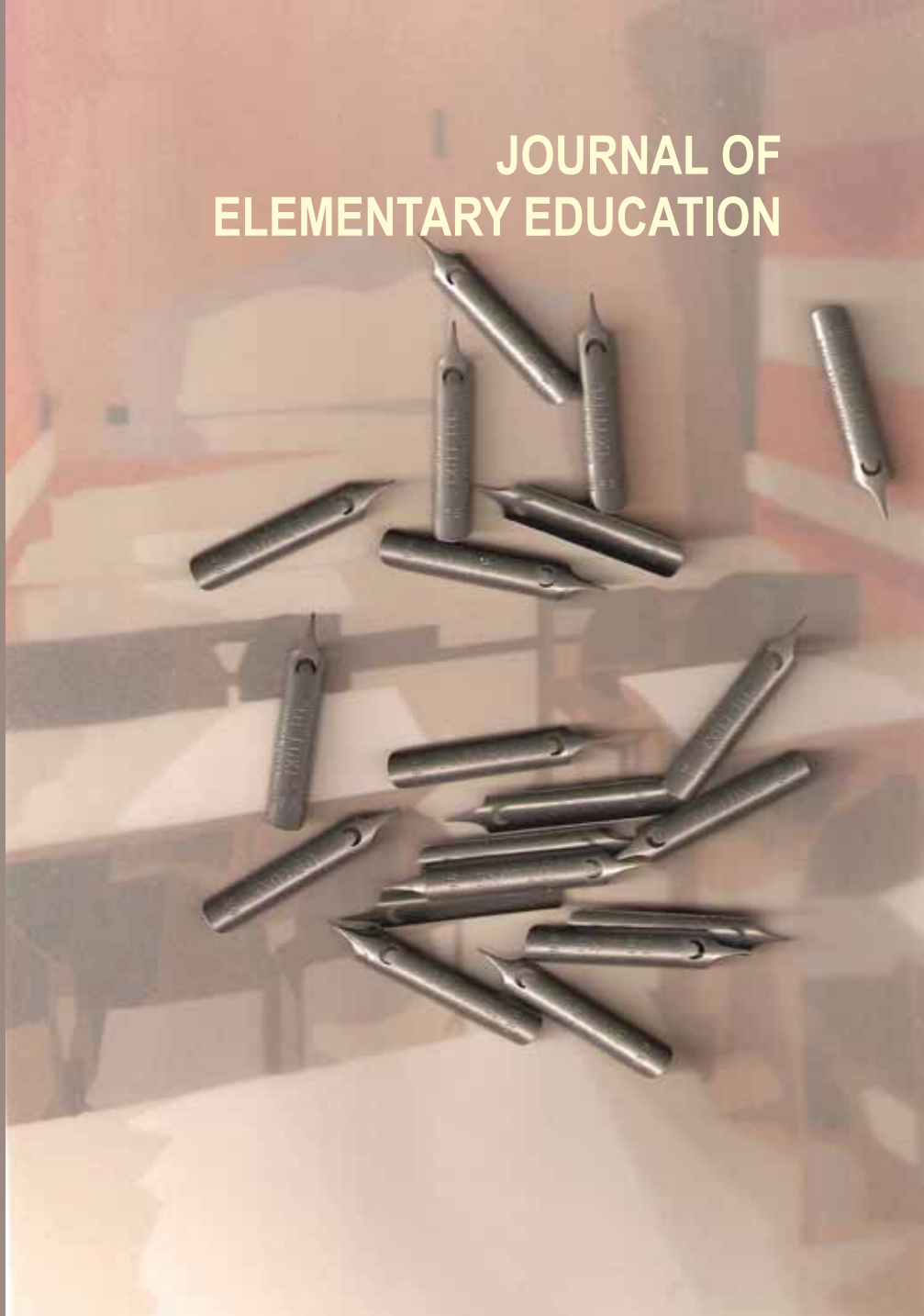


1

JOURNAL OF
ELEMENTARY EDUCATION

LETNIK 7 - 2014

REVIJA ZA ELEMENTARNO
IZOBRAŽEVANJE



Letnik/Volume: 7

Številka/Number: 1

Maribor, april 2014

REVIJA ZA ELEMENTARNO IZOBRAŽEVANJE

THE JOURNAL OF ELEMENTARY EDUCATION

REVIJA ZA ELEMENTARNO IZOBRAŽEVANJE

ISSN 2350-4803 (splet), ISSN 1855-4431 (tisk)

THE JOURNAL OF ELEMENTARY EDUCATION

ISSN 2350-4803 (Online), ISSN 1855-4431 (Print)

Naslov uredništva/Editorial Office and Address:

Pedagoška fakulteta Maribor, Revija za elementarno izobraževanje, Koroška 160, 2000 Maribor

- Internetni naslov/Web: www.pfmb.uni-mb.si/zalozba
- Elektronski naslov/E-mail: zalozba.pef@uni-mb.si

REVIJA ZA ELEMENTARNO IZOBRAŽEVANJE THE JOURNAL OF ELEMENTARY EDUCATION

Izdajatelj: / Publisher: Založba PEF, Pedagoška fakulteta Univerze v Mariboru in
Univerza na Primorskem Pedagoška fakulteta

Uredniški odbor: / Editorial Board:

Dr. Renate Seebauer, Pedagoška visoka šola, Dunaj, Avstrija
Dr. Ligita Stramkale, Univerza Lettlands, Riga, Litva
Dr. Herbert Zoglowski, Visoka šola Finnmark, Norveška
Dr. Josip Milat, Filozofska fakulteta, Univerza v Splitu, Hrvaška
Dr. Maria Aleksandrovich, Akademia Pomorska w Slupsku, Poljska
Dr. Julia Athena Spinthourakis, Univerza v Patrasu, Grčija
Dr. Mateja Pšunder, Filozofska fakulteta Univerze v Mariboru, Slovenija
Dr. Martin Bilek, Faculty of Education, University of Hradec Kralove, Češka
Dr. Věra Janíková, Pedagoška fakulteta Univerze Masaryk, Brno, Češka
Dr. Rado Pišot, ZRS Univerza na Primorskem, Slovenija
Dr. Matjaž Duh, Pedagoška fakulteta, Univerze v Mariboru, Slovenija
Dr. Samo Fošnarič, Pedagoška fakulteta, Univerze v Mariboru, Slovenija
Dr. Jurij Planinšec, Pedagoška fakulteta, Univerze v Mariboru, Slovenija
Dr. Marko Marhl, Pedagoška fakulteta, Univerze v Mariboru, Slovenija
Dr. Branka Čagran, Pedagoška fakulteta, Univerze v Mariboru, Slovenija
Dr. Jerneja Herzog, Pedagoška fakulteta, Univerze v Mariboru, Slovenija
Dr. Tomaž Bratina, Pedagoška fakulteta, Univerze v Mariboru, Slovenija
Dr. Sonja Starc, Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta, Slovenija
Dr. Silva Bratož, Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta, Slovenija
Dr. Jurka Lepičnik Vodopivec, Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta, Slovenija
Dr. Bogdana Borota, Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta, Slovenija
Dr. Sonja Rutar, Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta, Slovenija
Dr. Janja Plazar, Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta, Slovenija
Dr. Darjo Felda, Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta, Slovenija

Glavni in odgovorni urednik / Editor in Chief: dr. Matjaž Duh

Namestnica glavnega in odgovornega urednika / Deputy Editor in Chief: dr. Sonja Starc

Tehnična urednica / Technical Editor: dr. Jerneja Herzog

Informacijska podpora / IT support: dr. Tomaž Bratina

Založniški odbor: / Publishing Committee:

dr. Matjaž Duh, dr. Sonja Starc, dr. Silva Bratož, dr. Jerneja Herzog, dr. Tomaž Bratina

Lektoriranje: / Proof Reading:

za angleško besedilo: / English: mag. Mirko Zorman

za slovensko besedilo: / Slovene: dr. Polonca Šek Mertük

Naslovnico je oblikovala / The title page designed by: Bogdan Čobal, akad. slik.

Naklada / Circulation: 300 izvodov / copies

Tisk/Press: Tiskarna Koštomaj, Celje

Cena posamezne številke znaša 8 EUR, dvojna številka 12 EUR, letna naročnina znaša za institucije 20 EUR, za posameznike 18 EUR in za študente 10 EUR.

Price for individual issues is 8 EUR, double issues are 12 EUR, one-year subscription rates: 20 EUR institutions, 18 EUR for individuals and 10 EUR for students.

REVIJA ZA ELEMENTARNO IZOBRAŽEVANJE / THE JOURNAL OF ELEMENTARY EDUCATION

Letnik / Volume: 7

Številka / Number: 1

Maribor, april 2014

Revija je vpisana v razvid medijev.

REVIJA ZA ELEMENTARNO IZOBRAŽEVANJE je indeksirana in vključena v bazo podatkov / THE JOURNAL OF ELEMENTARY EDUCATION is indexed and abstracted in: Co-operative Online Bibliographic System and service (COBISS), Ulrich's Periodicals Directory, IBZ, Internationale Bibliographie der Zeitschriftenliteratur, EBSCO (EBSCOhost databases and discovery technologies), DOAJ (Directory of Open Access Journals)

Revijo delno sofinancira Javna agencija za raziskovalo dejavnost Republike Slovenije

VSEBINA/CONTENTS

Dr. Milena Kerndl 7

Učiteljeva literarnodidaktična kompetenca in notranja učna diferenciacija pri pouku književnosti

Dr. Helena Smrtnik Vitulič, dr. Irena Lesar 19

Prepričanja učencev, staršev in učiteljev o notranjih dejavnikih učne uspešnosti

Dr. Matjaž Duh, dr. Jerneja Herzog, Melita Lazar 33

Likovno-intelektualni razvoj učencev v različnih programih osnovnošolskega izobraževanja

Tanja Jerina, dr. Rado Pišot 47

Doprinos aktivne poti v šolo k celostni gibalni/športni aktivnosti otrok in mladostnikov

Mag. Marta Licardo, dr. Majda Schmidt 65

Samoodločanje otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami v izobraževanju

Dr. Mojca Kukanja Gabrijelčič 83

Država, učitelj in delo z nadarjenimi učenci: med poslanstvom in odgovornostjo

Klavdija Strniša, dr. Jurij Planinšec 99

Gibalna dejavnost otrok z vidika socialno-ekonomskih razsežnosti

Petra Furlan, dr. Samo Fošnarič 115

Analiza razumevanja pojma plovnost v kontekstu njegovega prenosa od vzgojitelja na otroke

Splošno o reviji

123

Navodila avtorjem

General Information

126

Guidelines for Submission

Spoštovane bralke, spoštovani bralci,

z letom 2014 izdajamo Revijo za elementarno izobraževanje v soizdajateljstvu, in sicer Pedagoška fakulteta Univerze v Mariboru in Pedagoška fakulteta Univerze na Primorskem. Strokovna usmerjenost Revije za elementarno izobraževanje ostaja enaka. Objavljamo izvirne in pregledne znanstvene članke s področja vzgoje in izobraževanja, zlasti na predšolski in osnovnošolski stopnji, povezati želimo širok spekter teoretičnih izhodišč in praktičnih rešitev v izobraževanju ter spodbujati različne metodološke in vsebinske razprave in nenazadnje, še bolj se želimo povezati s strokovnjaki in raziskovalci iz evropskih držav v konstruktivnem dialogu med raznovrstnimi disciplinami in različnimi evropskimi izobraževalnimi praksami. Prav zato smo v Navodila avtorjem vnesli tudi zahtevo po daljšem povzetku (500 besed) v angleškem jeziku, če je članek v slovenskem, in v slovenskem jeziku za članek v angleščini. Navodila prinašajo še nekaj drugih manjših novosti, začeli pa jih bomo upoštevati v naslednji izdaji Revije za elementarno izobraževanje.

Še naprej si želimo živahnega in konstruktivnega sodelovanja z vami, saj se zavedamo, da Revijo za elementarno izobraževanje gradi prav vaša ustvarjalnost.

Uredniški odbor

To the Readers of the Journal of Elementary Education

Dear Readers,

we would like to inform you that the publication of the *Journal of Elementary Education (JEE)* will henceforth (as of 2014) be published together by the Faculty of Education of the University of Maribor and the Faculty of Education of University of Primorska. The concept and professional focus of the Journal remain essentially the same: *JEE* is committed to publishing research papers primarily in but not limited to the area of pre-school and elementary education. It seeks to address a broad spectrum of theoretical approaches and their implications for teaching practice and at the same time explore diverse methodological and substantive issues. Above all, *JEE* is dedicated to bringing together academics and researchers from different European countries with a view to encouraging a constructive dialogue between scholars from various disciplines and European education practices. This stance is also reflected in the new Manuscript submission guidelines which will now require authors to include a longer summary of the article (500 words) in English if the language of the article is Slovene, and in Slovene for articles written in English. The new guidelines include a few other changes which will be applied with the next issue of the Journal.

We are looking forward to a vigorous and constructive co-operation with you. We are strongly convinced that the value and significance of *JEE* rests on its authors' and readers' creative potential.

The Publishing Committee

Dr. Milena Kerndl

Učiteljeva literarnodidaktična kompetenca in notranja učna diferenciacija pri pouku književnosti

Izvirni znanstveni članek

UDK: 37.091.3:82

POVZETEK

Prispevek predstavlja ugotovitve pedagoškega eksperimenta, ki je bil izveden kot drugi del raziskave Diferenciacija in individualizacija pri pouku književnosti v tretjem triletju osnovne šole. V raziskavi smo v prvi fazi s kvantitativnimi metodami pedagoškega raziskovanja na vzorcu 274 učiteljev slovenščine in 667 njihovih učencev ugotavljali stanje na področju izvajanja načela notranje učne diferenciacije in individualizacije pri pouku književnosti v manjših (heterogenih) učnih skupinah tretjega triletja. Izkazalo se je, da gre pri večini učiteljev za osnovno nerazumevanje izhodišča diferenciacije in individualizacije, za slabo poznavanje recepcijske zmožnosti učencev in za nepoznavanje horizonta pričakovanj učencev. Ker tega znanja tudi kurikulum za usposabljanje učiteljev ne predvideva, smo se v drugi fazi raziskave odločili za pedagoški eksperiment, v katerem smo pri 30 učiteljih eksperimentalno razvijali novo literarnodidaktično kompetenco zaznavanja/spoznavanja horizonta pričakovanj učencev in z njo povezano kompetenco razvijanja literarnorecepcijske metakognicije učencev. V raziskavi je sodelovalo tudi 30 heterogenih učnih skupin učencev. Podatke smo zbirali z opazovanjem pouka (pred izobraževanjem učiteljev in po njem), analizirali priprave na pouk (pred izobraževanjem in po njem) in učitelji so evalvirali izobraževanje. Temeljna ugotovitev je, da je pri učiteljih treba razviti kompetenco oziroma jih ustrezno usposobiti, v nasprotnem primeru tudi dodatno gradivo, ki se jim ponudi za pomoč pri izvajanju pouka (v našem primeru didaktični opomnik), ne vpliva na spremembo pouka z vidika načela notranje diferenciacije in individualizacije oziroma le strokovno osmišljeno in vodeno delo z učitelji lahko vpliva na spremembe pri pouku.

Ključne besede: pouk književnosti, tretje triletje osnovne šole, diferenciacija/individualizacija, učiteljeva literarnodidaktična kompetenca zaznavanja/spoznavanja horizonta pričakovanj učencev in razvijanja literarnorecepcijske metakognicije

Teacher's Literary Didactic Competence and Internal Differentiation in the Literature Classroom

ABSTRACT

The article presents a pedagogical experiment and its findings. It was carried out as the second part of the research *Differentiation and Individualisation in the Literature Classroom in the Third Cycle of Basic School*. In the first phase of the research we used quantitative methods, which involved 274 Slovene language teachers and 667 students in order to find out how teachers implemented differentiation and individualisation principles in the literature classroom in smaller (mixed-ability) groups in the third cycle. It turned out that most teachers did not understand the basic principles of differentiation and individualisation and had poor awareness of both students' reception ability as well as of their horizon of expectations. Due to the fact that the pedagogic syllabus for teacher training does not involve the above mentioned field, the second phase of the research concentrated on the pedagogical experiment, where 30 teachers developed a new literary-didactic competence which later enabled them to perceive/recognize the students' horizon of expectations related to the students' literary reception metacognition development. Data were gathered by observation in the classroom, lesson plan analysis, and teachers' self-evaluation. The basic findings show that teachers should develop this competence and need further training. Without training even additional material (didactic manual) would not yield the desired influence on instruction regarding differentiation and individualisation. In other words, only expert and guided in-service teacher training can lead to modern and learner centred instruction.

