an example of such a task).

Research design

The design of the research was non-experimental, cross-sectional, and descriptive. The FAMAT was applied anonymously in groups, and all the participants had the same conditions for completing the FAMAT. The responses of the students were entered into an Excel file for data analyses. The misconceptions (MSC) were further classified according to confidence (CF) when correct (CFC) and confidence when wrong (CFW) values (see Table 2), as proposed by Yan and Subramanian (2016).

Table 2

The misconceptions classification according to confidence values

<i>MSC</i>	<i>Misconception</i>
CF	Mean confidence; adding confidence ratings for a question and dividing the total by the number of student teachers
CFC	Confidence when correct; adding confidence rating for a correctly answered question and dividing the total by the number of student teachers who answered correctly
CFW	Confidence when wrong; adding confidence rating for an incorrectly answered question and dividing the total by the number of student teachers who answered incorrectly

Figure 1

An example of the task comprising FAMAT; answer tier (1.1; 1.5), confidence tier for answer (1.2; 1.6), reason tier (1.3; 1.7); confidence tier for reason (1.4; 1.8); rate of difficulty of the assignment (1.9). The correct answer and the correct reason are marked in bold and underlined.

	A detail of an aquarelle painting is displayed (Pablo Picasso, <i>A Simple Meal</i>, 1904). (Image used from Wikipedia.) Answer the following questions based on your experience in the context of fine art materials.
---	--

1.1. What is the support of the painting?			
A	B	C	D
Lime plaster.	Papyrus	Wood	Paper

1.2. How sure are you that the answer under 1.1. is correct?					
1	2	3	4	5	6
Just guessing	Very unconfident	Unconfident	Confident	Very confident	Absolutely confident

1.3. State the reason for the specific answer under 1.1.	
A	The surface formed by the staining of cellulose is noticeable on the aquarelle painting.
B	A smooth texture, which is typical for the wall surface, could be seen on the aquarelle painting.
C	The visible structure and colour of the wood, formed after treatment, could be seen on the aquarelle painting.
D	Patina could be seen on the aquarelle painting, which is formed on the surface of the metal when exposed to air.

1.4. How sure are you that the answer under 1.3. is correct?					
1	2	3	4	5	6
Just guessing	Very unconfident	Unconfident	Confident	Very confident	Absolutely confident

1.5. Which materials were used for the painting (paint layers)?	
A	Pigments like chromium and cobalt oxides, compounds of lead and antimony and calcium hydroxide (slaked lime) as a binder.
B	Pigments like iron oxides, lead carbonate and lead hydroxide, copper carbonate, iron hexacyanoferrate and liquid fat – oil as a binder.
C	Pigments such as chromium and cobalt oxides, lead and antimony compounds, iron oxides, lead carbonate and hydroxide, copper carbonate, iron hexacyanoferrate, and gum arabic (a complex mixture of glycoproteins and polysaccharides) as a binder.
D	Pigments like iron oxides, carbon from burning wood and bones, calcium carbonate – calcite and saliva or fat as a binder.

<i>1.6. How sure are you that the answer under 1.5. is correct?</i>					
1	2	3	4	5	6
Just guessing	Very unconfident	Unconfident	Confident	Very confident	Absolutely confident

<i>1.7. State the reason for the specific answer under 1.5.</i>	
A	Thin layers of paint are visible that may be overlap absorbed by paper.
B	We can find the typical texture of applied oil colours of different thicknesses, cracks (craquelure) and gentle transitions between shades of colour.
C	We can find the typical texture of the wall surface with materials that could be painted on fresh lime plaster.
D	We can find the typical texture of thin layers of various materials, without any preparation of the painting support.

<i>1.8. How sure are you that the answer under 1.7. is correct?</i>					
1	2	3	4	5	6
Just guessing	Very unconfident	Unconfident	Confident	Very confident	Absolutely confident

<i>1.9. How do you rate the assignment?</i>				
1	2	3	4	5
Very demanding	Demanding	Medium-demanding	Easy	Very easy

3 Results and Discussion

It can be summarised from Table that more than half of AST (56%) indicate a lack of knowledge about the materials of fine art paintings included in this study; 90% of PSST indicate a lack of knowledge. The highest percentage of misunderstanding can be identified in the context of the materials that compose paintings on a wooden support; 24% of AST could not identify the materials the painting support consisted of (i.e. wood with a preparation layer of chalk or gesso mixed with collagen). Furthermore, 14% of AST did not know that the egg tempera binder (coloured pigments mixed with a water-soluble binder) contains egg yolk. Misconceptions in the context of knowing the distinctive features of egg tempera on wood are also identified in PSST (7%). AST also expressed misconceptions about the materials that comprised oil on canvas (5%) and the materials of woven paintings (5%). PSST show similar misconceptions regarding the materials of woven paintings/tapestry (the woven texture of wool or cotton).

Table 3*Student teachers' relevant misconception measures*

<i>Materials – painting support and layer</i>	<i>Student teachers / Question</i>	<i>Scientific Conception</i>	<i>False positive</i>	<i>False negative</i>	<i>Misconception (MSC)</i>	<i>Lack of knowledge</i>
Cave paintings	AST / 1.1	0.71	0.0	0.05	0.00	0.24
	PSST / 1.1	0.22	0.00	0.08	0.00	0.69
	AST / 1.2	0.24	0.10	0.00	0.00	0.52
	PSST / 1.2	0.06	0.03	0.00	0.01	0.86
Fresco paintings	AST / 2.1	0.62	0.05	0.00	0.00	0.29
	PSST / 2.1	0.15	0.01	0.01	0.00	0.82
	AST / 2.2	0.24	0.00	0.05	0.04	0.57
	PSST / 2.2	0.01	0.00	0.00	0.03	0.92
Paintings on wooden support	AST / 3.1	0.05	0.00	0.00	0.24	0.71
	PSST / 3.1	0.00	0.00	0.00	0.07	0.92
	AST / 3.2	0.00	0.00	0.05	0.14	0.76
	PSST / 3.2	0.01	0.01	0.00	0.00	0.96
Oil paintings on canvas	AST 4.1	0.05	0.10	0.10	0.00	0.71
	PSST 4.1	0.00	0.01	0.06	0.00	0.92
	AST 4.2	0.43	0.00	0.00	0.05	0.48
	PSST 4.2	0.00	0.00	0.01	0.00	0.97
Paintings on paper (aquarelle)	AST 5.1	0.33	0.10	0.00	0.00	0.57
	PSST 5.1	0.04	0.00	0.03	0.00	0.90
	AST 5.2	0.10	0.00	0.10	0.00	0.76
	PSST 5.2	0.01	0.00	0.00	0.00	0.97
Woven paintings (tapestry)	AST 6.1	0.38	0.00	0.10	0.05	0.43
	PSST 6.1	0.01	0.00	0.00	0.00	0.94
	AST 6.2	0.19	0.00	0.00	0.05	0.71
	PSST 6.2	0.00	0.00	0.00	0.00	0.99
Mean*	AST	0.28	0.03	0.04	0.05	0.56
Mean*	PSST	0.04	0.01	0.02	0.01	0.90

Note: * The difference of answers to 100%, as it also contains unanswered replies from the questionnaire.

According to the identified misconceptions explained above, Table 4 shows more detailed analyses of students' success in solving the tasks and their confidence. Both groups showed lower levels of confidence when solving tasks in which misconceptions were identified. AST are not confident in understanding the fine art materials used in painting supports, such as panel paintings, woven paintings, and the fine art materials comprising

the paint layer of oil paintings on canvas. In contrast, however, PSST are not confident in solving tasks about the fine art materials used in the supports of panel paintings.

Higher confidence ratings when the answers are correct (CFC) for AST than for PSST (the difference is 1.33 points on a five-point scale for the answer tier and 1.37 for the reason tier) indicate that student art teachers are more confident in their knowledge and show higher levels of knowledge of fine art materials.