Key words: literature instruction, third cycle of basic school, differentiation/individualisation, teacher's literary didactic perception competence which enables teachers to recognize the students' horizon of expectations and their development of literature reception metacognition

Uvod

Kakovosten pouk književnosti predstavlja bistven dejavnik optimalnega recepcijskega razvoja vsakega učenca. Če želi učitelj posameznemu učencu tak razvoj omogočiti, mora upoštevati razlike v kognitivnem razvoju, recepcijski zmožnosti, horizontu pričakovanj, nadarjenosti, primanjkljajih, interesih – to pa pomeni, da ne more poučevati vseh učencev na enak način. Ob enakem pristopu bi bili učenci s primanjkljaji preobremenjeni, nadarjeni učenci pa bi se dolgočasili.

Učencem iste starosti, ki so med seboj različni, mora sodobna šola nuditi enake možnosti za razvoj. Z upoštevanjem načela učne diferenciacije in individualizacije je mogoče upoštevati enake možnosti za razvoj in različnost učencev.

Vsi učenci v izobraževalnem procesu se med seboj razlikujejo. Zakon o osnovni šoli učiteljem nalaga, da posebno skrb posvečajo učencem s posebnimi potrebami, učencem z učnimi težavami in nadarjenim učencem. Za te učence se posebej omenja načelo diferenciacije in individualizacije. V šolski praksi pa večina učencev ne sodi v imenovane skupine, vendar se med seboj zelo razlikujejo, npr. v stilu zaznavanja, stilu spoznavanja ali učnem stilu. Na pouk slovenščine še posebej vplivajo razlike v jezikovnem razvoju in bralnem razvoju, v motivaciji za branje, v literarnoreceptijskem razvoju in v horizontu pričakovanj. Horizont pričakovanj je odvisen od učenčevega predstavnostnega sveta, njegove medbesedilne in zunajbesedilne izkušenosti, socialnih, edukacijskih in kulturnih vzorcev (Grosman 1996). Vsako literarno besedilo ima neke nedoločenosti, ki utelešajo elementarne komunikacijske pogoje oziroma omogočajo udeležенost bralca pri uresničitvi intencije besedila (Iser 2001) – prav te nedoločenosti ali prazne prostore bralec polni s sestavinami svojega horizonta pričakovanj.

Posebno pozornost naj bi učitelj posvečal razlikam med učenci v »območju bližnjega razvoja« (Vigotski 1983). Receptijski razvoj se ne dogaja samodejno, nanj je mogoče vplivati, najuspešneje prav v območju bližnjega receptijskega razvoja, in sicer, kot navaja Kordigel Aberšek (2011), s pomočjo učiteljeve mediacije med bralčevim spontanim besedilnim pomenom, sestavljenim iz prvih besedilnih signalov v dosegu aktualne stopnje receptijskega razvoja, in razvitejšim besedilnim pomenom, sestavljenim iz prvih besedilnih signalov in tistih, na katere učitelj s posebnim naborom metod osredotoča bralčevo pozornost v fazi interpretacije literarnega besedila. Do napredka pri razvijanju posameznih delov receptijske zmožnosti pride samo tako, če je literarnoreceptijska mediacija načrtovana, če učitelj dokaj natanko pozna receptijsko zmožnost in horizonte pričakovanj svojih učencev, če načrtuje tako, da bo razvitejši pomen le stopnjo nad aktualno literarnoreceptijsko zmožnostjo in če uporabi na učenca osredinjeno literarnodidaktično metodo.

Predstavljene razlike upravičeno kažejo na nujnost upoštevanja načela diferenciacije in individualizacije pri pouku književnosti in organizacijo pouka, ki bo osredinjen na učenca, s čimer je mišljen njegov horizont pričakovanja. Po Jaussu (1978) bralec/učenec razume književno besedilo samo do tiste mere, do koder je njegov horizont pričakovanja sposoben sprejeti signale oziroma podatke za recepcijo, ki jih posreduje besedilo. **Upoštevanje horizonta pričakovanj in receptijske zmožnosti učenca je tako izhodišče diferenciacije in individualizacije pri pouku književnosti.**

Kakšno je stanje glede izvajanja tega načela pri pouku književnosti v heterogenih učnih skupinah, smo ugotavljali v okviru raziskave Diferenciacija in individualizacija pri pouku književnosti v tretjem triletnem osnovne šole

(Kerndl 2013). Temeljne ugotovitve raziskave so, da učitelji *slabo poznajo recepcijske zmožnosti svojih učencev, še slabše horizonte pričakovanj, da se ne čutijo kompetentni za zaznavanje/prepoznavanje horizontov pričakovanj in da menijo, da niso dovolj usposobljeni za kakovostno izvajanje diferenciranega in individualiziranega pri pouku književnosti*. Enega od razlogov za takšno stanje lahko najdemo v učiteljevih književnodidaktičnih kompetencah, ki si jih pridobi v dodiplomskem izobraževanju. Krakar Vogel (2004) predstavlja tri razsežnosti učiteljeve usposobljenosti: literarnostrokovno, splošno pedagoško in književnodidaktično. Med njimi ni opisane kompetence zaznavanja/spoznavanja razlik v literarnoreceptijski zmožnosti učencev in horizontih pričakovanj, na osnovi katerih lahko učitelj načrtuje na učenca osredinjen pouk književnosti (cilje v njegovem bližnjem območju receptijskega razvoja). Ker teorija te kompetence ne predvideva, je kurikulum za izobraževanje učiteljev književnosti ne vsebuje.

V pedagoškem eksperimentu, ki ga predstavljamo, smo glede na ugotovitve iz prvega dela raziskave pri 30 učiteljih razvijali *kompetenco zaznavanja/spoznavanja horizontov pričakovanj* in v njenem okviru *kompetenco razvijanja literarnoreceptijske metakognicije*, saj je s prvo tesno povezana. Učenci z razvito literarnoreceptijsko metakognicijo lahko razumejo, kaj se dogaja v njihovem procesu konstituiranja besedilnega pomena, kaj nanj vpliva in kaj lahko storijo, da bi razumeli več in bolje ter da bi raje brali.

Predstavitev pedagoškega eksperimenta

Cilj

Cilj eksperimenta je bil ugotoviti, ali lahko pri učiteljih slovenščine razvijemo kompetenco zaznavanja/spoznavanja horizontov pričakovanj učencev z obliko neformalnega izobraževanja, in dokazati, da je učiteljevo poznavanje horizontov pričakovanj in strategij za ugotavljanje/spoznavanje horizontov pričakovanj nujno za izvajanje načela diferenciacije in individualizacije pouka književnosti.

Vzorec

Ker se nam je v prvi fazi raziskave izkazalo, da se učitelji **ne čutijo kompetentni za zaznavanje/spoznavanje horizontov pričakovanj** pri učencih, smo za pedagoški eksperiment iz širokega vzorca 274 učiteljev slovenščine izbrali **30 učiteljev, pri katerih smo eksperimentalno razvijali novo literarnodidaktično kompetenco**. Udeleženci so se za sodelovanje odločili prostovoljno, ko smo jim predstavili cilj raziskave, potek raziskave in njihovo vlogo v njej. V raziskavi je sodelovalo tudi 30 heterogenih učnih skupin učencev, ki so jih izbrali učitelji sami, in sicer: 12 oddelkov sedmih razredov, 10 heterogenih učnih skupin osmih razredov in 8 heterogenih učnih skupin devetih razredov.

Metodologija

Podatke smo zbirali na več načinov: opazovali smo pouk (pred izobraževanjem in po njem), analizirali priprave na pouk književnosti (pred izobraževanjem in po njem) in učitelji so (samo)evalvirali izobraževanje.

Vstopno in izstopno kompetenco zaznavanja/spoznavanja horizontov pričakovanj smo opazovali na naslednji način:

- a) Spremljali smo pouk književnosti sodelujočih učiteljev in ga evalvirali po vnaprej oblikovanih kriterijih – za opazovanje pouka smo uporabili način načrtnega, sistematičnega, strukturiranega opazovanja, za kar smo razvili poseben obrazec. Opazovalna shema predstavlja zaprt sistem vnaprej danih opazovalnih kategorij: v kateri fazi učne ure se je upoštevalo načelo diferenciacije/individualizacije, za katere učence je bil pouk diferenciran/individualiziran, glede na kaj so učitelji izvajali diferenciacijo/individualizacijo pouka, kaj so učitelji diferencirali/individualizirali v fazi obravnave književnega pouka, katere aktivne metode so uporabili.
- b) Analizirali smo priprave učiteljev na pouk književnosti – za analizo sprotih priprav na pouk književnosti z vidika notranje učne diferenciacije in individualizacije smo pripravili obrazec z vnaprej danimi kategorijami. Zanimalo nas je, ali je iz priprav razvidno, v kateri fazi učne ure so učitelji načrtovali diferenciacijo/individualizacijo pouka književnosti, za katere učence in na podlagi česa so načrtovali diferenciacijo/individualizacijo, ali so in na kateri način so načrtovali diferencirano/individualizirano fazo obravnave književnega besedila ter ali učitelji načrtujejo uporabo aktivnih metod za podporo diferenciaciji/individualizaciji pouka književnosti.

Med prvim in drugim opazovanjem pouka smo izvedli **izobraževanje za učitelje**. Potekalo je v dveh skupinah, in sicer v prvi (eksperimentalni) skupini klasično, to je s predavanji in delavnicami, v drugi skupini (e-skupini) pa je bilo izobraževanje vsebinsko enako, a je potekalo v e-obliki.

Izobraževanje je obsegalo *tri* tematske sklope (znanja o recepcijski estetiki, strategije za spoznavanje/prepoznavanje horizontov pričakovanj učencev in razvijanje literarnoreceptijske metakognicije učencev, možnosti diferenciacije in individualizacije pouka književnosti, metode za podporo diferenciaciji in individualizaciji, načrtovanje pouka s pomočjo didaktičnega opomnika). Učitelji eksperimentalne skupine so po vsakem izobraževanju z elementi akcijskega raziskovanja preizkušali nova znanja, ki so jih pridobili, v eksperimentalnih razredih in na naslednjem srečanju pa poročali o izkušnjah. Učitelji v e-skupini so gradivo študirali sami.

Po končanem izobraževanju smo opazovali **izstopno kompetenco zaznavanja/spoznavanja horizontov pričakovanj** učencev tako, da smo ugotavljali, kako nova literarnodidaktična kompetenca vpliva na načrtovanje in izvajanje diferenciranega/individualiziranega pouka književnosti:

- učitelji so ponovno načrtovali pouk književnosti, tudi s pomočjo didaktičnega opomnika,
- opravili smo drugo opazovanje pouka in ugotavljali razlike s prvim.

Učinek izobraževanja smo opazovali tudi s strani učiteljev. Učitelji so s pomočjo (samo)evalvacijskega vprašalnika *evalvirali izobraževanje* in izkušnje raziskave ter tako širili polje zavedanja lastnega razmišljanja o pomenu poznavanja horizontov pričakovanj za upoštevanje načela diferenciacije in individualizacije pri pouku književnosti.

Na ta način zbrani podatki so nam omogočili, da smo lahko:

- ugotavljali razlike v učnem procesu med obema skupinama učiteljev,
- ugotavljali vpliv nove literarnodidaktične kompetence in dodatnega izobraževanja na pouk književnosti,
- ugotavljali koristnost didaktičnega opomnika za načrtovanje in izvedbo diferenciacije oz. individualizacije pri pouku književnosti,
- primerjali priprave obeh skupin učiteljev pred izobraževanjem in po njem,
- primerjali uspešnost klasičnega izobraževanja (predavanja, delo v delavnicah, raziskovanje lastne prakse) in e-izobraževanja.

Rezultati pedagoškega eksperimenta in interpretacija

V kateri fazi učne ure se je upoštevalo načelo diferenciacije/individualizacije?

Eksperimentalna skupina

Pri prvem opazovanju pouka je največ učiteljev (66,6 %) diferenciralo naloge za poglobljanje doživetja oz. poustvarjanje, obravnavo besedila s pomočjo učnih listov je diferenciralo 39,6 % učiteljev, domače naloge 33,3 %. V enem primeru smo videli diferencirano motivacijo, pri štirih učiteljih pouk ni bil diferenciran oz. individualiziran.

Pri drugem opazovanju (po izobraževanju učiteljev) je slika pri pouku književnosti z vidika notranje učne diferenciacije precej drugačna. Načelo diferenciacije in individualizacije v fazi motivacije je upoštevalo 59,4 % učiteljev, poglobljanje doživetja je diferenciralo 92,4 % učiteljev, različne domače naloge je dalo 72,6 % učiteljev, obravnavo besedila so diferencirali/individualizirali vsi učitelji v skupini.

Načelo diferenciacije in individualizacije so po izobraževanju torej upoštevali vsi učitelji v eksperimentalni skupini, nekateri samo v eni fazi učne ure, drugi v dveh ali več.

Kontrolna e-skupina

Pri prvem opazovanju pouka književnosti je največ učiteljev (52,8 %) diferenciralo poglobljanje doživetja (poustvarjanje), obravnavo besedila s pomočjo diferenciranih učnih listov je izvedlo 33,3 % učiteljev, navodila za diferencirano domačo nalogo je dalo 13,2 % učiteljev, v enem primeru (6,6 %) smo videli diferencirano preverjanje obravnavane snovi. Diferenciacije v fazi motivacije ni bilo. 39,6 % učiteljev pri pouku ni upoštevalo načela diferenciacije in individualizacije. Pri

drugem opazovanju (po izobraževanju učiteljev) se stanje spremeni, in sicer: že v fazi motivacije je diferenciacijo uporabilo 33,3 % učiteljev, obravnavo književnega besedila je diferenciralo 85,8 % učiteljev, poglobljanje doživetja 72,6 %. Tudi pri domačih nalogah so diferenciacijo oziroma individualizacijo uporabili večkrat (46,2 % učiteljev) kot pri prvem opazovanju.

Za katere učence je bil pouk diferenciran?

Eksperimentalna skupina

Pri prvem opazovanju pouka je največ učiteljev (79,2 %) diferenciralo/individualiziralo pouk za učence s posebnimi potrebami, 26,4 % učiteljev je izvajalo diferenciacijo/individualizacijo pouka za nadarjene učence, trije učitelji (19,8 %) so diferencirali pouk tudi za druge učence, ki niso nadarjeni ali učenci s posebnimi potrebami.

Po izobraževanju so učitelji pozornost z učencev s posebnimi potrebami preusmerili tudi na druge učence. 72,6 % učiteljev je diferenciralo/individualiziralo pouk tudi za učence, ki niso sodili v prvi dve skupini. Več učiteljev je diferenciralo pouk za nadarjene (59,4 %), najbolj pa se je povečalo število učiteljev, ki so prilagodili pouk tudi učencem, ki niso sodili med učence s posebnimi potrebami ali nadarjene (79,2 %). Pri drugi hospitaciji so pouk diferencirali za učence s posebnimi potrebami tudi tisti učitelji, ki ga pri prvem opazovanju niso.

Kontrolna e-skupina

Tudi v tej skupini je pri prvem opazovanju prevladovala diferenciacija in individualizacija za učence s posebnimi potrebami, izvajalo jo je 52,8 % učiteljev. Za nadarjene učence je pouk prilagajalo 19,8 % učiteljev, za druge, ki niso bili v omenjenih skupinah, 13,2 % učiteljev. Šest učiteljev (39,6 %) ni upoštevalo načela diferenciacije in individualizacije pouka.

Izobraževanje je prineslo spremembe, zato je stanje pri drugem opazovanju pouka drugačno. Največja sprememba je opazna pri diferenciaciji pouka za nadarjene učence, ki so jim učitelji namenili mnogo več pozornosti – 72,6 % učiteljev jim je prilagodilo pouk, prav tako so v večjem številu (46,2 %) razmišljali o učencih, ki niso učenci s posebnimi potrebami ali nadarjeni. Tem učencem je prilagodilo pouk 46,2 % učiteljev. Vsi učitelji v tej skupini so tudi diferencirali/individualizirali pouk za učence s posebnimi potrebami in za nadarjene, nekateri pa za vse.

Prvo opazovanje pouka je potrdilo, da učitelji načelo diferenciacije in individualizacije pri pouku književnosti najpogosteje uporabljajo v fazi poglobljanja doživetja (pri poustvarjanju lahko učenci izbirajo npr. med različnimi naslovi, zvrstmi, dejavnostmi), pouk pa največkrat prilagajajo učencem s posebnimi potrebami, redko nadarjenim, še redkeje tistim, ki ne sodijo v omenjeni skupini.

Glede na kaj so učitelji izvajali diferenciacijo/individualizacijo?

Eksperimentalna skupina

Pri prvem opazovanju pouka književnosti so učitelji izvajali diferenciacijo/individualizacijo največkrat glede na ocene oziroma glede na kognitivne zmožnosti učencev (»boljši« oz. »slabši« učenci). In ker večina učiteljev (72,6 %)

ni preverjala horizontov pričakovanj svojih učencev oz. recepcijskih zmožnosti, so diferenciacijo/individualizacijo izvajali »po občutku«.