Table 4

Student teachers' performance in the FAMAT with the relevant confidence measures

<i>Materials – painting support and paint layer</i>	<i>Student teachers / Question</i>	<i>Proportion of correct answers</i>			<i>Confidence measures for answer tier (A tier)</i>			<i>Confidence measures for reason tier (R tier)</i>		
		<i>A tier</i>	<i>R tier</i>	<i>B tier</i>	<i>CF</i>	<i>CFC</i>	<i>CFW</i>	<i>CF</i>	<i>CFC</i>	<i>CFW</i>
Cave paintings	AST / 1.1	0.90	0.95	0.90	4.76	4.79	4.50	4.19	4.40	0
	PSST / 1.1	0.71	0.83	0.69	3.33	3.47	3.10	3.11	3.19	2.50
	AST / 1.2	0.95	0.71	0.71	3.38	3.60	1.00	2.71	3.00	2.00
	PSST / 1.2	0.56	0.36	0.32	1.92	2.36	1.30	1.71	2.16	1.47
Fresco paintings	AST / 2.1	0.95	0.81	0.81	4.43	4.45	4.00	4.10	4.59	2.00
	PSST / 2.1	0.72	0.71	0.69	2.76	2.94	2.26	2.83	2.98	2.90
	AST / 2.2	0.57	0.62	0.57	2.86	3.43	2.11	3.33	4.31	1.75
	PSST / 2.2	0.36	0.44	0.25	1.69	1.38	1.87	1.81	1.77	1.78
Paintings on wooden support	AST / 3.1	0.57	0.33	0.33	2.71	2.25	3.33	2.81	2.43	3.00
	PSST / 3.1	0.19	0.18	0.13	1.90	1.29	2.07	1.92	1.64	1.97
	AST / 3.2	0.29	0.48	0.19	2.24	2.83	2.00	2.29	1.70	2.82
	PSST / 3.2	0.33	0.33	0.18	1.46	1.50	1.44	1.44	1.42	1.44
Oil paintings on canvas	AST 4.1	0.52	0.67	0.33	2.67	2.55	2.80	2.71	2.57	3.00
	PSST 4.1	0.44	0.44	0.18	1.99	1.97	2.00	1.78	2.26	1.41
	AST 4.2	0.81	0.67	0.67	3.05	3.12	2.75	3.19	3.64	2.29
	PSST 4.2	0.58	0.61	0.47	1.72	2.10	1.19	1.82	2.07	1.36
Paintings on paper (aquarelle)	AST 5.1	0.90	0.81	0.71	3.48	3.47	3.50	3.67	3.71	3.50
	PSST 5.1	0.63	0.74	0.49	2.17	2.37	1.81	2.00	2.20	1.39
	AST 5.2	0.52	0.86	0.52	2.48	3.00	1.90	3.33	3.72	1.00
	PSST 5.2	0.46	0.61	0.35	1.60	1.61	1.59	1.76	1.87	1.52
Woven paintings (tapestry)	AST 6.1	0.62	0.76	0.52	3.33	3.92	2.38	3.43	3.75	2.40
	PSST 6.1	0.22	0.35	0.21	1.76	2.07	1.68	1.85	1.88	1.87
	AST 6.2	0.52	0.67	0.48	2.48	3.00	1.73	2.86	3.36	1.86
	PSST 6.2	0.24	0.51	0.17	1.43	1.47	1.42	1.42	1.47	1.35
Mean	AST	0.67	0.69	0.56	3.16	3.37	2.67	3.22	3.43	2.07
Mean	PSST	0.43	0.51	0.34	1.98	2.04	1.76	1.95	2.06	1.75

Table 4 reveals that only 11 % of AST and 3 % of PSST find it easy to identify the materials of the fine art paintings presented in FAMAT. PSST find it difficult to define the materials of all paintings; AST find it the most difficult to define the materials of paintings with wooden supports and woven painting, for which the most misconceptions were also identified.

Table 5

Student teachers' assessments of difficulty

<i>Materials – painting support and paint layer</i>	<i>Student teachers</i>	<i>Difficult</i>	<i>Somewhat difficult</i>	<i>Easy</i>
Cave paintings	AST	0.48	0.38	0.10
	PSST	0.88	0.10	0.03
Fresco paintings	AST	0.24	0.52	0.14
	PSST	0.75	0.10	0.04
Paintings on wooden support	AST	0.62	0.24	0.10
	PSST	0.97	0.01	0.01
Oil paintings on canvas	AST	0.48	0.38	0.10
	PSST	0.89	0.07	0.01
Paintings on paper (aquarelle)	AST	0.43	0.29	0.19
	PSST	0.89	0.06	0.03
Woven paintings (tapestry)	AST	0.71	0.19	0.05
	PSST	0.94	0.01	0.01
Mean	AST	0.50	0.33	0.11
Mean	PSST	0.90	0.07	0.03

The first research question deals with the misconceptions of PSST and AST regarding the materials of the most common forms of paintings. The analysis revealed that misconceptions among PSST are rarely detected because of their lack of knowledge regarding the materials of fine art paintings (Potočnik and Devetak, 2018). The answer to the second research question reveals that both groups of student teachers showed lower levels of confidence when solving tasks in which misconceptions were identified. Misconceptions regarding uncommon materials, such as paintings on wooden support or woven paintings, among AST and PSST could be understood as the result of a lack of experience with such artworks and, consequently, a lack of understanding. The results could be compared with the findings that experiences with works of fine art can aid in understanding the scientific characteristics of the materials (Hemraj-Benny and Beckford, 2012). AST have experience only with contemporary painting materials (industrial production, such as acrylic polymer emulsion), so misunderstandings of materials used in oil on canvas paintings are expected (Knut, 1999). The third research question is about student teachers' assessment of the difficulty of the presented tasks. Student teachers find the tasks difficult. Understanding the materials of fine art paintings is necessary for all the student teacher programmes that were selected for this study, especially since all tea-

chers should be generally educated (Batič, 2018, p. 47). Moreover, art teachers ought to understand the specific chemical characteristics of substances used for fine art products in their professional careers as teachers (Batič, 2003, p. 63). However, primary school teachers need to be competent in teaching science and art classes and, for that reason, should learn both aspects of the discussed issue (Potočnik and Devetak, 2018).

4 Conclusions

The research problem of this study was to determine the primary school student teachers (PSST) and the art student teachers (AST) misconceptions (MSC) about materials used in the most common forms of paintings, and how they assess the difficulty of the presented tasks.

We can conclude that more than half of the AST (56%) and as much as 90% of the PSST included in this study have insufficient knowledge about the materials of fine art paintings. The biggest misconception among AST can be emphasised in the context of the knowledge of the materials that compose paintings on wooden support. 24% of AST misunderstand which materials make up a painting support – wood with a preparation layer of chalk or gesso mixed with collagen. Moreover, 14% of AST misunderstood that the presented egg tempera binder consists of an egg. A misconception in the context of knowing the special features of egg tempera on wood is also seen among PSST (7%). AST misunderstood materials that compose oil on canvas (5%), and the materials of woven paintings (5%). PSST show a similar misconception regarding the materials of woven paintings (tapestry). The study reveals that only 11% of AST and 3% of PSST find it easy to identify the materials of the fine art paintings presented in our research. According to the results, PSST find it difficult to define the materials in all the paintings, while AST find it very difficult to define the materials of the paintings on wooden support and woven paintings, where we detected the most misconceptions.

More emphasis should be placed on developing the understanding of fine art materials, regarding their possibilities, limitations and interdisciplinary use (in science and art education/heritage preservation education), according to the contemporary art and science curriculum guidelines. More emphasis should also be placed on the revival of old painting techniques which the student teachers would prepare by themselves (practical experience in the deep knowledge of the characteristics and needs of materials). Works of fine art could be a great tool for interdisciplinary approaches to teaching the contents of science and art (Greenberg and Patterson, 2008). Further research could focus in detail on the content of courses at the university level, on the in-class observation process (Batič, 2019, p. 61), where student teachers can learn about fine art materials from different fine art forms, such as sculptures, contemporary art forms (Zupančič and Čagran, p. 80) and the like. Similar research would also be important for other areas of fine art materials (e.g. sculpturing, graphics etc.). A course comprising interdisciplinary approaches should be developed for both groups of student teachers that participated in this research. This course should also be evaluated and optimised for effective competence development. It would also be important to determine the student teachers' competences relating to fine art materials and, in line with the results, develop appropriate

in-service educational programmes. The limitations of the study are the small samples of student teachers and that only student teachers in the last year of their university education were part of the research.

Dr. Robert Potočnik, dr. Iztok Devetak

Razumevanje pojmov o materialih umetniških slik pri prihodnjih učiteljih

Članek predstavlja raziskavo, katere cilj je bil identificirati razumevanje o materialih (na primerih izbranih umetniških slik), ki lahko vpliva na prihodnje učitelje razrednega pouka in likovne pedagoge pri vključevanju omenjenih vsebin v lastno pedagoško dejavnost.

Znanje o določenih slikarskih materialih lahko prihodnjim učiteljem osvetli možnosti in omejitve v okvirih prepoznavanja slikarskih tehnik, njihove uporabe, uvajanja interdisciplinarnega pedagoškega pristopa ter osveščanja učencev o skrbi za kulturno dediščino pri pouku likovne dejavnosti v osnovni šoli ter drugih podobnih vsebinah. Likovna dela so lahko primerno orodje za spodbujanje interesa in spoznavanje posebnih naravoslovnih vsebin pri učencih, na primer določanje kemijskih lastnosti egipčanskih artefaktov (Giménez, 2015), raziskovanje sestave različnih materialov predmetov v muzejskih zbirkah (Brown, 2014) ali materialov na freskah (Gaquere-Parker, 2012) in podobno. Prihodnji učitelji razrednega pouka (PURP) tako lahko pri naravoslovnih vsebinah spoznavajo posebnosti likovnih materialov in obratno ter s povezovanjem vsebin spoznanja uporabljajo pri likovnih dejavnostih (Potočnik in Devetak, 2018). Pristop poučevanja s kontekstom na splošno (Seel, 2012; Šindić, Pribišev Beleslin in Ratković, 2019) in v naravoslovju lahko zmanjša kognitivno obremenitev učencev, dijakov in študentov in predvsem spodbudi zanimanje za učenje (Parchmann, Blonder in Mroman, 2017). Nekatere raziskave kažejo, da študenti poglobijo razumevanje naravoslovnih pojmov pri uporabi konteksta pri poučevanju in učenju kemije ali naravoslovja na splošno (Leite, Dourado, Afonso idr., 2017). Naravoslovno znanje o likovnih materialih lahko koristi tudi prihodnjim likovnim pedagogom (PLP). Pomaga jim pri ozaveščanju o možnostih in omejitvah določenega likovnega materiala znotraj posameznih likovnih tehnik (Potočnik, 2017). Poznavanje materialov likovnih del je lahko pomembno tudi pri ozaveščanju o potrebah v okvirih skrbi za kulturno dediščino znotraj osnovnošolskega izobraževanja (Potočnik, 2018). Razredni učitelji in likovni pedagogi so naklonjeni vsebinam, povezanim z izobraževanjem o skrbi za kulturno dediščino, vendar te vsebine redko vključujejo v svoje likovne dejavnosti (Potočnik, 2017). Razen predstavitev različnih vrst kulturne dediščine učitelji pogosto ne posredujejo vsebin o primernih in neprimernih posegih v kulturno dediščino (Gaskell in Owen, 2005) ali o neponovljivosti in edinstvenosti materialov (Stanley-Price in King, 2009). Pri ocenjevanju stopnje študentovega razumevanja problematike v povezavi z likovnimi materiali lahko uporabimo različne diagnostične instrumente. Eden od možnih načinov je uporaba diagnostičnih preizkusov znanja z večdelnimi nalogami izbirnega tipa, ki so v različnih oblikah in jih je mogoče uporabiti za prepoznavanje napačnih ali nepopolnih predstav prihodnjih