Pri drugem opazovanju smo ugotovili, da je dodatno izobraževanje učiteljev, na katerem so med drugim spoznali, kaj pravzaprav pomeni horizont pričakovanj in kakšno vlogo ima pri bralčevem razumevanju literarnega besedila, pa tudi strategije za zaznavanje/spoznavanje horizontov pričakovanj učencev in njihove recepcijske zmožnosti, doprineslo k največji spremembi: **učitelji pouka književnosti niso diferencirali oziroma individualizirali več »po občutku«, temveč glede na horizonte pričakovanj učencev oziroma njihove recepcijske zmožnosti.**

Kontrolna e-skupina

Pri prvem opazovanju pouka je devet učiteljev (59,4 %) diferenciralo pouk glede na to, ali so učenci »boljši« ali »slabši« oziroma glede na njihove kognitivne zmožnosti. Velja povedati enako kot za prvo skupino: ker učitelji niso preverjali horizontov pričakovanj oziroma recepcijskih zmožnosti, so pouk diferencirali, kot tudi sami pravijo, »po občutku«. Po izobraževanju se je stanje spremenilo: glede na horizonte pričakovanj oz. recepcijske zmožnosti je pouk diferenciralo 66,6 % učiteljev, po »starem« je diferenciacijo opravilo 33,3 % učiteljev. V pogovorih po hospitaciji smo ugotovili, da je bil vzrok za to nerazumevanje študijskega gradiva oz. učitelji niso vedeli, kako novo znanje o horizontu pričakovanj prenesti v prakso.

Diferenciacija/individualizacija v fazi obravnave književnega besedila

Eksperimentalna skupina

V fazi obravnave književnega besedila je pri prvem opazovanju 54,8 % učiteljev izvajalo diferenciacijo z različnimi učnimi listi oziroma navodili za delo, 26,4 % jih je diferenciralo učne cilje, enak odstotek učiteljev obravnave književnega besedila ni diferenciral. Pri prvem opazovanju je bila dana možnost izbire različnih besedil za doseganje istih ciljev učnega načrta, a je ni izkoristil nihče od učiteljev.

Pri drugem opazovanju smo opazili precejšnje spremembe. Obravnavo besedila je diferencirala/individualizirala celotna skupina učiteljev v eksperimentalni skupini. Vsi so se odločili za diferenciacijo navodil oziroma za različne učne liste, opazili pa smo lahko tudi, da so nekateri učitelji uporabili tudi druge oblike diferenciacije: 39,6 % učiteljev je diferenciralo oblike dela, 33,3 % učiteljev je prilagodilo dolžino besedila različnim bralnim zmožnostim učencev, 59,4 % učiteljev je diferenciralo opazovanje vloge pesniških sredstev v besedilu (literarnovedno znanje – različna poglobljenost, opazovanje vloge pesniških sredstev na ravni pomena in estetske uresničitve besedila), 26,4 % učiteljev je diferenciralo dejavnosti in 19,8 % učiteljev spoznavne postopke. Opazili smo, da so učitelji po izobraževanju pri obravnavi književnega besedila poskušali tudi z drugimi možnostmi diferenciacije, ki jih prej niso poznali oziroma izvajali.

Kontrolna e-skupina

Pri prvem opazovanju pouka učitelji oblik dela niso diferencirali, pri drugem se je za to možnost diferenciacije odločilo 33,3 % učiteljev. Navodila za delo je prvič diferenciralo 59,4 % učiteljev, drugič pa vsi učitelji. Diferenciacijo pri obravnavi

pesniških sredstev v besedilu je pri prvem opazovanju pouka uporabilo 13,2 % učiteljev, pri drugem ni bilo spremembe. Učne cilje je prvič diferenciralo 26,4 % učiteljev, po izobraževanju 52,8 %. Opazili smo, da učitelji niso uporabljali diferenciacije metod dela, dejavnosti, učnih sredstev, spoznavnih postopkov in miselnih procesov. Prav tako niso uporabili možnosti diferenciacije različnih besedil za doseganje istih ciljev učnega načrta, kar je bilo mogoče pri prvem opazovanju, in diferenciacije dolžine književnega besedila, kar je bilo mogoče pri drugem opazovanju pouka. Vsekakor pa so po izobraževanju pouk diferencirali vsi učitelji.

Drugo opazovanje pouka (po izobraževanju) je jasno pokazalo **pozitiven učinek** z vidika načela notranje diferenciacije in individualizacije **pri učiteljih slovenščine, ki so razvili/usvojili literarnodidaktično kompetenco zaznavanja/spoznavanja horizontov pričakovanj učencev** in njihovih recepcijskih zmožnosti, saj so na podlagi teh spoznanj načrtovali diferenciran/individualiziran pouk književnosti, ki je bil **natančno premišljen, osmišljen, strokovno utemeljen in osredinjen na učenca**. Kompetenco je v celoti usvojila eksperimentalna skupina učiteljev, ki se je izobraževala klasično, tudi z elementi akcijskega raziskovanja lastne prakse (pridobljeno na izobraževanju so preizkušali v praksi in poročali o svojih ugotovitvah), in izmenjevala izkušnje. Pri drugem opazovanju smo enotno ugotovili, da je **po izobraževanju diferenciacija/individualizacija pri pouku književnosti osmišljena glede na različne horizonte pričakovanj učencev in njihove recepcijske zmožnosti, medtem ko se je prej izvajala na splošno – glede na ocene, ki jih imajo učenci pri slovenščini, predvsem pa »po občutku«**.

Pri učiteljih, pri katerih nam ni uspelo razviti nove kompetence, tudi dodatno gradivo oziroma didaktični opomnik za pomoč pri načrtovanju diferenciranega pouka književnosti pouka z vidika diferenciacije in individualizacije ni spremenil. Izkazalo se je, da so se ti učitelji (33,3 %) izobraževali v e-skupini in niso imeli možnosti razprave in izmenjave izkušenj v skupini, ker so strokovno literaturo študirali samostojno. Največja razlika je nastala prav v bistvu – **v razumevanju horizontov pričakovanj učencev kot izhodišča za diferenciacijo pouka književnosti**. Čeprav smo jim poslali tudi strategije za zaznavanje/spoznavanje horizontov pričakovanj in recepcijskih zmožnosti učencev, jih v praksi niso uporabili, torej na podlagi poznavanja horizontov pričakovanj tudi niso mogli načrtovati oziroma izvajati diferenciacije pri pouku književnosti. Zapisano potrjuje, da v primeru, ko pri učiteljih ne razvijemo nove kompetence oziroma ko učiteljev ustrezno ne usposobimo, tudi dodatno gradivo, v našem primeru didaktični opomnik, ne vpliva na spremembo pouka z vidika notranje diferenciacije in individualizacije pouka književnosti.

Učitelji, ki so se izobraževali klasično – v obliki predavanj, delavnic in raziskovanja lastne prakse, so bolje razumeli novo kompetenco in jo zato tudi bolje razvili kot učitelji, ki so sodelovali v e-izobraževanju. Največje razlike so se pokazale v izhodišču načrtovanja diferenciacije pouka književnosti, kjer je

celotna eksperimentalna skupina (100 %) diferenciran pouk načrtovala glede na horizonte pričakovanj učencev in njihove recepcijske zmožnosti, v kontrolni skupini pa v 66,6 %. Razlika je nastala tudi v tem, za katere učence so učitelji načrtovali diferenciacijo/individualizacijo, in sicer v skupini učencev, ki niso učenci s posebnimi potrebami ali nadarjeni, ampak gre za vse druge učence. Njim je v eksperimentalni skupini po izobraževanju pouk prilagodilo 79,2 % učiteljev, v e-skupini (kontrolni) pa 46,2 % učiteljev. Opazne razlike se kažejo tudi pri tem, kaj učitelji diferencirajo/individualizirajo pri obravnavi književnega besedila: v eksperimentalni skupini je dolžino književnega besedila prilagodilo 33,3 % učiteljev, v e-skupini nobeden, obravnavo pesniških sredstev je v eksperimentalni skupini diferenciralo 59,4 % učiteljev, v e-skupini 13,2 %, spoznavne postopke v eksperimentalni skupini 19,8 % učiteljev, v e-skupini pa nobeden.

Iz teh rezultatov lahko tudi povzamemo, da je načrtovanje in izvajanje globinske diferenciacije za učitelje še vedno zelo zahtevno opravilo. Pri globinski diferenciaciji se učitelj vpraša, ali naj vsi učenci dosežejo isto globino razumevanja književnega besedila, to pa je ob vseh razlikah med učenci (nadarjenost, interes, literarnovedno in literarnozgodovinsko predznanje, medbesedilne izkušnje, horizont pričakovanj, primanjkljaji na različnih področjih itd.) pravzaprav nemogoče. Zato globino razumevanja prebranega književnega besedila prilagaja individualnim bralnim/recepcijskim zmožnostim učencev, z globino pa se tudi večja zahtevnost pouka književnosti (npr. naloge, ki preverjajo pomenske prenose in druge posebnosti jezikovne rabe v besedilu, kritično branje besedila, opazovanje vloge posameznih vsebinskih in jezikovnih značilnosti besedila, povezovanje ugotovitev, presojanje, utemeljevanje in kritično vrednotenje besedila in subjektivnega branja s sklicevanjem na književno besedilo, samostojno tvorjenje t. i. razlagalnih besedil s »strokovnimi« prvinami o književnem besedilu – naloge tvorjenja, razlagalni spisi). Boljši bralci naj bi tako delali ne samo z daljšimi (kvantitativna diferenciacija), ampak tudi z zahtevnejšimi besedili (kvalitativna diferenciacija).

Zaključek

Za usvajanje novih kompetenc je bistveno kakovostno izobraževanje učiteljev. V raziskavi se je pokazalo, da si naši učitelji v času študija pridobijo dobro strokovno znanje s področja predmeta, ki ga poučujejo, zelo pa jim primanjkuje specialnodidaktičnih znanj, na nekaterih področjih tudi teoretičnih (teorija recepcijske estetike, veda o mladem bralcu), ali pa teoretičnega znanja ne znajo prenesti v prakso.

Če ima učitelj razvito kompetenco zaznavanja/spoznavanja horizontov pričakovanj učencev in z njo v povezavi kompetenco razvijanja literarnorecepcijske metakognicije učencev (kot del učiteljeve literarnodidaktične kompetence), bo:

- a) pouk književnosti znal osrediniti na učenca, kar pomeni, da bo poznal učenčev horizont pričakovanj in njegovo recepcijsko zmožnost, zato bo

lahko ambiciozno definirati cilje v območju bližnjega recepcijskega razvoja učenca in izbral metode, s katerimi bo učenec dosegel največ;

- b) znal upoštevati razlike med učenci in njihovo pravico, da napredujejo v skladu s svojimi zmožnostmi;
- c) pri pouku lahko zasledoval zahtevnejše cilje in tako bolj kot doslej poudarjal kulturo visokih pričakovanj.

Upoštevanje načela notranje učne diferenciacije/individualizacije pouka književnosti pomeni optimalno upoštevanje posameznega učenca in spodbujanje razvoja njegove recepcijske zmožnosti. Za njeno izvajanje pa ni dovolj, da je učitelj strokovno in didaktično/metodično dobro usposobljen, ampak mora biti usposobljen tudi za odkrivanje individualnih razlik med učenci (npr. v recepcijski zmožnosti, horizontih pričakovanj, kognitivni zmožnosti, bralnih interesih, bralni motivaciji) in te razlike tudi upoštevati, kar zanj pomeni veliko dela in priprave na pouk.

LITERATURA

Grosman, Meta. 1996. Književni pouk med preteklostjo in prihodnostjo. *Sodobna pedagogika*. 47: 452–468.

Jauss, Hans Robert. 1978. *Estetika recepcije*. Beograd: Nolit.

Iser, Wolfgang. 2001. *Bralno dejanje: teorija estetskega učinka*. Ljubljana: Studia humanitatis.

Kraker Vogel, Boža. 2004. *Poglavja iz didaktike književnosti*. Ljubljana: DZS.

Kerndl, Milena. 2013. *Diferenciacija in individualizacija pri pouku književnosti v tretjem triletju osnovne šole*. Doktorsko delo. Univerza v Mariboru. Filozofska fakulteta.

Kordigel Aberšek, Metka. 2011. Didaktika mladinske književnosti – slovenski projekt. V *Slavistika v regijah – Maribor*, (ur.) Boža Kraker Vogel, 119–125. Ljubljana: Zveza društev Slavistično društvo Slovenije.

Vigotski Semjonovič, Lev. 1983. *Mišljenje i govor*. Beograd: Nolit.

*Dr. Helena Smrtnik Vitulić**Dr. Irena Lesar*

Prepričanja učencev, staršev in učiteljev o notranjih dejavnikih učne uspešnosti

Izvirni znanstveni članek

UDK: 37.015.3

POVZETEK

S prispevkom smo želeli proučiti prepričanja učencev, učiteljev in staršev o notranjih dejavnikih učne uspešnosti ter preveriti, ali se njihova prepričanja med seboj razlikujejo. V prispevku so tematizirana prepričanja o naslednjih notranjih dejavnikih učne uspešnosti: osebnostnih potezah, intelektualnih sposobnostih, govorni kompetentnosti, zanimanju za predmet in lokusu nadzora. V vzorec je bilo vključenih 516 učencev petega, sedmega in devetega razreda iz 12 različnih osrednjeslovenskih osnovnih šol, njihovih 408 staršev in 195 učiteljev. Starši so v anketnem vprašalniku med širšimi osebnostnimi potezami kot najpomembnejši za učno uspešnost označili odprtost in vestnost, učenci odprtost in ekstravertiranost, učitelji pa sprejemljivost in čustveno stabilnost. Med drugimi izpostavljenimi notranjimi dejavniki učne uspešnosti pa po prepričanjih anketirancev na učno (ne)uspešnost najbolj vplivata (ne)zanimanje za predmet in notranji lokus nadzora, nekoliko manj pa učenčeve intelektualne sposobnosti in govorna kompetentnost. Prepričanja o posameznih dejavnikih učne uspešnosti se med skupinami anketirancev razlikujejo. V prihodnje bi bilo učence, učitelje in starše smiselno spodbuditi k razmišljanju o pomenu posameznih dejavnikov učne uspešnosti, predvsem pa bi bilo z njimi potrebno spregovoriti o tem, na katere dejavnike učenci, učitelji in starši lahko vplivajo in s tem izboljšajo učno uspešnost učenca.

Ključne besede: prepričanja, učna uspešnost, notranji dejavniki, učenci, starši, učitelji

The Beliefs of Students, Parents and Teachers about Internal Factors of Academic Achievement

ABSTRACT

The main purpose of this paper was to determine the beliefs of students, teachers and parents about the internal factors of academic achievement and to verify whether their beliefs vary. In this paper the beliefs about the internal factors of academic achievement: personality traits, intellectual ability, language competence, interest in the subject and locus of control are thematised. The sample included 516 students from grades 5, 7 and 9 of 12 different basic schools in central Slovenia, 408 of their parents and 195 teachers. Amongst the broad range of personality traits in the survey questionnaire, parents selected openness and conscientiousness as the most important traits for academic success, while students selected openness and extroversion, and teachers selected agreeableness and emotional stability. In the opinion of the participants in the research, amongst other internal factors of academic success emphasised, those that have the greatest influence on academic achievement are interest in the subject and internal locus of control, while students' intellectual ability and language competence are attributed slightly less importance. Beliefs regarding the individual factors of academic achievement vary between the groups of participants. In the future, it would be sensible to encourage students, teachers and parents to reflect on the meaning of the individual factors of academic achievement, and especially to speak with them about the factors on which each respective group can exert an influence in order to improve students' academic achievement.

Key words: beliefs, academic achievement, internal factors, students, parents, teachers

Uvod

Dejavniki učne uspešnosti so bili v zadnjih dvajsetih letih predmet mnogih slovenskih in tujih raziskav. To ne preseneča, saj poznavanje dejavnikov učne uspešnosti omogoča izboljšanje učnega uspeha, načina izobraževanja in s tem odpira večje možnosti za uspešnost v poklicu in življenju (Laidra et al. 2007; O'Connor in Paunonen 2007). Učna uspešnost, ki jo najpogosteje ugotavljamo s šolskimi ocenami in tudi z rezultati zunanjih (nacionalnih) preverjanj znanja, je odvisna od različnih dejavnikov. Marentič Požarnik (2000) jih je razdelila na zunanje, ki izhajajo iz posameznikovega okolja, npr. učiteljeve zahteve, pričakovanja staršev, in na notranje, ki so odvisni od učenca samega, npr. njegovega telesnega počutja, osebnostnih značilnosti, intelektualnih sposobnosti. Ugotovitve različnih raziskav so pokazale, da notranji dejavniki veliko bolj kot

zunANJI vplivajo na učno uspešnost učencev. Med notranjimi dejavniki so se kot najbolj pomembni pokazali učenčeve osebnostne značilnosti (npr. O'Connor in Paunonen 2007), intelektualne sposobnosti (npr. Chamorro Premuzic in Furnham 2003), govorna kompetentnost (npr. Marjanovič Umek et al. 2006), motiviranost za učenje (Puklek Levpušček in Zupančič 2009) in lokus nadzora (Kobal Grum in Musek 2009).