učiteljev (NP), kot predlaga Treagust (1988). Dvodelni preizkus znanja je zelo primeren za tovrstno raziskovanje, zato je bil uporabljen v številnih študijah na področju naravoslovnega izobraževanja (Odom in Barrow, 1995). Ta oblika ne more razlikovati pravih odzivov na podlagi tega, ali so ti posledica ugibanj ali neznanja oz. nerazumevanja vsebine. Takšne omejitve je mogoče znatno odpraviti z uporabo trodelnih ali štiridelnih diagnostičnih preizkusov znanja. V teh inštrumentih se doda ocena zaupanja (običajno na lestvici od zgolj ugibanja (1) do popolne gotovosti v pravilnost izbranega odgovora (6)). Če je stopnja zaupanja dodana obema stopnjama ločeno, je instrument štiridelni in kadar je potrebna ocena zaupanja v odgovor skupna tako za odgovor in razlago, je inštrument tridelni. Ker imajo ravni odgovorov in razlogov različno težavnostno stopnjo, je smiselno domnevati, da bodo imeli študenti različno stopnjo zaupanja za obe stopnji (Caleon in Subramaniam, 2010; Gurel, Eryilmaz in Mcdermott, 2015), in zato je štiridelni preizkus znanja smiseln.

Glavni namen te raziskave je bil identificirati napačna razumevanja prihodnjih učiteljev razrednega pouka (PURP) in prihodnjih likovnih pedagogov (PLP) o materialih (na primerih izbranih umetniških slik) ter definirati oceno težavnosti predstavljenih nalog.

Glede na problem raziskovanja so bila oblikovana tri raziskovalna vprašanja (RV):

- RV1: Katera so napačna razumevanja PURP in PLP o materialih, ki definirajo najpogostejše vrste slikarskih del?
- RV2: Kako prepričani so PURP in PLP o razumevanju materialov najpogostejših vrst slikarskih del glede na napačne predstave?
- RV3: Kako obe skupini prihodnjih učiteljev ocenjujeta težavnost predstavljenih nalog?

V raziskavi je sodelovalo 93 študentov Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani; 21 (22,6%) je bilo PLP in 72 (77,4%) PURP. Moških je bilo sedem (7,5%), povprečna starost pa je bila 22,8 leta ($SD = 1,2$ leta). Vsi študentje so bili v četrtem letniku doplomskega študija. Podatki so bili zbrani s Preizkusom poznavanja materialov umetniških slik (PPMUS). PPMUS je bil razvit kot diagnostični preizkus znanja z uporabo metodološkega okvira za ugotavljanje napačnih predstav prihodnjih učiteljev (NP), kot je predlagal Treagust (1988). PPMUS je vseboval šest nalog. Vsaka naloga prikazuje drugo slikarsko likovno delo, na primer: na kamnu, lesu, steni ali drugem materialu; vsaka naloga ima dva različna dela. V prvem delu so morali udeleženci določiti vrsto slikarskega nosilca, v drugem pa materiale slikanega sloja. V tretjem delu vsake postavke pa so udeleženci raziskave podali svoje mnenje o zahtevnosti predstavljenih vsebin.

Rezultati kažejo, da več kot polovici PLP (56%), ki so bili vključeni v raziskavo, primanjkuje znanja o materialih umetniških slik, PURP pa kar v 90%. Največ nerazumevanja PLP lahko vidimo v okviru materialov, ki sestavljajo slike na leseni podlagi. 24% PLP napačno razume, iz katerih materialov so sestavljeni nosilci za slikanje – tj. lesa, na katerega je nanešena plast krede ali gessa, pomešanega s kolagenom. Prav tako je 14% PLP napačno razumelo, da vezivo jajčne tempere sestavlja jajce. Nerazumevanje v kontekstu poznavanja posebnosti jajčne tempere na lesu je bilo opaženo tudi pri 7% PURP. PLP napačno razumejo sestavo materialov oljnih slik na platnu (5%) ter materialov tapiserij (tkanih slik) (5%). PURP izkazujejo podobno nerazumevanje materialov tkanih slik (tapiserij). Študija razkriva, da le 11% PLP in 3% PURP zlahka prepoznajo materiale umetniških slik, predstavljene v tej raziskavi. Glede na rezultate

so PURP težko opredeli materiale na vseh slikah, PLP pa materiale, ki sestavljajo slike na lesenem nosilcu (slike na lesu) in tapiserije.