Kateri dejavniki pa so po prepričanju ključnih akterjev vzgojno-izobraževalnega procesa, torej učencev, njihovih staršev in učiteljev, najpomembnejši za učno uspešnost učencev? Vprašanje je zelo aktualno, saj na nekatere dejavnike učne uspešnosti posamezniki lahko bolj ali manj vplivamo in s tem posredno vplivamo tudi na boljši oz. slabši učni uspeh. Prepričanja so predpostavke, na osnovi katerih lahko zavestno ali nezavedno vrednotimo, kaj je za nas resnično ali veljavno, in so vodila našemu mišljenju in delovanju (Xu 2012). Tako kot vsi ljudje tudi učenci, starši in učitelji oblikujejo prepričanja o dejavnikih učne uspešnosti, ki vodijo njihove odločitve, delovanje in interakcije z drugimi (Pajares 1992). Prepričanja učiteljev, učencev in njihovih staršev se glede tega, kaj vpliva na učno uspešnost, lahko med seboj precej razlikujejo, saj na oblikovanje prepričanj ne vplivajo le podobne izkušnje, ampak tudi drugi dejavniki, ki so za posameznika specifični (npr. osebnostne lastnosti, način vzgoje in drugi) (Xu 2012).

Glede na izpostavljeno je pomembno spoznati, kakšna so prepričanja učencev, njihovih staršev in učiteljev o dejavnikih učne uspešnosti, ki so lahko tudi drugačna od strokovnih spoznanj, temelječih na empiričnih rezultatih povezanosti med npr. šolskimi ocenami in psihološkimi merskimi instrumenti (standardizirani vprašalniki osebnosti, preizkusi sposobnosti, vprašalniki učne motivacije in drugimi). V nam dostopni slovenski in v tuji strokovni literaturi nismo zasledili raziskav o prepričanjih učencev, staršev ali učiteljev o dejavnikih učne uspešnosti. Zato je raziskava, katere del predstavljamo v tem prispevku, med prvimi z omenjenega področja. Najprej bomo predstavili ugotovitve nekaterih raziskav o vplivu izbranih notranjih dejavnikov na učno uspešnost, nato pa izsledke naše raziskave.

Najpomembnejši notranji dejavniki učne uspešnosti

V različnih raziskavah so se kot notranji dejavniki, ki pomembno napovedujejo učno uspešnost, pokazali *osebnostne značilnosti*, *intelektualne sposobnosti*, *govorna kompetentnost*, *zanimanje za predmet* in *lokus nadzora*. V nadaljevanju natančneje predstavljamo raziskovalne ugotovitve o posameznih notranjih dejavnikih učne uspešnosti.

Osebnostne značilnosti, ki vključujejo razmeroma trajne vzorce vedenja, razmišljanja in čustvovanja, po katerih se ljudje razlikujejo (Puklek Levpušček in Zupančič 2009), se v številnih raziskavah kažejo kot zelo pomemben dejavnik učne uspešnosti. Raziskave, s katerimi ugotavljajo povezanost med osebnostnimi značilnostmi in učno uspešnostjo, večinoma temeljijo na uporabi petfaktorskega

modela širših osebnostnih potez, ki ga sestavljajo ekstravertiranost, vestnost, sprejemljivost, nevroticizem (ali čustvena nestabilnost) in odprtost (ali odprtost/intelekt). Med posameznimi širšimi osebnostnimi potezami se vestnost kaže kot najmočnejši napovednik učne uspešnosti otrok in mladostnikov (Bratko et al. 2006; Steinmayr et al. 2011), saj organizirani, sistematični, natančni, delovni učenci, za katere je značilna velika vestnost, v šolsko delo običajno vložijo več truda in s tem prispevajo k boljšemu učnemu uspehu v primerjavi z učenci, ki niso vestni v tolikšni meri. V nekaterih raziskavah se tudi odprtost oz. odprtost/intelekt pozitivno povezuje z učno uspešnostjo (Laidra et al. 2007; Puklek Levpušček in Zupančič 2009), v drugih pa avtorji (Busato et al. 2000) med omenjenima spremenljivkama ne najdejo pomembne povezanosti. Radovednost in želja po novih »intelektualnih izzivih« lahko prispevata k usvajanju znanja pri posameznikih z bolj izraženo osebnostno potezo odprtost/intelekt (Chamorro Premuzic in Furnham 2006), toda ustvarjalnost in iskanje »novosti« lahko ovirata učenje, še posebej, kadar način učenja od posameznikov zahteva sistematičnost, natančnost in organiziranost pri usvajanju znanja ter reprodukcijo ter ne iskanje različnih in ustvarjalnih rešitev (Chamorro Premuzic in Furnham 2003). Ekstravertiranost, ki vključuje značilnosti, kot so družabnost in aktivnost, pozitivno napoveduje učno uspešnost v prvih razredih osnovnošolskega izobraževanja (Laidra et al. 2007), v višjih razredih osnovne šole in v srednji šoli pa je njena povezanost z učno uspešnostjo pomembna, a negativna (Bratko et al. 2006; Laidra et al. 2007; Puklek Levpušček in Zupančič 2009). Negativna povezanost med ekstravertiranostjo in učno uspešnostjo se lahko kaže zato, ker družabni in aktivni učenci morda (pre)več časa namenjajo druženju in vključevanju v različne dejavnosti in zato (pre)malo učenju (Smrtnik Vitulić in Zupančič, 2011). Čustvena nestabilnost, za katero je značilno prevladovanje negativnih čustev, kot so anksioznost, jeza in druga čustva pa tudi hitro spreminjanje razpoloženja, se v večini raziskav ne kaže kot pomemben napovednik učne uspešnosti (Bratko et al. 2006; Puklek Levpušček in Zupančič 2009), saj k izrazito neučinkovitemu kognitivnemu delovanju učencev v situacijah preverjanja in ocenjevanja znanja predvidoma prispeva predvsem izrazita čustvena nestabilnost, ne pa zmeroma visoka izraznost omenjene širše poteze (Chamorro Premuzic in Furnham 2006). Sprejemljivost, za katero so značilni prijaznost, sodelovanje z drugimi, ugodljivost in prijateljsko vedenje, pomembno prispeva k ocenam v nižjih razredih osnovne šole (Laidra et al. 2007), ne pa k ocenam mladostnikov oz. odraslih (Bratko et al. 2006; O'Connor in Paunonen 2007; Steinmayr et al. 2011). Za razliko od kasnejšega izobraževanja v prvih razredih osnovne šole prevladuje vzdušje, v katerem je socialno odzivanje pomembno, zato se učenci, ki se socialno bolj sprejemljivo vedejo, na okolje lažje prilagodijo, se hitreje učijo in so morda zato učno uspešnejši (Hair in Graziano 2003, v Laidra et al. 2007).

Inteligentnost lahko v najširšem smislu opredelimo kot posameznikovo sposobnost pridobivanja uporabe znanja za reševanje problemov in prilagajanje svetu (Woolfolk 2002), v ožjem pa kot niz posameznikovih sposobnosti, ki

omogočajo racionalno mišljenje, hitro in učinkovito učenje, reševanje problemov ter učinkovito vedenje v danem okolju (Puklek Levpušček in Zupančič 2009). Učenci, ki so sposobni hitrega učenja, predvidoma lažje in hitreje rešujejo šolske naloge, kar posledično vodi do boljše učne uspešnosti v primerjavi z učenci z nižjimi intelektualnimi sposobnostmi (Furnham in Chamorro Premuzic 2004). Rezultati raziskave s slovenskimi učenci devetih razredov so pokazali, da so tisti z višjimi intelektualnimi sposobnostmi dosegli boljši učni uspeh pri predmetih slovenščina, matematika in biologija kot tisti z nižjimi intelektualnimi sposobnostmi (Marjanovič Umek et al. 2006). Raziskovalni izsledki (npr. O'Connor in Paunonen 2007; Smrtnik Vitulić in Prosen 2012) nakazujejo, da pomen intelektualnih sposobnosti za učno uspešnost s starostjo upada, saj so npr. študenti za razliko od osnovnošolcev že selekcionirana populacija glede na njihove intelektualne sposobnosti.

Govorno kompetentnost lahko opredelimo kot posameznikovo zmožnost obvladovanja govora in jezika, kot sposobnost besednega izražanja in pisnega sporočanja s smiselnimi stavki, črkovanjem in pravilno uporabo pravopisa (Marjanovič Umek et al. 2006). Govorno bolj kompetentni učenci se učno snov lažje naučijo in prebrana besedila bolje razumejo, svoje misli pa znajo tudi bolje ubesediti kot učenci, ki so manj govorno kompetentni; to lahko prispeva k boljši učni uspešnosti prvih glede na druge (Marjanovič Umek et al. 2006). Rezultati raziskave z učenci devetih razredov (Marjanovič Umek et al. 2006), v kateri so ugotavljali vpliv različnih zunanjih in notranjih dejavnikov na učno uspešnost, so pokazali, da razlike v učni uspešnosti učencev pri predmetih slovenščina in biologija najboljše pojasnimo z razlikami v govorni kompetentnosti, pri predmetu matematika pa so bile najboljši napovednik učne uspešnosti učenčeve intelektualne sposobnosti.

Učna motivacija, ki bi jo lahko opredelili kot pripravljenost usmerjati svojo energijo v doseganje zastavljenih učnih ciljev in pri tem vztrajati, omogoča spodbujanje in usmerjanje učenja ter določa intenzivnost, trajanje in kakovost učenja (Marentič Požarnik, 2000). Učno bolj motivirani učenci se učno snov bolj kakovostno (na)učijo in zato dosegajo višje ocene kot učno manj motivirani učenci, ki v šolsko delo vlagajo manj truda (Puklek Levpušček in Zupančič 2009). Izvori učne motivacije so lahko v posamezniku samem (t. i. notranja motivacija) ali zunaj njega (t. i. zunanja motivacija) (Marentič Požarnik 2000). Učenci z notranjo motivacijo izražajo več navdušenosti, zanimanja, truda in vztrajnosti ob učenju kot tisti, pri katerih so spodbude za učenje pretežno od zunaj, kar prve učence v primerjavi z drugimi vodi k boljšemu učnemu uspehu (Puklek Levpušček in Zupančič 2009).

Ne glede na to, ali so učenci bolj notranje ali bolj zunanje motivirani za učenje, pa je pomemben vidik tudi, komu oz. čemu pripisujejo razloge za učno uspešnost: lahko jih pripisujejo sebi (npr. vloženemu trudu v učenje, sposobnostim, vztrajnosti) ali pa drugim dejavnikom, na katere posameznik nima vpliva (Woolfolk 2002). Učenci s pretežno notranjim **lokusom nadzora**, tj. s prepričanjem v možnost

samostojnega nadzorovanja lastnega življenja, se večinoma zavedajo svoje odgovornosti za učni (ne)uspeh. Učenci s pretežno zunanjim lokusom nadzora, tj. s prepričanjem, da njihovo življenje nadzorujejo okolje ali višja sila ali drugi ljudje, pa so prepričani, da na učne rezultate, ki jih dosegajo, sami ne morejo vplivati in so večinoma odvisni od sreče ali od zunanjih dejavnikov. Učenec, ki razloge za uspeh pripisuje sebi in je hkrati prepričan v svoje sposobnosti, je uspešnejši kot učenec, ki verjame, da sam nima vpliva na dosežene rezultate (Juriševič 2006; Kobal Grum in Musek 2009; Marentič Požarnik 2000).

V nadaljevanju bomo prikazali rezultate raziskave, s katero smo želeli proučiti prepričanja učencev, staršev in učiteljev o izbranih dejavnikih učne uspešnosti, ki izhajajo iz učenca samega, tj. prepričanja o osebnostnih značilnostih, intelektualnih sposobnostih, govorni kompetentnosti, notranji motivaciji za učenje in lokusu nadzora. Preverjali smo tudi, ali med skupinami anketirancev obstajajo razlike v prepričanjih o omenjenih dejavnikih učne uspešnosti.

Metodologija

Raziskovalni vzorec

V raziskavo je bilo vključenih 516 učencev, 408 staršev in 195 učiteljev iz 12 različnih osnovnih šol v osrednji Sloveniji. Učenci so v času raziskave obiskovali 5. razred (202 učenca oz. 39,1 %), 7. razred (148 učencev oz. 28,7 %) in 9. razred (166 učencev oz. 32,2 %). V raziskavi je sodelovalo nekoliko več učenk (276 oz. 53,5 %) kot učencev (233 oz. 45,1 %), za 7 učencev/učenk (1,4 %) pa nismo pridobili podatka o spolu. Tudi med starši, ki so sodelovali v raziskavi, je bilo največ staršev učencev petih razredov (152 oz. 37,3 %), najmanj staršev učencev sedmih razredov (126 oz. 30,9 %) in nekoliko več staršev, katerih otroci so obiskovali 9. razred (130 oz. 31,8 %). Med učitelji je bilo 174 žensk (89,2 %) in 19 moških (9,8 %), za dva učitelja (1,0 %) nismo dobili podatka o spolu. Glede na delovno dobo je imela skoraj tretjina učiteljev (58 ali 29,7 %) od 21 do 30 let delovne dobe, dobra četrtina (52 ali 26,7 %) od 3 do 10 let, dobra petina (45 ali 23,1 %) od 11 do 20 let, dobra desetina (22 ali 11,3 %) do 2 leti in slaba desetina (16 ali 8,2 %) več kot 31 let delovne dobe, za dva učitelja (1,0 %) pa nismo pridobili podatkov o delovni dobi.

Opis merskega instrumenta

V raziskavi je bil uporabljen anketni vprašalnik o prepričanjih učencev, staršev in učiteljev o dejavnikih učne uspešnosti, ki sva ga avtorici prispevka za namen raziskave oblikovali sami. Pri ugotavljanju prepričanj o pomenu osebnostnih potez za učno uspešnost so imeli anketiranci opisanih pet širših osebnostnih potez s podrobnejšimi opisi (*vestnost*: delavnost, samodisciplina, organiziranost, natančnost, vztrajnost; *sprejemljivost*: prijaznost, sodelovanje z drugimi, pripravljenost za pomoč; *ekstravertiranost*: družabnost, udejstvovanje v aktivnostih, uveljavljanje v družbi; *odprtost za novosti*: radovednost, želja po raziskovanju, prepričanje o

svoji inteligentnosti; *čustvena stabilnost*: razpoloženost, prevladovanje pozitivnih čustev, brez nihanja razpoloženja). Anketiranci so vseh pet širših osebnostnih potez razvrstili po pomembnosti za učno uspešnost, tj. od najbolj do najmanj pomembne (od 1 – najbolj pomembna do 5 – najmanj pomembna).

Anketiranci so trditve, ki so se nanašale na intelektualne sposobnosti (*Na šolsko uspešnost najbolj vpliva inteligentnost*), govorno kompetentnost (*Ocene so odvisne predvsem od učenčevih sposobnosti govornega izražanja*), učno motivacijo (*Če učenca predmet ne zanima, ima slabše ocene*) in lokus nadzora (*Učenci, ki verjamejo, da je šolska uspešnost odvisna od njih, imajo boljše ocene*), ocenili s stopnjo strinjanja na petstopenski lestvici Likertovega tipa (1 – ne velja, 2 – večinoma ne velja, 3 – včasih velja, 4 – večinoma velja, 5 – velja).

Postopki zbiranja podatkov

Podatki so bili zbrani v 12 različnih slovenskih osnovnih šolah v šolskem letu 2010/11. Po pridobitvi soglasja šole in staršev učencev so učitelji vprašalnike razdelili učencem, ki so jih izpolnili v šoli. Učitelji so svoje vprašalnike izpolnili in nam jih v zaprti kuverti v tednu dni vrnili. Vprašalnike za starše so učenci odnesli domov in jih po tednu dni izpolnjene in v zaprtih kuvertah vrnili učiteljem, od katerih smo jih prevzeli.