Povzeti je mogoče, da je potrebno več poudarka nameniti razvijanju razumevanja likovnih materialov glede na možnosti, omejitve in v kontekstu interdisciplinarnosti (naravoslovje in likovna umetnost/osveščanje o skrbi za kulturo dediščino) v skladu s smernicami učnih načrtov za likovno vzgojo in naravoslovje. Večji poudarek je treba nameniti tudi likovnemu ustvarjanju z likovnimi materiali, ki jih prihodnji učitelji likovne umetnosti med študijem pripravljajo sami (s praktičnimi izkušnjami spoznavanje posebnosti in potreb določenih materialov). Likovna dela so lahko odlično orodje za interdisciplinarne pristope k poučevanju vsebin naravoslovja in likovne umetnosti (Greenberg in Patterson, 2008). Omejitve študije predstavlja majhen vzorec prihodnjih učiteljev in da so bili v raziskavo vključeni študenti četrtil (zadnjih) letnikov univerzitetnega izobraževanja. Nadaljnje raziskave bi se lahko podrobneje osredotočile na vsebinske analize univerzitetnih predmetov, vključevanje vsebin v dejavnosti šolskega okolja (Batič, 2019) ter na splošno na obravnavo materialov različnih likovnih področij oziroma v okvirih sodobnih likovnih praks (Zupančič in Čagran, 2016). Za obe skupini prihodnjih učiteljev, ki sta sodelovali v raziskavi, bi bilo smiselno oblikovati interdisciplinarne pristope ter jih ovrednotiti in optimizirati z namenom učinkovitega razvoja pedagoških kompetenc. Pomembno bi bilo tudi določiti kompetence bodočih učiteljev o likovnih materialih glede na vsebine aktualnih vzgojno-izobraževalnih programov osnovnošolskega izobraževanja.

REFERENCES

1. Batič, J. (2003). Razvijanje motivacije za likovno-ustvarjalno delo. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 18(2), 60–71.
2. Batič, J. (2018). Likovna umetnost v slikanicah. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 33(1), 46–58.
3. Batič, J. (2019). Hospitiranje študentov razrednega pouka pri urah likovne umetnosti. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 34(2), 52–66.
4. Brown, H.B., Losoff, B. and Hollis, R.D. (2014). Science instruction through the visual arts in special collections. *Libraries and the Academy*, 14(2), 197–216.
5. Caleon, I. and Subramaniam R. (2010). Development and application of a three-tier diagnostic test to assess secondary students' understanding of waves. *International Journal of Science Education*, 32(7), 939–961.
6. Gaquere-Parker A.C. and Parker, C.D. (2012). Bridging the gap of art and chemistry at the introductory level. In Lang, P.L. and Armitage, R.A. (Eds.), *Collaborative endeavours in the chemical analysis of art and cultural heritage materials*. Washington, DC: American Chemical Society, 241–249.
7. Gaskell, P. and Owen, S. (2005). *Historic farm buildings: constructing the evidence base*. Gloucestershire: University of Gloucestershire, 75–105.
8. Giménez, J. (2015). Finding hidden chemistry in ancient Egyptian artefacts: Pigments degradation taught in a chemical engineering course. *Journal of Chemical Education*, 92(3), 456–462.
9. Greenberg, B.R. in Patterson, D. (2008). *Art in chemistry, chemistry in art*. Westport: Greenwood Publishing Group, 89–115.
10. Gurel, D.K., Eryilmaz, A. in Mcdermott, L.C. (2015). A review and comparison of diagnostic instruments to identify students' misconceptions in science. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 11(5), 989–1008.

11. Hemraj-Benny, T. in Beckford, L. (2014). Cooperative and inquiry-based learning utilizing art-related topics: Teaching chemistry to community college non-science majors. *Journal of Chemical Education*, 91(10), 1618–1622.
12. Kmut, N. (1999). The restoration of paintings. Cologne: Konemann Verlagsgesellschaft, 207–279.
13. Leite, L., Dourado, L. Afonso, S.A. in Morgado, S. (2017). Context-based science education and four variations of problem-based learning. In Leite, L., Dourado, L. Afonso, S.A. and Morgado, S. (Eds). *Contextualizing teaching to improve learning, the case of science and geography*. New York, NY: Nova science, 143–164.
14. Odom, L. in Barrow, L.H. (1995). Development and application of a two-tier diagnostic test measuring college biology students' understanding of diffusion and osmosis after a course of instruction. *Journal of Research in Science Teaching*, 32(1), 45–61.
15. Parchmann, I., Blonder, R. in Mroman, K. (2017). Context-based chemistry learning: the relevance of chemistry for citizenship and responsible research and innovation. In Leite, L., Dourado, L. Afonso, S.A. and Morgado, S. (Eds). *Contextualizing teaching to improve learning, the case of science and geography*. New York, NY: Nova science, 25–39.
16. Potočnik, R. (2017). Effective approaches to heritage education: Raising awareness through fine art practice. *International Journal of Education Through Art*, 13(3), 285–294.
17. Potočnik, R. (2018). Heritage preservation education in primary school fine art activities. Bratislava: Digit.
18. Potočnik, R. in Devetak, I. (2018). The differences between student chemistry, fine art, and primary education teachers regarding interest and knowledge about fine art materials. *Centre For Educational Policy Studies Journal*, 8(4), 1–22. DOI:10.26529/cepsj.352.
19. Presentation book, primary school and fine art study programme (2019). Retrieved on 20.01.2020 from world wide web: <https://www.pef.uni-lj.si/169.html>.
20. Seel, N.M. (2012). (Eds.). *Context-Based Learning*. *Encyclopedia of the Sciences of Learning*, pp. 799–802. DOI:10.1007/978-1-4419-1428-6_1872.
21. Stanley-Price, N. and King, N. (2009). *Conserving the authentic: essays in honour of Jukka Jokilehto*. Rome: ICCROM International Centre for the Study of the Preservation and Restoration of Cultural Property, 127–163.
22. Šindič, A., Pribišev Beleslin, T. and Ratković, D. (2019). Integration of artistic expressive means into preschool children's learning environment. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 34(3–4), 80–91.
23. Treagust, D.F. (1988). Development and use of diagnostic tests to evaluate students' misconceptions in science. *International Journal of Science Education*, 10(2), 159–170.
24. Yan, Y.K. and Subramaniam, R. (2016). Diagnostic appraisal of grade 12 students' understanding of reaction kinetics, *Chemistry Education Research and Practise*, 17(4), 1114–1126.
25. Zupančič, T. and Čagran, B. (2016). Mnenja učiteljev o kriterijih za vrednotenje pri pouku umetnosti, *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 31(1), 70–85.

Robert Potočnik, PhD (1980), Assistant Professor of Fine Art Didactic, Faculty of Education, University of Ljubljana.

Naslov/Address: Kardeljeva ploščad 16, 1000 Ljubljana, Slovenia

Telefon/Telephone: (+386) 01 589 22 78

E-mail: robert.potocnik@pef.uni-lj.si

Iztok Devetak, PhD (1973), Professor of Chemical Education, Faculty of Education, University of Ljubljana.

Naslov/Address: Kardeljeva ploščad 16, 1000 Ljubljana, Slovenia

Telefon/Telephone: (+386) 01 589 22 04

E-mail: iztok.devetak@pef.uni-lj.si

NAVODILA AVTORJEM

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

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

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

1. Članke v tiskani obliki z vašimi podatki in povzetkom v skladu z navodili pošljete na naslov: Uredništvo revije Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja, Na Loko 2, p.p. 124, SI-8000 Novo mesto, Slovenija. Članke sprejemamo tudi po elektronski pošti na elektronski naslov uredništva. Prejetega gradiva ne vračamo.
2. Članek s povzetkom priložite na ustreznem podatkovnem mediju. Ime datoteke članka naj bo priimek avtorja ali naslov članka – kar naj bo jasno označeno tudi na poslanem podatkovnem mediju. Članek naj bo napisan z urejevalnikom besedil Microsoft Word. V primeru, da nam članek posredujete izključno v elektronski obliki, nam poslani material posredujete tudi v PDF obliki.
3. Znanstveni članki lahko obsegajo do 30.000 znakov.
4. Vsak članek naj ima na posebnem listu naslovno stran, ki vsebuje ime in priimek avtorja, leto rojstva, domači naslov, telefonsko številko, naslov članka, akademski in strokovni naslov, naslov ustanove, kjer je zaposlen in elektronski naslov. V primeru, da je avtorjev več, se napišejo zahtevani podatki za vsakega avtorja posebej. Vodilni avtor mora biti med avtorji napisan na prvem mestu.
5. Znanstveni in strokovni članki morajo imeti povzetek v slovenskem (od 1.000 do 1.200 znakov s presledki) in v angleškem jeziku. Povzetek in ključne besede naj bodo napisani na začetku članka. Priložiti je treba tudi razširjeni povzetek (10.000 znakov s presledki) v angleškem jeziku.
6. Tabele in slike naj bodo v besedilu smiselno vključene. Slike naj bodo priložene tudi kot samostojne datoteke v ustreznem slikovnem (jpeg), oziroma vektorskem (eps, pdf, png) zapisu v ločljivosti vsaj 600 pik na palec. Slikovno gradivo, ki ne zadošča minimalnim zahtevam, bo v končni tehnični pripravi zaradi neustreznosti izpuščeno.
7. Pri citiranju, povzemanju in navajanju literature priporočamo upoštevanje standarda APA (American Psychological Association) in sicer na naslednji način:
 - Za knjige: priimek in ime avtorja, leto izdaje, naslov, kraj, založba. Primer: Novak, H. (2020). Projektno učno delo. Ljubljana: DZS.
 - Za članke v revijah: priimek in ime avtorja, leto objave, naslov revije, letnik, številka, strani. Primer: Strmčnik, F. in Kramar, M. (2017). Reševanje problemov kot posebna učna metoda. Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja, 12(5), 3.
 - Za članke v zbornikih: priimek in ime avtorja, leto objave, naslov članka, podatki o knjigi ali zborniku, strani. Primer: Razdevšek Pučko, C. (2013). Usposabljanje učiteljev za uvajanje novosti. V: Tancer, M. (ur.). Stoletnica rojstva Gustava Šliha. Maribor: Pedagoška fakulteta, 234–247.
8. Vključevanje reference v tekst: Če gre za točno navedbo, napišemo v oklepaju priimek avtorja, leto izdaje in stran (Kroflič, 2017, str. 15). Če pa gre za splošno navedbo, stran izpustimo (Kroflič, 2017).
9. V primeru spletnih referenc je obvezno navajanje točne spletne strani skupaj z imenom dokumenta ter datumom povzema informacije. Primer: Brar, P. (2020). Kako poskrbeti za zdravje solarjev. Inštitut za varovanje zdravja RS. Dostopno na: <http://www.sigov.si/ivz/vsebine/zdravje.pdf> (pridobljeno 25.11.2021).