Postopki obdelave podatkov

Ko smo zbrali podatke, smo jih vnesli v statistični program SPSS 20.0. Obdelava podatkov je potekala na ravni deskriptivne statistike, pri kateri smo uporabili prikaz spremenljivk s povprečnimi vrednostmi, standardnimi odkloni, frekvencami in odstotki. Pomembne razlike med vsemi skupinami anketirancev skupaj smo za vsako širšo osebnostno potezo ugotavljali s Kruskal-Wallisovim preizkusom, nato pa smo med vsemi možnimi pari skupin statistično pomembnost razlik izračunali z Mann-Whitneyjevimi U-preizkusi. Za ugotavljanje pomembnih razlik med vključenimi skupinami anketirancev (učenci, starši in učitelji) o pomembnosti posameznih notranjih dejavnikov za učno uspešnost smo uporabili enosmerno analizo variance.

Rezultati in diskusija

Prikazali bomo rezultate raziskave o pomenu posameznih dejavnikov učne uspešnosti pri učencih, starših in učiteljih, o razlikah med različnimi skupinami anketirancev ter o njih razpravljali.

Prepričanja učencev, staršev in učiteljev o pomembnosti širših osebnostnih potez za učno uspešnost učencev

V preglednici 1 prikazujemo rezultate povprečnih rangov širših osebnostnih potez za posamezne skupine ocenjevalcev, prav tako pa so prikazane pomembne razlike v povprečnih rangih med tremi skupinami anketirancev (Kruskal-Wallisov preizkus) in smer dobljenih razlik med posameznimi skupinami anketirancev

(glede na Whitneyjeve U-preizkuse in povprečne range). Pri zaključevanju o smeri razlik med skupinami anketirancev je bilo potrebno upoštevati, da so anketiranci pomembnost širših osebnostnih potez rangirali v smeri od 1 – najbolj pomembna do 5 – najmanj pomembna, kar pomeni, da je nižja vsota rangov pomenila pripis večjega pomena določeni osebnostni potezi za učno uspešnost, višja vsota rangov pa pripis manjšega pomena določeni osebnostni potezi za učno uspešnost.

Preglednica 1: Povprečni rangi učencev, staršev in učiteljev glede širših osebnostnih potez kot dejavnikov učne uspešnosti in pomembne razlike med skupinami

Osebnostne poteze	Učenci R	Starši R	Učitelji R	Izid Kruskal-Wallisovega preizkusa	Smer razlik med skupinami
Vestnost	512,49	460,62	491,64	$\chi^2 = 8,95$ df = 2 p = 0,01	starši > učenci
Sprejemljivost	509,18	567,08	259,50	$\chi^2 = 161,99$ df = 2 p = 0,00	učitelji > učenci > starši
Ekstravertiranost	486,08	518,69	404,99	$\chi^2 = 21,75$ df = 2 p = 0,00	učitelji > učenci učitelji > starši
Odprtost	455,79	408,09	690,07	$\chi^2 = 138,11$ df = 2 p = 0,00	starši > učenci > učitelji
Čustvena stabilnost	519,85	498,78	365,85	$\chi^2 = 43,08$ df = 2 p = 0,00	učitelji > učenci > starši

Legenda:

> – skupina na levi je pomen dejavnika učne uspešnosti ocenila višje kot skupina na desni

R – povprečna vrednost vsote rangov

Če pogledamo najprej razvrstitev osebnostnih potez po pomembnosti v okviru posameznih anketiranih skupin, ugotovimo, da so učenci kot najpomembnejšo osebnostno potezo za učno uspešnost označili odprtost, za njo ekstravertiranost, potem sprejemljivost, vestnost in na zadnjem mestu čustveno stabilnost. Starši so kot najpomembnejšo osebnostno potezo za učno uspešnost označili odprtost, potem vestnost, čustveno stabilnost, ekstravertiranost in sprejemljivost. Učitelji pa so kot najpomembnejšo osebnostno potezo prepoznali sprejemljivost, za njo čustveno stabilnost, ekstravertiranost, vestnost in odprtost. Razvrstitev staršev je še najbolj skladna z ugotovitvami drugih raziskav (v njih so osebnostne poteze proučevali s standardiziranimi vprašalniki osebnosti in ugotavljali njihovo povezanost z učno uspešnostjo), ki so pokazale največji vpliv vestnosti, v nekaterih pa tudi odprtosti. Z omenjenimi ugotovitvami je najmanj skladna razvrstitev učiteljev. Izsledki so nekoliko presenetljivi, saj bi ravno od učiteljev glede na formalno usposobljenost in tudi glede na pedagoške izkušnje pričakovali, da vestnosti za šolsko uspešnost pripišejo večjo vlogo.

Tako učenci kot starši so odprtost med vsemi širšimi osebnostnimi potezami razvrstili kot najbolj pomembno za učno uspešnost, vendar so jo starši razvrstili

pomembno višje kot učenci in ti so odprtost pomembno višje razvrstili kot učitelji (glej preglednico 1 – smer razlik). V nekaterih raziskavah, v katerih so bili uporabljeni vprašalniki za ugotavljanje osebnostnih potez, se je odprtost oz. odprtost/intelekt pozitivno povezovala z učno uspešnostjo (npr. Laidra et al. 2007), v drugih pa ne (npr. Chamorro Premuzic in Furnham 2003). Odprtost se predvsem v strukturiranem sistemu izobraževanja, kjer se spodbuja in ocenjuje predvsem konvergentno in ne divergentno mišljenje učencev, pogosto ne pokaže kot pomemben dejavnik učne uspešnosti (Chamorro Premuzic in Furnham 2003), česar pa učenci in starši predvidoma niso predpostavili.

Vestnost so starši razvrstili na drugo mesto, učenci in učitelji pa šele na četrto, predzadnje mesto. Dobljeni rezultati učencev in učiteljev so v neskladju z izsledki večine empiričnih raziskav (npr. Laidra et al. 2007; Smrtnik Vitulić in Zupančič 2011), ki so pokazale, da je vestnost eden od najmočnejših dejavnikov učne uspešnosti. Vprašanje je, zakaj učenci in učitelji vestnosti niso pripisali pomembnejše vloge, saj se vztrajni, delavni in organizirani učenci učno snov lahko hitreje in bolj poglobljeno naučijo, kar največkrat prispeva h kakovostnejšemu znanju in višjim ocenam. Starši so vestnost pomembno višje razvrstili kot učenci, kar pomeni, da se bolj kot učenci zavedajo njenega pomena za učno uspešnost.

Čustveno stabilnost so učitelji razvrstili na drugo mesto, starši na tretje, učenci pa na peto mesto po pomembnosti za učno uspešnost. V empiričnih raziskavah, v katerih so avtorji osebnostne značilnosti ugotavljali z osebnostnimi vprašalniki (npr. Bratko et al. 2006; Puklek Levpušček in Zupančič 2009), se čustvena nestabilnost večinoma ni pokazala kot pomemben napovednik učne uspešnosti, saj naj bi le izrazita čustvena nestabilnost (npr. izrazita anksioznost) posameznika ovirala pri učenju in ocenjevanju znanja, ne pa povprečna izraznost čustvene stabilnosti (Chamorro Premuzic in Furnham 2003). Morda pa so udeleženci naše raziskave čustveno stabilnost povezali z učno uspešnostjo zato, ker so ocenili, da so bolj pozitivno razpoloženi in optimistični učenci bolj motivirani za učenje in se snov hitreje naučijo. Zanimivo pa je, da so učitelji čustveni stabilnosti pripisali pomembno večjo vlogo za učno uspešnost kot učenci, ti pa pomembno večjo kot starši (glej smer razlik v preglednici 1).

Ekstravertiranost so učenci razvrstili na drugo, učitelji na tretje in starši na četrto mesto po pomembnosti za učno uspešnost. V raziskavah, v katerih so avtorji uporabili vprašalnike osebnosti, se ekstravertiranost pri mladostnikih bodisi ni pokazala kot pomemben napovednik učne uspešnosti (Laidra et al. 2007) bodisi se je celo negativno pomembno povezovala z zaključnimi šolskimi ocenami (Smrtnik Vitulić in Zupančič 2011). Zanimivo pa je, da so učitelji ekstravertiranosti pripisali pomembno večji pomen za učno uspešnost kot učenci in kot starši (glej preglednico 1 – smer razlik). Morda so udeleženci naše raziskave, zlasti učitelji, v ekstravertiranosti prepoznali pomen za učno uspešnost zato, ker so predpostavili, da socialno bolj odprti in aktivni učenci lažje pokažejo svoje znanje, še posebej pri

predmetih, kjer sta komunikativnost in aktivnost zaželeni (npr. pri sodelovalnem učenju, pri govornem nastopu in drugje).

Sprejemljivost so učitelji razvrstili celo na prvo mesto po pomembnosti za učno uspešnost, medtem ko učenci na tretje in starši na zadnje, peto mesto. Med posameznimi skupinami anketirancev so učitelji sprejemljivosti pripisali pomembno višjo vlogo za učno uspešnost kot učenci in učenci večjo kot starši (smer razlik), kar pomeni, da učitelji omenjeni osebnostni potezi pripisujejo največji pomen. Dobljeni rezultati razvrščanja sprejemljivosti, zlasti pri učiteljih, so presenetljivi, saj se omenjena širša osebnostna poteza v večini raziskav, narejenih z vprašalniki osebnosti (npr. Bratko et al. 2006; O'Connor in Paunonen 2007), ni pokazala kot pomemben napovednik učne uspešnosti v mladostništvu. Morda so učitelji ocenili, da bolj prijazni in sodelovalni učenci, ki lažje vzpostavljajo in vzdržujejo prijetne odnose z drugimi, lažje poiščejo pomoč pri sošolcih in učiteljih, kadar jo potrebujejo (podobno tudi Rubin et al. 1998), kar lahko prispeva k njihovi boljši učni uspešnosti.

Omenjeni rezultati torej nakazujejo, da učenci, starši in učitelji precej drugače prepoznavajo pomen posameznih osebnostnih potez za učno uspešnost, prav tako pa se dobljeni rezultati ne skladajo z rezultati empiričnih raziskav, v katerih so osebnostne poteze ugotavljali z vprašalniki osebnosti in tako ugotavljali povezanost med njimi in učno uspešnostjo.

Prepričanja učencev, staršev in učiteljev o pomenu inteligentnosti, govorne kompetentnosti, učne motivacije in lokusa nadzora za učno uspešnost učencev

Ker so učenci, starši in učitelji strinjanje s trditvami, ki so vsebovale posamezne notranje dejavnike učne uspešnosti, ocenili na petstopenjski lestvici (od 1 – najmanj pomembno do 5 – najbolj pomembno), večja povprečna vrednost pomeni večjo stopnjo strinjanja. Rezultati kažejo, da so se učenci, starši in učitelji v povprečju najbolj (večinoma) strinjali s trditvama, da *imajo učenci, ki verjamejo, da je šolska ocena odvisna od njih samih, boljše ocene* in da *nezanimanje za predmet pogojuje učenčeve slabše ocene* (preglednica 2). Ne glede na omenjeno pa so se med skupinami znotraj izpostavljenih trditev pokazale razlike (ANOVA): Tukeyjevi preizkusi pa so pokazali, da so se starši bolj kot učenci strinjali s trditvijo, da se nezanimanje za predmet povezuje z nižjimi ocenami, učenci pa so bili bolj kot učitelji in starši prepričani, da imajo posamezniki, ki verjamejo, da je šolska uspešnost odvisna od učenca samega, boljše ocene. Učenci torej notranji lokus nadzora prepoznavajo kot najpomembnejši dejavnik učne uspešnosti, starši pa učno motivacijo.

Rezultati so prav tako pokazali, da učenci, starši in učitelji v povprečju menijo, da *inteligentnost delno prispeva k učni uspešnosti*, med skupinami pa nismo zasledili pomembnih razlik. Učenci, starši in učitelji so se nekoliko manj kot o pomenu inteligentnosti za učno uspešnost strinjali s trditvijo, da so ocene odvisne od učenčevih sposobnosti govornega izražanja, saj po njihovem prepričanju

govorno izražanje le delno vpliva na šolske ocene. O pomenu govornega izražanja za šolsko oceno so bili pomembno bolj prepričani učenci in starši kot učitelji.

Preglednica 2: Prepričanja učencev, staršev in učiteljev o nekaterih notranjih dejavnikih učne uspešnosti učencev ter pomembne razlike med skupinami

Dejavniki učne uspešnosti	Učenci		Starši		Učitelji		Izid ANOVA	Smer razlik med skupinami
	M	SD	M	SD	M	SD		
Inteligentnost	3,32	1,05	3,45	0,90	3,32	0,74	F = 2,69 df = 2 p = 0,07	ni pomembnih razlik
Govorno izražanje	3,00	1,12	3,03	0,90	2,76	0,77	F = 28,62 df = 2 p = 0,00	učenci, starši > učitelji
Nezanimanje za predmet	3,52	1,13	3,69	0,91	3,60	0,75	F = 3,80 df = 2 p = 0,02	starši > učenci
Notranji lokus nadzora	3,80	1,05	3,62	0,95	3,63	0,85	F = 11,71 df = 2 p = 0,00	učenci > učitelji, starši

Legenda:

M – povprečna vrednost rezultatov

SD – standardni odklon

> – skupina na levi je pomen dejavnika učne uspešnosti ocenila višje kot skupina na desni

Iz omenjenih rezultatov je torej razvidno, da so bili učenci, starši in učitelji prepričani, da je učna (ne)uspešnost bolj pogojena z (ne)zanimanjem za predmet in s prepoznavanjem lastne odgovornosti za ocene (notranji lokus nadzora) kot z učenčevimi intelektualnimi sposobnostmi in govorno kompetentnostjo, med skupinami pa so se pri pripisovanju pomena posameznim dejavnikom pokazale pomembne razlike. Zanimivo pa je, da so bile v raziskavah, v katerih so avtorji uporabili vprašalnike učne motivacije (npr. Puklek Levpušček in Zupančič 2009), standardizirane preizkuse inteligentnosti (npr. Furnham in Chamorro Premuzic 2004) in govorne kompetentnosti (npr. Marjanovič Umek et al. 2006) ter raziskovali pomen notranjega lokusa nadzora (npr. Kobal Grum in Musek 2009), med najpomembnejšimi dejavniki učne uspešnosti intelektualne sposobnosti in govorna kompetentnost, česar pa prepričanja učencev, staršev in učiteljev v okviru naše raziskave ne odražajo.

Ker smo v raziskavi ugotavljali prepričanja učencev, učiteljev in staršev o nekaterih dejavnikih učne uspešnosti in ker prepričanja vodijo naše mišljenje in delovanje (Xu 2012), lahko na osnovi dobljenih rezultatov predpostavimo odzive na učno (ne)uspešnost učencev, učiteljev in staršev. Starši, ki so pomembno bolj prepričani, da nezanimanje za predmet vodi k učni neuspešnosti, bodo svojega otroka verjetno poskušali spodbuditi k temu, da razume, zakaj je predmet pomemben in lahko zanimiv, saj to lahko v otroku spodbudi zanimanje za predmet in posledično lahko vpliva na višje ocene. Po drugi strani pa lahko učenci, starši in učitelji s takšnim prepričanjem v učenju ne vidijo smisla, saj naj bi učenci, ki jih predmet ne zanima, ne glede na vložen trud dobili slab(š)o oceno.

Prepričanje, da je učna uspešnost odvisna predvsem od učencev samih, ki so ga pomembno bolj izrazili učenci kot starši in učitelji, lahko pomeni, da se bo učenec pri doseganju dobrih ocen opiral predvsem nase in na svoje vloženo delo. Po drugi strani pa bo težje sprejel šolski neuspeh, ki pa vselej ni odvisen le od njega samega (npr. če dobi slabšo oceno, ker vprašanje v preizkusu znanja ni bilo jasno zapisano). Prav tako lahko prepričanje staršev in učiteljev o tem, da je šolska ocena odvisna od učenca samega, pomeni prelaganje celotne odgovornosti za učno neuspešnost na učenca, kar posledično lahko pomeni, da učitelj v svoje poučevanje ne vложи dovolj truda, starši pa otroka v celoti »okrivijo« za neuspeh.

Zanimivo pa je, da so učenci, njihovi starši in učitelji nekoliko manjši pomen za učno uspešnost kot zanimanju za učno snov in notranjemu lokusu nadzora pripisali učenčevim intelektualnim sposobnostim, še nekoliko manjšo pa govorni kompetentnosti učenca (pomen slednje so v večji meri ocenili učenci kot starši in učitelji). Takšno prepričanje, zlasti učiteljev, lahko pomeni, da na ocenjevanje znanja ne vplivajo njihove zaznave intelektualnih in govornih sposobnosti učencev ali pa da se vpliva teh svojih zaznav na ocenjevanje znanja učitelji prav dobro ne zavedajo. Medtem ko učenci in starši, ki niso prepričani, da je učna uspešnost odvisna predvsem od učenčevih intelektualnih in govornih sposobnosti, lahko bistveno večjo pozornost namenjajo dejavnikom, na katere lahko sami vplivajo. Starši otroke morda bolj spodbujajo k šolskemu delu, učenci pa učenju posvečajo več pozornosti.

Sklep

V raziskavi smo proučevali prepričanja učencev, njihovih staršev in učiteljev o nekaterih notranjih dejavnikih učne uspešnosti, ki pa so pokazali, da med vsemi širšimi osebnostnimi potezami le starši razvrščajo kot najpomembnejše tiste poteze (odprtost in vestnost), ki so jih v drugih raziskavah, v katerih so uporabili standardizirane vprašalnike osebnosti, tudi prepoznali kot najbolj vplivajoče na učno uspešnost. Tudi učenci so najpomembnejšo vlogo pripisali odprtosti in potem ekstravertiranosti, ki se je v nekaterih raziskavah kazala kot pomembna osebnostna poteza za učno uspešnost. Učitelji pa so kot najpomembnejši označili sprejemljivost in čustveno stabilnost, ki pa se v raziskavah večinoma nista pokazali kot pomembni za učno uspešnost. Prav tako so rezultati pokazali, da učenci, njihovi starši in učitelji učno uspešnost v največji meri pogojujejo z zanimanjem za predmet, pripisovanju učenčeve lastne odgovornosti za uspeh, nekoliko manj pa intelektualnim sposobnostim in govorni kompetentnosti učencev. Glede na to, da so izsledki drugih raziskav pokazali, da so med najmočnejšimi napovedniki učne uspešnosti pri osnovnošolcih ravno intelektualne sposobnosti in govorna kompetentnost, kadar jih ugotavljamo s preizkusi inteligentnosti in preizkusi govorne kompetentnosti, se prepričanja udeležencev naše raziskave od rezultatov drugih raziskav razlikujejo. Zato bi bilo učence, učitelje in starše smiselno seznaniti

z rezultati prikazane raziskave, z njimi spregovoriti o pomenu posameznih dejavnikov učne uspešnosti, ki so jih odkrili avtorji različnih raziskav, in skupaj razmišljati o tem, na katere dejavnike učenci, učitelji in starši lahko vplivajo, da bi izboljšali učno uspešnost.

Raziskava je med prvimi, ki vključuje prepričanja učencev, njihovih staršev in učiteljev o posameznih notranjih dejavnikih učne uspešnosti. V raziskavo smo vključili razmeroma velik vzorec različnih skupin anketirancev, kar omogoča večjo posplošljivost dobljenih rezultatov. V raziskavi smo analizirali le posamezne postavke dejavnikov učne uspešnosti in ne lestvic, v analizi pa tudi nismo preverili morebitne razlike glede na starost učencev, kar so njene slabosti. V prihodnje pa bi bilo smiselno bolj podrobno proučiti, kakšni so argumenti za izražena prepričanja in kdo oz. kaj je pri posameznih skupinah anketirancev v največji meri vplival/vplivalo na njihovo oblikovanje. Poleg prepričanj o notranjih dejavnikih učne uspešnosti učencev bi bilo pomembno ugotavljati tudi prepričanja o zunanjih dejavnikih učne uspešnosti, ki so npr. odvisni od vedenja učitelja in staršev. Dobljeni rezultati pa lahko spodbudijo k širšemu razmišljanju o tem, kakšna so naša prepričanja o posameznih dejavnikih učne (ne)uspešnosti, na osnovi česa smo jih oblikovali in kaj lahko naredimo, da bomo svojo učno uspešnost ali učno uspešnost drugih še izboljšali.

LITERATURA

Bratko, Denis, Chamorro Premuzic, Tomas, Saks, Zrnka. 2006. Personality and school performance: Incremental validity of self- and peer- rating over intelligence. *Personality and Individual Differences*. 41: 131–142.

Busato, Vittorio V., Prins, Frans J., Elshout, Jan J., Hamaker, Cristian. 2000. Intellectual ability, learning style, personality, achievement motivation and academic success of psychology students in higher education. *Personality and Individual Differences*. 29: 1057–1068.

Chamorro Premuzic, Tomas, Furnham, Adrian. 2003. Personality traits and academic examination performance. *European Journal of Personality*. 17: 237–250.

Chamorro Premuzic, Tomas, Furnham, Adrian. 2006. Intellectual competence and the intelligent personality: A third way in differential psychology. *Review of General Psychology*. 10: 251–267.

Furnham, Adrian, Chamorro Premuzic, Tomas. 2004. Personality and intelligence as predictors of statistics examination grades. *Personality and Individual Differences*. 37: 943–955.

Juriševič, Mojca. 2006. *Učna motivacija in razlike med učenci*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Kobal, Darja, Musek, Janek. 2009. *Perspektive motivacije*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Laidra, Kaia, Pullmann, Helle, Allik, Jüri. 2007. Personality and intelligence as predictors of academic achievement: A cross-sectional study from elementary to secondary school. *Personality and Individual Differences*. 42: 441–451.

- Lamovec, Tanja. 1991. *Emocije*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Marentič Požarnik, Barica. 2000. *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.
- Marjanovič Umek, Ljubica, Sočan, Gregor, Bajc, Katja. 2006. Šolska ocena: koliko jo lahko pojasnimo z individualnimi značilnostmi mladostnika in koliko z dejavniki družinskega okolja. *Psihološka obzorja*. 15: 25–52.
- O'Connor, Melissa, Paunonen, Sampo V. 2007. Big Five personality predictors of post-secondary academic performance. *Personality and Individual Differences*. 43: 971–990.
- Pajares, Frank M. 1992. Teachers beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*. 18: 519–766.
- Puklek Levpušček, Melita, Zupančič, Maja. 2009. *Osebnostni, motivacijski in socialni dejavniki učne uspešnosti*. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
- Rubin, Kenneth H., Bukowski, William, Parker, Jeffrey. 1998. Peer interactions, relationships, and groups. V *Handbook of child psychology (5. izd.)*, *Child psychology in practice*, vol. 3, (ur.) William Damon, Nancy Eisenberg, 211–274. New York: John Wiley and Sons.
- Smrtnik Vitulić, Helena, Prosen, Simona. 2012. Personality and cognitive abilities as predictors of university students' academic achievement. *Društvena istraživanja*. 21: 715–732.
- Smrtnik Vitulić, Helena, Zupančič, Maja. 2011. Personality traits as a predictor of academic achievement in adolescents. *Educational Studies*. 37: 127–140.
- Steinmayr, Ricarda, Bipp, Tanja, Spinath, Birgit. 2011. Goal orientations predict academic performance beyond intelligence and personality. *Learning and Individual Differences*. 21: 196–200.
- Woolfolk, Anita. 2002. *Pedagoška psihologija*. Ljubljana: Educy.
- Xu, Li. 2012. The role of teachers' beliefs in the language teaching-learning process. *Theory and Practice in Language Studies*. 2: 1397–1402.

Dr. Helena Smrtnik Vitulić, Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani,
helena.smrtnik-vitulic@guest.arnes.si

Dr. Irena Lesar, Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani,
irena.lesar@guest.arnes.si

Dr. Matjaž Duh

Dr. Jerneja Herzog

Melita Lazar

Likovno-intelektualni razvoj učencev v različnih programih osnovnošolskega izobraževanja

Izvirni znanstveni članek

UDK: [37.015.31:7]:373.3

[37.015.31:7]:376

POVZETEK

V prispevku predstavljamo rezultate raziskave, v kateri nas je zanimal nivo likovno-intelektualnega razvoja med učenci v različnih programih osnovnošolskega izobraževanja. Razlike smo spremljali med učenci šestih razredov (12–13 let) običajnih osnovnih šol in učenci osnovnih šol s prilagojenim programom in nižjim izobrazbenim standardom v štajerski in pomurski regiji. V raziskavi smo proučevali tudi morebitne razlike med spoloma.

Rezultati raziskave kažejo na obstoj razlik pri nivoju likovno-intelektualnega razvoja med skupino otrok z običajnim razvojem in skupino otrok s posebnimi potrebami, ki se kažejo v prid skupini otrok z običajnim razvojem. Pri nivoju likovno-intelektualnega razvoja nismo zaznali statistično značilnih razlik med spoloma.

Ključne besede: osnovna šola, šola s prilagojenim programom, likovna umetnost, likovno-intelektualni razvoj

Artistic and Intellectual Development of Children in Different Basic School Education Programmes

ABSTRACT

The article presents the results of a study that investigated the level of artistic and intellectual development of students in different primary school education programmes. The differences were monitored in the groups of sixth-grade students of regular basic schools and of students of basic schools with an adapted programme and a lower educational standard in the regions of Štajerska and Prekmurje. The study also examined any gender-related differences.

The study results indicate that there are differences in the artistic and intellectual development of children between the group of children with normal development and the group of children with special needs in favour of the group of children with normal development. No statistically significant gender-related differences were established in the level of artistic and intellectual development.

Key words: basic school, school with an adapted programme, art, artistic and intellectual development

Uvod

Likovno razumevanje in izražanje sta pomemben del našega življenja in njegovega doživetja. Pri tem ima likovno izražanje pomembno vlogo, saj predstavlja vrsto komunikacije vsakega posameznika, bodisi učenca običajne osnovne šole bodisi učenca šole s prilagojenim programom. Pri zadnjem je prilagodljivo obnašanje večdimenzionalni in hierarhični konstrukt, ki predstavlja enega izmed pomembnih parametrov intelektualne motnje v duševnem razvoju (AAMR 2010). Strokovnjaki (Luckasson et al. 2002) pravijo, da je le-to sestavljeno iz konceptualnih, socialnih in praktičnih spretnosti, potrebnih v vsakdanjem življenju. Gligorović in Buha (2013, 916) pa pravita, da se »konceptualna razsežnost prilagojenega vedenja odraža v funkcionalnoakademiških, kognitivnih in komunikacijskih spretnostih«.

V sodobni šoli naj bi vsa predmetna področja učencem omogočala, da usvojijo tudi vzgojne vrednote. Ena pomembnejših je tudi tolerantnost do drugačnosti. Sodobna likovna pedagogika v svetu tako govori o »kros-kulturnih in interkulturalnih procesih« (Boughton in Mason 1999, 14). Tako imenovana postmoderna likovna pedagogika (Hardy 2006) pa poudarja razširjeno pojmovanje likovno usmerjenih predmetov znotraj šolskih sistemov. »Likovnovzgojna praksa s svojo specifično usmerjenostjo, načini dela in rezultati le-tega nudi široko in hvaležno polje za uresničevanje temeljnih postulatov integracij in inkluzije, za razvoj maksimalne tolerantnosti, strpnosti in sposobnosti sprejemanja drugačnosti« (Duh et al. 2008,

68). Omenimo nekatere prednosti – ter z njimi povezane možnosti – in značilnosti likovnovzgojne prakse, ki nudijo otroku enake »startne pozicije«, omogočajo razvoj strpnega odnosa do »drugačnosti« ter sprejemanje in seznanjanje z raznolikostjo:

- specifičen verbalni jezik, ki je mnogokrat osnovni vzrok, na katerem se gradi netoleranten odnos, je pri likovnem delu zamenjan z univerzalnim likovnim jezikom;
- ta je, vsaj na predšolski ter v določeni meri na razredni stopnji osnovnih šol, pogojen z bolj ali manj enakim razvojem likovnega izražanja. »Ne glede na kulturno okolje, kjer so seveda otroci imeli možnost likovnega izražanja od najzgodnejše faze razvoja, kažejo njihova dela enake stopnje razvoja« (Gardner 1980; Golomb 1974; Kellogg 1969, vse v Cole in Cole 1989, 333);
- stopnja kognitivnega razvoja vpliva na likovno izražanje, vendar le v določeni meri, kaže pa se v razvojni stopnji likovnega izražanja, izbiri motivov ter njihovi likovni interpretaciji, obvladovanju simboličnega likovnega prostora pa tudi v spretnostih pri uporabi likovne govorice;
- čeprav je na prvi pogled trditev kontradiktorna, pa, kot bomo omenili v nadaljevanju, motorične omejitve (gibalna oviranost) nikakor ne onemogočajo likovnega izražanja v polnosti, saj je: likovno izražanje kreativno izrazni akt, pri katerem igrajo pomembno vlogo otrokove čustvene in doživljajske sposobnosti ali, kot poudarja Barnes (1990), je v otrokovem likovnem delu marsikdaj prisotno izrazno bistvo;
- ne nazadnje lahko omenimo, da s smotrnim načrtovanjem in organiziranjem likovnovzgojnih dejavnosti, v katerih se seveda izogibamo vsaki uniformiranosti ter za vsako likovno nalogo odpremo prostor čim večjemu številu alternativnih rešitev, odpadejo tudi razlike, pogojene s socialno-materialnim statusom (Duh et al. 2008, 69).

Ob vsem tem pa je potrebno izpostaviti pomembnost ustvarjalnosti, ki se v zgodnjem otroštvu začne z igro. Otrok preko igre spoznava in odkriva svet okrog sebe. To pa počne tudi preko likovnega ustvarjanja, ki se najprej kaže skozi risbo. »Otroške risbe so prepoznane kot najboljše sredstvo, s katerim se otroci lahko izražajo, ki predstavljajo okno v njihov notranji svet, kar pomeni, da odražajo njihovo čustveno življenje in osebnost« (Pacić 2011, v Pacić et al. 2013, 1089). Seveda se poraja vprašanje, kakšen pristop ubrati, kateri način razvijanja ustvarjalnosti ubrati pri delu z otroki s posebnimi potrebami. Alenizi (2008, 7) pravi, da je pri delu otrok s posebnimi potrebami najbolj pomemben kombinirani pristop razvijanja ustvarjalnosti. »Za simulacijo možganov, učenje s pomočjo drugih čutil in učnih stilov ter za otroke, ki kažejo sinestezijo, je lahko ustvarjalno učenje in učenje za ustvarjalnost ustrezno za vse ciljne publike.« Z večanjem otrokove starosti se v risbah otrok poleg njihove telesne in duševne rasti pogosteje pojavljajo drugi dejavniki, kot je vpliv staršev, učiteljev in družbe sploh (Gerlovič in Gregorač, 1968). »Likovno izražanje torej spada k osnovnim oblikam izražanja otrokove osebnosti in je odvisno od stopnje njegovega duševnega razvoja« (Hočevlar et al.

1980, 11). Večina avtorjev je mnenja, da se razvoj otrokovega likovnega izražanja odraža v stopnjah, ti pa te stopnje dokaj različno določajo. Kljub razlikam pa Gerlovič in Gregorač (1968) menita, da stopnje v razvoju likovnega izražanja otrok vedno potekajo v enakem vrstnem redu, ne glede na otrokovo starost in ne vedno v enakih podrobnostih. Te stopnje se med seboj povezujejo, kar meni tudi Barnes (1990, 42): »Čeprav bi želeli misliti, da se otroci razvijajo iz ene razvojne stopnje likovnega izražanja v naslednjo, njihov razvoj ni tako tekoč. Nemogoče je trditi, da je likovno izražanje vselej tipično za določeno starostno obdobje ... Čeprav otroci ponavadi sledijo stopnjam razvoja, pa jim tudi kljubujejo in v svojih likovnih delih mešajo razvojne stopnje med seboj.«

Za potrebe našega raziskovanja bomo v nadaljevanju podrobneje predstavili razvoj otrokovega dojemanja človeške figure, ki poteka od zgodnjega otroštva naprej. Po besedah Hočevarja et al. (1980, 18–24) se razvoj otrokovega likovnega izražanja od drugega do sedmega leta glede na risanje figure deli na šest faz:

1. Doba čečkanja (od drugega do tretjega leta).
2. Doba glavonožcev (od tretjega do četrtega leta).
3. Doba atributov (okoli štirih let).
4. Razlikovanje spola (okoli petega leta).
5. Pojav profila in živali (od petega do šestega leta).
6. Gibanje (okoli šestih let).

V obdobju čečkanja otrok riše spirale, vodoravnice in navpičnice, v tem risanju ni ničesar določenega, kar bi lahko povezali s figuro. Vendar pa otrok navpične in vodoravne črte povezuje z elipso, kar bi lahko kazalo na spremembe (prav tam).