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

INSTRUCTIONS FOR AUTHORS

Didactica Slovenica – Pedagogical Horizons, a scientific journal for didactics and methodologies, publishes papers classified as: scientific papers or professional papers.

The category of the article is proposed by the author and the final judgement is made by the editorial board or the editor-in-chief on the basis of peer reviews. Published articles are peer-reviewed.

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

1. Papers in printed form with your details and the abstract in accordance with the instructions should be sent to the Editorial Board of Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja, Na Loko 2, p.p. 124, SI-8000 Novo mesto, Slovenia. We also accept papers sent to our email address. The material received will not be returned.
2. The paper and the abstract should be submitted on the relevant data media. The file name should include the surname of the author or the title of the paper – which should also be clearly marked on the data media. The paper should be written with Microsoft Word text editor. If the paper is sent only in electronic form (not in printed form as well), it should also be sent in PDF format.
3. Scientific papers may include up to 30,000 characters.
4. Each paper should have a cover page on a separate sheet, containing the author's name and surname, year of birth, home address, telephone number, title, academic and professional title, the address of the institution where the author works and the email address. If there are several authors, the form should include the required information for each author separately. The primary author must be written in the first place.
5. Scientific and professional papers should have an abstract in Slovene (from 1,000 up to 1,200 characters with spaces) and English. The abstract and key words should be written at the beginning of the paper. There should also be an extended abstract (10,000 characters with spaces) in English.
6. Tables and figures should be included in the text where they belong. As separate files, images should also be attached in the corresponding image (jpeg) or vector (eps, pdf, png) format with the resolution of at least 600 dots per inch. Images that do not meet the minimum requirements shall be omitted in the final technical preparation of the Journal.
7. When quoting, summarizing and citing literature, we recommend following the APA (American Psychological Association) standard as follows:
 - For books: the author's surname and name, year of publication, title, place, publisher. For example: Novak, H. (2020). Projektno učno delo. Ljubljana: DZS.
 - For articles in journals: the author's surname and name, year of publication, title of the journal, volume, number, pages. For example: Strmčnik, F. and Kramar, M. (2017). Reševanje problemov kot posebna učna metoda. Pedagoška obzorja, 12(5), 3.
 - For articles in journals: the author's surname and name, year of publication, title, information about the book or the journal, pages. For example: Razdevšek Pučko, C. (2013). Usposabljanje učiteljev za uvajanje novosti. V: Tancer, M. (Ed.). Stoletnica rojstva Gustava Šliha. Maribor: Pedagoška fakulteta, 234–247.
8. The inclusion of references in the text: If it is an exact reference, the surname, the year of publication and the page should be written in brackets (Kroflič, 2017, p. 15). If it is a general reference, the page is omitted (Kroflič, 2017).
9. In the case of online references, the exact website must be cited, together with the name of the document and the date on which the information was summarised. For example: Brar, P. (2020). How to take care of schoolchildren's health. Institute for Health Protection of Slovenia. Available at: <http://www.sigov.si/ivz/vsebine/zdravje.pdf> (retrieved 25.11.2021).

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