Otrok pri treh letih s svojim narisanim krogom poimenuje, da je to med drugim lahko tudi človeška figura (Duh in Vrlič 2003). Temu krogu otroci dodajo navpične črte, kar za otroka pomeni človek (Pogačnik Toličič et al. 1986). Psihologi pa stopnjo takega risanja imenujejo »glavonožec« (prav tam). Otrok krogu doda še oči, nos, usta in ta risba je na začetku enaka ne glede na to, ali je otrok upodabljal sebe ali katero drugo osebo. Pri štirih letih figuro dopolni z okroglimi ali oglatimi oblikami, ko doda glavo, vrat in trup. Dodajati začne prste, lase, ušesa, ograjo zob in druge attribute. Ne postavlja jih vedno na prava mesta (Hočevar et al. 1980). Pogačnik Toličič et al. (1986) pišejo, da se naprednejša figura z glavo, trupom, nogami in rokami začne pojavljati pri pet- in šestletnih otrocih, ker naj bi bili glavonožci prisotni še pri štiriletnem otroku. Hočevar et al. (1980) pa pravijo, da otroci pri petih letih že znajo narisati očeta in mamo. To naredijo tako, da narišejo najprej golo osebo, potem pa jo oblečejo, pojavi se pojav rentgenske slike. Figura se loči od druge po frizuri, obleki in drugih dodatkih. Pogačnik Toličič et al. (1986) menijo, da se ta faza zgodi, ko je otrok star sedem let. Hočevar et al. (1980) nadaljujejo, da se pri starosti od petega do šestega leta otrok zanima za živali. Daje jim človeške izraze, med seboj so si podobne. Med dobo risanja živali otrok začne postavljati figuro v profil, najprej mu to uspe z glavo, nato z nogami, rokami in trupom. Pri šestih letih začne težiti, da bi spravil figuro v gibanje. To

stori z različnimi položaji rok, nog in telesa ali osebo ponavlja, jo večkrat nariše ali ponavlja samo okončine (prav tam). Marjanovič Umek (2009) nadaljuje, da se razvoj otroškega upodabljanja figure pri sedmem in osmem letu nadgrajuje, tako da je otrok sposoben narisati figuro z obrisom. Prej je risal vsako prvino posebej. S tem si je pomagal k lažjemu risanju figure v različnih perspektivah in pri raznih dejavnostih. Po Zupančiču (2001) zdaj otrok figure ne upodobi več kot simbol, ki je sestavljen iz trupa, para rok in nog, ampak kot celoto. Pri likovnem delu miselno oblikuje posamezne dele, kakor tudi njihove medsebojne odnose. Obrisna risba predstavlja v primerjavi s sestavljenim simbolom naslednjo, višjo stopnjo.

Po desetem letu pa otrok prehaja k realnejšemu prikazu figure, strmi k popolnosti in figure predstavlja z več podrobnostmi ter s pravilnimi velikostnimi odnosi (Duh in Vrlič, 2003). Risbe predstavljajo eno osnovnih oblik kreativnega izražanja v zgodnjem otroštvu. Preko risbe otroci raziskujejo, rešujejo probleme ali vizualno oblikujejo osebne zamisli in opažanja. Otroške risbe so edinstvene, karakteristične in odražajo njihovo razumevanje sveta, v okviru svojih možnosti, percepcije, inteligence, domišljije in čustvenih dražljajev. Tak likovni izraz pa zahteva individualno obravnavo (Radić Šestić in Tasić Ivović 2007, v Pacić et al. 2013, 1089). Ne glede na to, s kakšno ciljno publiko dela likovni pedagog, mora pri svojem delu upoštevati specialnodidaktične smernice kurikula. »Učitelj mora spoštovati posebnosti individualnega razvoja, treba je biti pozoren na izkušnje in čustva učencev. Učitelj jasno predstavi likovne pojme, za likovno izražanje izbira enostavne likovne tehnike, preko katerih učenci spoznavajo značilnosti likovnih materialov in orodij« (Duh et al. 2011, 29). Gorjup (1999, 16–17) meni, da je likovna govorica prizadetih otrok in tudi prizadetih odraslih čisto drugačna: ».../ vstopiti je treba v njihov svet, se brez pretiranih likovnih pričakovanj prepustiti njihovim vzgibom, jim pozorno slediti, pomagati z informacijami pri diagnostičnih opredelitvah, predvsem pa jim z likovnim delovanjem omogočiti notranjo rast, napredovanje, občutek izpolnjenosti.«

Metodologija

Namen in cilji

Z raziskavo smo želeli spremljati podobnosti in razlike v nivoju likovno-intelektualnega razvoja med učenci 6. razredov (starost 12–13 let) v običajnih osnovnih šolah in učenci šol s prilagojenim programom in nižjim izobrazbenim standardom.

Cilj raziskave je ugotoviti morebitne razlike med skupinama učencev in morebitna odstopanja glede na celotni raziskovalni vzorec z vidika spola.

Instrumentarij

Za spremljanje nivoja likovno-intelektualnega razvoja smo uporabili poseben test, ki je svojo zanesljivost, validnost in občutljivost potrdil že v mnogih raziskavah (Karlavaris in Kraguljac 1974, 1981; Duh 1997, 2001). Ta test smo poimenovali Test

likovne ustvarjalnosti, čeprav z njim merimo še druge dejavnike likovnega razvoja. V naši raziskavi smo s tem testom spremljali optično-tematski (intelektualni) vidik, ki smo ga poimenovali nivo likovno-intelektualnega razvoja. Optična-tematska analiza otroškega likovnega izraza, ki jo pogosto povezujemo z intelektualnimi analizami, nam je v pomoč predvsem pri preverjanju razvojnih faz otroškega likovnega izražanja. Te faze pa sovpadajo s stopnjo intelektualnega razvoja. Na prikazu človeške figure smo tako spremljali, ali so učenci narisali stopala, okraske, obleko, rekvizite, kroj obleke, druge podrobnosti, število prstov in celotno zrelost likovnega izraza. Nadalje smo spremljali, kako so prikazani glava, telo, roke, noge, obleka in druge podrobnosti ter prepričljivost celotnega giba figure. Raziskavo smo izvedli v obsegu ene šolske ure (45 minut) v testnih pogojih.

Raziskovalni vzorec

Za pridobitev odgovorov na zastavljena vprašanja smo v raziskavo vključili 72 naključno izbranih učencev šestih razredov iz treh običajnih osnovnih šol in treh osnovnih šol s prilagojenim programom in nižjim izobrazbenim standardom v pomurski in podravski regiji.

Vsi učenci so bili stari med 12 in 13 leti. Bilo je 24 učencev (33 %) iz osnovnih šol s prilagojenim programom in nižjim izobrazbenim standardom ter 48 učencev (67 %) iz običajnih osnovnih šol. Vzorec predstavlja 39 dečkov (54 %) in 33 deklic (46 %) iz vseh šestih šol. V vseh treh osnovnih šolah za otroke s posebnimi potrebami so bili v raziskavo vključeni otroci, ki imajo lažjo duševno motnjo, nekaj pa jih ima poleg omenjene še druge motnje: v eni imata dva učenca cerebralno paralizo hujše oblike, prav tako ena učenka; v drugi ima en učenec zmerno govorno-jezikovno motnjo in je otrok s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, ena učenka ima zmerno govorno-jezikovno motnjo, ena pa je dolgotrajno bolna; v tretji imata dva učenca lažjo govorno-jezikovno motnjo, eden ima težjo govorno-jezikovno motnjo in dva učenca sta dolgotrajno bolna.

Raziskovalne hipoteze

Pri raziskavi smo si zastavili naslednje raziskovalne hipoteze, ki so izražene v raziskovalnih vprašanjih.

Preglednica 1: Raziskovalna vprašanja, vezana na skupino in spol

Ali obstajajo razlike glede na:	
SKUPINO*	SPOL
Pri skupnem nivoju likovno-intelektualnega razvoja? (RV 1 _A)	Pri skupnem nivoju likovno-intelektualnega razvoja? (RV 1 _S)
Pri prikazanem na risbi? (RV 1/1 _A)	Pri prikazanem na risbi? (RV 1/1 _S)
Pri prikazu glave, telesa, rok, nog, obleke, drugih podrobnosti in pri prepričljivosti celotnega giba? (RV 1/2 _A)	Pri prikazu glave, telesa, rok, nog, obleke, drugih podrobnosti in pri prepričljivosti celotnega giba? (RV 1/2 _S)

* Z izrazom skupina označujemo otroke z običajnim razvojem in otroke s posebnimi potrebami.

Raziskovalne metode in obdelava podatkov

V raziskavi smo uporabili kvantitativno metodologijo s kvazneeksperimentalno metodo v pedagoškem empiričnem raziskovanju. Za ugotavljanje razlik smo uporabili t-preizkus. Dobljene rezultate smo prikazali tabelarično, in sicer ob navajanju aritmetične sredine ($\bar{x}$) standardnega odklona (s), preizkusa homogenosti varianc in preizkusa razlik med aritmetično sredino. Podatke smo obdelali z računalniškim programom za statistično obdelavo podatkov, SPSS.

Rezultati in interpretacija

Najprej smo rezultate preverili na celotnem nivoju likovno-intelektualnega razvoja glede na skupino (preglednica 2) in spol (preglednica 3).

Preglednica 2: Izidi t-preizkusa razlike aritmetičnih sredin in F-preizkusa homogenosti varianc (Levenov F-preizkus) rezultatov glede na skupino pri nivoju likovno-intelektualnega razvoja

Nivo likovno-intelektualnega razvoja	Numerus n	Aritmetična sredina $\bar{x}$	Standardni odklon s	Preizkus homogenosti varianc		Preizkus razlike aritmetičnih sredin	
				F	P	t	P
Običajni razvoj	48	23,8625	9,08252	0,003	0,956	1,971	0,053
Posebne potrebe	24	19,2833	9,71541				

Rezultati (preglednica 2) pri nivoju likovno-intelektualnega razvoja kažejo na izraženo tendenco razlike ($P = 0,053$) v korist učencev običajnih osnovnih šol, na kar kažejo tudi aritmetične sredine. Ugotavljamo, da so učenci običajnih osnovnih šol pri tem nivoju dosegli boljše rezultate. Tendencia razlike pa kaže tudi na to, da so tudi učenci s posebnimi potrebami pri tem kriteriju dosegli precej dobre rezultate, kar nas je presenetilo. Splošni rezultati glede na celotni nivo likovno-intelektualnega razvoja nam pokaže, da ne glede na motnje, ki jih imajo učenci s posebnimi potrebami, lahko na likovno-intelektualni ravni dosegajo dobre rezultate. Ne glede na skupino so učenci prikazali dokaj realen prikaz figure, nekaj jih je nakazalo gib in dodalo podrobnosti. Predvsem pri risanju podrobnosti pa so bili nekoliko uspešnejši učenci običajnih osnovnih šol. Pri skupnem nivoju likovno-intelektualnega razvoja nas je v raziskavi zanimalo, ali obstajajo razlike glede na skupino (RV_1). Ugotovili smo, da razlike med učenci običajnih osnovnih šol in učenci osnovnih šol s prilagojenim programom so, vendar ne na nivoju statistične značilnosti.

Preglednica 3: Izidi t-preizkusa razlike aritmetičnih sredin in F-preizkusa homogenosti varianc (Levenov F-preizkus) rezultatov glede na spol vseh učencev pri nivoju likovno-intelektualnega razvoja

Nivo likovno-intelektualnega razvoja	Numerus n	Aritmetična sredina $\bar{x}$	Standardni odklon s	Preizkus homogenosti varianc		Preizkus razlike aritmetičnih sredin	
				F	P	t	P
Dečki	39	20,5949	8,54012	1,508	0,224	-1,717	0,090
Deklice	33	24,3939	10,23798				

Rezultati (preglednica 3) pri nivoju likovno-intelektualnega razvoja ne kažejo na statistično značilno razliko med spoloma ($P = 0,090$). Pojavlja se tendenca, ki kaže, da so deklice vendarle dosegle boljše rezultate, na kar kažejo tudi aritmetične sredine. Deklice so bile nekoliko bolj uspešne pri risanju oblik in okrasov, kar je značilno za to starostno skupino otrok. Na risbah upodobljene človeške figure predvsem z vidika narisane telesa so nekako realnejše, kar je bilo tudi pričakovano. Ugotavljamo torej, da se pri nivoju likovno-intelektualnega razvoja ne kažejo pomembnejše razlike med dečki in deklicami. Pri skupnem nivoju likovno-intelektualnega razvoja nas je v raziskavi zanimalo, ali obstajajo razlike glede na spol (RV 1₅). Ugotovili smo, da med spoloma ni večjih razlik.

V nadaljevanju bomo predstavili rezultate, vezane na prikazano na risbi glede na skupino (preglednica 4) in spol (preglednica 5).

Preglednica 4: Izidi t-preizkusa razlike aritmetičnih sredin in F-preizkusa homogenosti varianc (Levenov F-preizkus) rezultatov glede na skupino pri prikazanem na risbi

Kaj je prikazano na risbi	Numerus n	Aritmetična sredina $\bar{x}$	Standardni odklon s	Preizkus homogenosti varianc		Preizkus razlike aritmetičnih sredin	
				F	P	t	P
Običajni razvoj	48	12,5667	7,27916	0,060	0,808	1,533	0,130
Posebne potrebe	24	9,8083	7,02950				

Rezultati (preglednica 4) primerjave med skupinama otrok ne kažejo na statistično značilno razliko pri skupini ($P = 0,130$) glede na prikazano na risbi. Ugotavljamo, da med otroki običajnih osnovnih šol in šol s prilagojenim programom in nižjim izobrazbenim standardom pri tem, kar so prikazali na risbi, ni velikih razlik. Nekoliko višji povpreček so dosegli učenci običajnih šol. Učenci so ne glede na skupino v svojih risbah pri človeški figuri vključili stopala, obleko, nakazali kroj obleke, označevali pravilno število prstov, dodajali okraske in rekvizite ter druge podrobnosti in na tak način, glede na starostno stopnjo, dosegali dokaj zrel likovni izraz. V večini del učencev osnovnih šol s prilagojenim programom in nižjim izobrazbenim standardom ni bilo zaznati, da imajo ti učenci motnje v likovnem razvoju.

Pri nivoju likovno-intelektualnega razvoja nas je v raziskavi zanimalo, ali obstajajo razlike glede na skupino pri prikazanem na risbi (RV 1/1_A). Ugotovili smo, da ni zaznati razlik na nivoju statistične značilnosti med učenci običajnih osnovnih šol in učenci osnovnih šol s prilagojenim programom in nižjim izobrazbenim standardom.

Preglednica 5: Izidi t-preizkusa razlike aritmetičnih sredin in F-preizkusa homogenosti varianc (Levenov F-preizkus) rezultatov glede na spol vseh učencev pri prikazanem na risbi

Kaj je prikazano na risbi	Numerus n	Aritmetična sredina $\bar{x}$	Standardni odklon s	Preizkus homogenosti varianc		Preizkus razlike aritmetičnih sredin	
				F	P	t	P
Dečki	39	10,4872	6,66362	1,473	0,229	-1,485	0,142
Deklice	33	13,0182	7,79974				

Rezultati (preglednica 5) glede na prikazano na risbi ne kažejo na statistično značilno razliko pri spolu ($P = 0,142$). Ugotavljamo, da med dečki in deklicami pri prikazanem na risbi ni statistično značilnejših razlik. Pri nivoju likovno-intelektualnega razvoja nas je v raziskavi zanimalo, ali obstajajo razlike glede na spol pri prikazanem na risbi ($RV\ 1/1_s$). Ugotovili smo, da ni zaznati razlik med dečki in deklicami. Učenci in učenke so v svojih risbah zajeli stopnji primeren prikaz figure z vsemi dodatki, ki naj bi jih figura imela, s podrobnostmi in s pravnimi odnosi med velikostjo.

V nadaljevanju bomo predstavili rezultate, vezane na likovni prikaz glave, telesa, rok, nog, obleke in drugih podrobnosti ter na prepričljivost celotnega giba glede na skupino (preglednica 6) in spol (preglednica 7).

Preglednica 6: Izidi t-preizkusa razlike aritmetičnih sredin in F-preizkusa homogenosti varianc (Levenov F-preizkus) rezultatov glede na skupino pri prikazu glave, telesa, rok, nog, obleke, drugih podrobnosti in prepričljivost celotnega giba

Kako so prikazani:	n	Aritmetična sredina $\bar{x}$	Standardni odklon s	Preizkus homogenosti varianc		Preizkus razlike aritmetičnih sredin	
GLAVA				F	P	t	P
Običajni razvoj	48	1,2292	0,35247	0,194	0,661	0,903	0,370
Posebne potrebe	24	1,1417	0,45101				
TELO							
Običajni razvoj	48	1,6708	0,35368	3,339	0,072	2,049	0,048
Posebne potrebe	24	1,4250	0,53181				
ROKE							
Običajni razvoj	48	2,0333	0,40283	1,165	0,284	2,366	0,021
Posebne potrebe	24	1,7833	0,46031				
NOGE							
Običajni razvoj	48	1,0958	0,27673	0,210	0,648	0,415	0,680
Posebne potrebe	24	1,0583	0,49160				
OBLEKA							
Običajni razvoj	48	2,0542	0,61574	0,070	0,792	3,055	0,003
Posebne potrebe	24	1,5667	0,68186				
DRUGE PODROBNOSTI							
Običajni razvoj	48	1,7292	0,57091	0,225	0,637	3,096	0,003
Posebne potrebe	24	1,2833	0,58656				
PREPRIČLJIVOST CELOTNEGA GIBA							
Običajni razvoj	48	1,5292	0,49420	0,572	0,452	2,496	0,015
Posebne potrebe	24	1,2167	0,51387				

Med rezultati (preglednica 6) se pri prikazu glave, telesa, rok, nog, obleke in drugih podrobnosti ter pri prepričljivosti celotnega giba pojavljajo statistično značilne razlike med skupinama pri petih od spremljanih sedmih dejavnikih. Statistično značilno razliko med primerjanima skupinama smo zaznali pri prikazu telesa ($P = 0,048$), rok ($P = 0,021$) in pri prepričljivosti celotnega giba ($P = 0,015$), pri katerih so učenci običajnih osnovnih šol dosegli boljše rezultate. Učenci z običajnim razvojem so bili uspešnejši pri prikazu razlikovanja delov telesa in pri relativni

točnosti pozicije udov na telesu. Prav tako so pri likovni upodobitvi rok zarisali pest in prste, zaznali pa smo tudi željo po prikazu nadlahtnice in podlahtnice, oziroma nakazovanje giba roke v komolcu. Razlike v dosežkih so pričakovane, saj gre pri likovni upodobitvi telesa in rok, kar vpliva tudi na nakazovanje giba upodobljene figure, za nekoliko bolj zavesten pristop k reševanju likovne naloge.

Zaznane statistično značilne razlike med primerjanima skupinama učencev pa so pri prikazu obleke ($P = 0,003$) in pri prikazu drugih podrobnosti ($P = 0,003$), v katerem so učenci običajnih osnovnih šol dosegli bistveno boljše rezultate kot učenci osnovnih šol s prilagojenim programom in nižjim izobrazbenim standardom. Učencem običajnih osnovnih šol je v več primerih uspelo upodobiti posamezne dele obleke, nakazati razlike glede na spol ali poklic. Ponekod so bile narisane tudi razne podrobnosti kot npr. gumbi, pasovi, vzorci tkanine in razni drugi okraski. Tudi v tem primeru lahko ugotovimo, da je spontano reševanje postavljene likovne naloge, ki je bolj značilno za učence osnovnih šol s prilagojenim programom in nižjim izobrazbenim standardom, dalo slabše likovne rešitve in s tem nižje rezultate kot bolj ozaveščen pristop učencev običajnih osnovnih šol. S t-preizkusom in F-preizkusom pri skupini ni bilo zaznanih statističnih razlik pri prikazu glave ($P = 0,370$) in nog ($P = 0,680$).

Če povzamemo rezultate, lahko ugotovimo, da so bili učenci običajnih osnovnih šol boljši pri prikazu telesa, rok, obleke, drugih podrobnosti in pri prepričljivosti celotnega giba. V prikazu glave in nog pa med učenci običajnih osnovnih šol in učenci osnovnih šol s prilagojenim izobraževalnim programom in nižjim izobrazbenim standardom ni bilo statistično značilnih razlik. Učenci običajnih osnovnih šol so bili uspešni pri realnem prikazu obleke s podrobnostmi in pri narisanih podrobnostih. Boljši so bili tudi v realnem prikazu telesa, rok in prepričlivejši v prikazu giba figure, kar se od otrok pri enajstih letih tudi pričakuje. Presenetljivo je, da učenci osnovnih šol s prilagojenim programom in nižjim izobrazbenim standardom ne zaostajajo za učenci običajnih osnovnih šol v realnem prikazu glave in nog, ki naj bi nakazovale gib. Pri nivoju likovno-intelektualnega razvoja nas je v raziskavi zanimalo, ali obstajajo razlike glede na skupino pri prikazu glave, telesa, rok, nog, obleke, drugih podrobnosti in pri prepričljivosti celotnega giba ($RV\ 1/2_A$). Ugotovili smo, da so največje razlike pri prikazu obleke in drugih podrobnosti, pri prikazu telesa in rok ter pri prepričljivosti celotnega giba v prid učencem običajnih osnovnih šol. Pri prikazu glave in nog pa pri učencih glede na skupino ni razlik.

Preglednica 7: Izidi t-preizkusa razlike aritmetičnih sredin in F-preizkusa homogenosti varianc (Levenov F-preizkus) rezultatov glede na spol vseh učencev pri prikazu glave, telesa, rok, nog, obleke, drugih podrobnosti in prepričljivost celotnega giba

Kako so prikazani:	n	Aritmetična sredina $\bar{x}$	Standardni odklon s	Preizkus homogenosti varianc		Preizkus razlike aritmetičnih sredin	
GLAVA				F	P	t	P
Dečki	39	1,1436	0,36404	1,351	0,249	-1,352	0,181
Deklice	33	1,2667	0,40825				
TELO							
Dečki	39	1,4667	0,40609	0,275	0,601	-2,714	0,008
Deklice	33	1,7333	0,42622				
ROKE							
Dečki	39	1,8974	0,48962	2,370	0,128	-1,114	0,269
Deklice	33	2,0121	0,36034				
NOGE							
Dečki	39	1,0513	0,25013	3,368	0,071	-0,784	0,437
Deklice	33	1,1212	0,45809				
OBLEKA							
Dečki	39	1,7128	0,66775	0,469	0,496	-2,537	0,013
Deklice	33	2,1030	0,62873				
DRUGE PODROBNOSTI							
Dečki	39	1,5077	0,61532	0,178	0,674	-1,104	0,274
Deklice	33	1,6667	0,60139				
PREPRIČLJIVOST CELOTNEGA GIBA							
Dečki	39	1,3846	0,45971	1,930	0,169	-0,715	0,477
Deklice	33	1,4727	0,58485				

Med rezultati (preglednica 7) se pri prikazu glave, telesa, rok, nog, obleke, drugih podrobnosti in pri prepričljivosti celotnega giba pojavljajo statistično značilne razlike pri spolu pri dveh dejavnikih: pri prikazu obleke ($P = 0,013$), pri katerem so deklice boljše narisale obleko kot dečki, in pri prikazu telesa ($P = 0,008$), pri katerem so prav tako bile veliko boljše deklice.

Deklice v tem starostnem obdobju posvečajo obleki in upodobitvi človeškega telesa več pozornosti kot dečki. Statistično značilnih razlik med dečki in deklicami pa ni bilo zaznati pri prikazu glave ($P = 0,181$), rok ($P = 0,269$), nog ($P = 0,437$), drugih podrobnosti ($P = 0,274$) in pri prepričljivosti celotnega giba ($P = 0,477$). Medtem ko med dečki in deklicami ni statistično značilne razlike pri prikazu glave, rok, nog, drugih podrobnosti in pri prepričljivosti celotnega giba, se te v večji meri pojavljajo pri prikazu telesa in obleke v prid deklicam. Deklice so narisale obleko z več podrobnostmi, dodale so ji gumbe, pas, nakazale vzorec tkanine, dodale okraske in druge attribute, s katerimi so med drugim nakazale tudi na spol, kar so zmožni otroci prikazati že pri štirih letih. Človeške figure, ki so jih narisale deklice, so imele poleg točnosti pozicije udov na telesu večinoma tudi realen prikaz, z že nakazano plastičnostjo. Dečki so pri tem malo v zaostanku.

Torej lahko odgovorimo na vprašanje (RV 1/2₃), ki nas je v raziskavi zanimalo pri nivoju likovno-intelektualnega razvoja, ali obstajajo razlike glede na spol pri prikazu glave, telesa, rok, nog, obleke, drugih podrobnosti in pri prepričljivosti celotnega giba. Ugotovili smo, da so največje razlike pri prikazu obleke in telesa v prid deklicam. Pri prikazu glave, rok, nog, drugih podrobnosti in pri prepričljivosti celotnega giba glede na spol ni razlik.

Sklep

Ugotovili smo, da pri likovno-intelektualnem nivoju obstajajo razlike med skupino v prid učencem običajnih osnovnih šol, vendar te niso tako očitne – in to nas preseneča. Glede na spol pri tem nivoju ni večjih razlik.

Pri nivoju likovno-intelektualnega razvoja se pojavljajo razlike v prid učencem običajnih osnovnih šol. Učenci osnovnih šol s prilagojenim programom in nižjim izobrazbenim standardom so kljub motnjam, ki jih imajo, prikazali skoraj realen prikaz človeške figure in tako v likovno-intelektualnem razvoju ne zaostajajo dosti za učenci običajnih osnovnih šol. V svojih risbah so učenci ne glede na skupino vključili stopala, obleko, kraj obleke, število prstov, okraske, rekvizite, druge podrobnosti in zrel izraz. Učenci običajnih osnovnih šol so bili uspešnejši pri realnem prikazu obleke s podrobnostmi in pri narisanih podrobnostih. Boljši so bili tudi v realnem prikazu telesa, rok in prepričljivejši v prikazu giba figure; to se od otrok pri dvanajstih do trinajstih letih tudi pričakuje. Presenetljivo je, da učenci osnovnih šol s prilagojenim programom in nižjim izobrazbenim standardom ne zaostajajo za učenci običajnih osnovnih šol v realnem prikazu glave in nog, ki naj bi nakazovale gib.

Pri likovno-intelektualnem razvoju smo spremljali tudi razliko glede na spol, pri katerem med dečki in deklicami ni zaznati razlik. Učenci in učenke so v svojih risbah zajeli realnejši prikaz figure z vsemi dodatki, ki naj bi jih figura imela, s podrobnostmi in s praviimi odnosi med velikostjo. Medtem ko med dečki in deklicami ni statistično značilne razlike pri prikazu glave, rok, nog, drugih podrobnosti in pri prepričljivosti celotnega giba, se te v večji meri pojavljajo pri prikazu telesa in obleke v prid deklicam. Deklice so narisale obleko z več podrobnostmi, dodale so ji gumbe, pas, nakazale vzorec tkanine, dodale okraske in druge attribute, s katerimi so med drugim nakazale tudi na spol; to so otroci zmožni prikazati že pri štirih letih. Človeške figure, ki so jih narisale deklice, so imele poleg točnosti pozicije udov na telesu večinoma tudi realen prikaz, z že nakazano plastičnostjo. Dečki so pri tem malo v zaostanku.

Povzamemo lahko, da so razlike glede na skupino pri nivoju likovno-intelektualnega razvoja – izražena je tendenca v korist učencev običajnih osnovnih šol. Pri spolu pri nivoju likovno-intelektualnega razvoja ni večjih razlik.

Raziskavo, ki smo jo izvedli, bi lahko razširili na druge programe vzgojno-izobraževalnih ustanov ter zavodov in je dobro vodilo za učiteljevo likovno-

pedagoško delo. Ne glede na to, v katero skupino spadajo učenci, moramo pri njih razvijati likovno-oblikovni, likovno-ustvarjalni in likovno-intelektualni razvoj za doseg kakovostnih likovnih del in predvsem za bolj kakovosten splošni razvoj otrok.

LITERATURA

Alenizi, Mogbel. 2008. *Assessment of Creativity in Education. Reports – Research*. United Kingdom: Torrance Tests of Creative Thinking; Barron Welsh Art Scale.

American Association on Intellectual and Development Disability. 2010. *Intellectual disability: Definition, classification, and systems of supports*. Washington, DC: Author.

Barnes, Rob. 1990. *Teaching art to young children 4-9*. London: School of Education, University of East Anglia.

Boughton, Doug, Mason, Rachel, ur. 1999. *Beyond Multicultural Art Education: Internal Perspectives*. Munster. New York, München, Berlin: Waxmann.

Cole, Michael, Cole, Sheila R. (1989). *The Development of Children*. London: Scientific American Books.

Duh, Matjaž, Danko Zupančič, Alenka, Zupančič, Tomaž. 2008. Likovna vzgoja v funkciji emancipacije otrok s posebnimi potrebami. *Revija za elementarno izobraževanje*. 1 (1–2): 65–75.

Duh, Matjaž, Vrlič, Tomaž. 2003. *Likovna vzgoja v prvi triadi devetletne osnovne šole*. Ljubljana: Založba Rokus, d.o.o.

Duh, Matjaž, Kljajič, Andreja, Nurikić, Selma. 2011. Percipiranje likovnih problema kod učenika osnovne škole. V *Umjetničko djelo u likovnom odgoju i obrazovanju*, 27–39. Zagreb: Učiteljski fakultet.

Duh, Matjaž. 1997. Likovna ustvarjalnost z računalniškimi orodji v slovenski osnovni šoli. *Sodobna pedagogika*. 48 (9–10): 509–526.

Duh, Matjaž. 2001. Suvremena umjetnost i njen odraz u likovnom odgoju i obrazovanju početkom 21. stoljeća. V *Vizuelna kultura i likovno obrazovanje*, 95–112. Zagreb: Hrvatsko vijeće.

Duh, Matjaž. 2004. *Vrednotenje kot didaktični problem pri likovni vzgoji*. Maribor: Pedagoška fakulteta Maribor.

Gerlovič, Alenka, Gregorač, Ignac. 1968. *Likovni pouk otrok*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Gligorović, Milica, Buha, Nataša. 2013. Influence of Family and Institutional Environment on the Adaptive Behavior of Children with Mild Intellectual Disability. *Croatian Journal of Education*. 15 (4): 899–926.

Gorjup, Tomaž. 1999. *Likovne zakonitosti in aktivnosti delovne terapije*. Ljubljana: DZS.

Hardy, Tom, ur. 2006. *Art Education in a Postmodern World: Collected Essays*. Bristol, Portland: Intellect.

Hočevar, Slavko, Berce, Helena, Prestor, Anka. 1980. *Likovna vzgoja predšolskih otrok*. Ljubljana: Zavod SR Slovenije za šolstvo.

Karlavaris, Bogomil, Kraguljac, Mira. 1974. Razvijanje kreativnih sposobnosti kroz nastavu likovnog vaspitanja u VI, VII i VII razredu osnovne škole. V *Kreativnost i likovno vaspitanje*. Novi sad: Insea.

Karlavaris, Bogomil, Kraguljac, Mira. 1981. *Razvijanje kreativnosti putem likovnog vaspitanja u osnovnoj školi*. Beograd: Prosveta.

Lambert, Nadine, Nimira, Kazuo, Leland, Henry. 1993. *Adaptive Behavior Scale – School: Examiner’s Manual, 2nd ed.* Austin, TX: Pro-ed.

Luckasson, Ruth, Borthwick Duffy, Sharon, Buntinx, Wil H., Coulter, David L., Craig, Ellis M., Reeve, Alya, Schalock, Robert L., Snell, Martha E., Spitalnik, Deborah M., Sprent, Scott, Tasse, Marc J. 2002. *Mental retardation: Definition, classification, and systems of supports* (10th ed.). Washington, DC: American Association on Mental Retardation.

Marjanovič Umek, Ljubica, Zupančič, Maja. 2009. *Razvojna psihologija*. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete: distribucija Rokus Klett.

Pacić, Sanela, Potić, Srećko, Miličević, Milena, Eminović, Fadilj, Nikić, Radmila. 2013. Determining the Developmental Level of artistic Expression in Students with Cerebral Palsy. *Croatian journal of education*. 15 (4): 1069–1098.

Pogačnik Toličič, Slavica, Vipotnik, Olga, Jernejec, Mladen. 1986. *Govorica otroške risbe*. Ljubljana: Zveza prijateljev mladine Slovenije.

Zupančič, Tomaž. 2001. *Likovno-ustvarjalni razvoj otrok v predšolskem obdobju*. Ljubljana: Debora.

Dr. Matjaž Duh, Pedagoška fakulteta, Univerza v Mariboru,
matjaz.duh@uni-mb.si

Dr. Jerneja Herzog, Pedagoška fakulteta, Univerza v Mariboru,
jerneja.herzog@uni-mb.si

Melita Lazar, Osnovna šola Bogojina, melita.lazar88@gmail.com

*Tanja Jerina**Dr. Rado Pišot*

Doprinos aktivne poti v šolo k celostni gibalni/športni aktivnosti otrok in mladostnikov

Pregledni znanstveni članek

UDK: 796.012-053.4/.6

POVZETEK

Vsakodnevna aktivna pot v šolo oziroma iz šole je lahko pomemben vir gibalne/športne aktivnosti otrok in mladostnikov, nujno potrebne za njihov celostni razvoj in ohranjanje zdravja. Vendar pa je odnos med aktivno potjo v šolo oziroma iz šole ter gibalno/športno aktivnostjo otrok in mladostnikov še vedno nejasen. Namen članka je ugotoviti, ali aktivna pot v šolo oziroma iz šole vpliva na dvig gibalne/športne aktivnosti otrok.

S sistematičnim pregledom elektronskih baz podatkov, kot so MEDLINE, Google Scholar, ScienceDirect in Springerlink, smo v maju 2012 poiskali potencialno primerne članke in jih 18 vključili v pregled. Študije zajemajo otroke in mladostnike, stare od 5 do 16 let, in kvantitativno analizirajo odnos med aktivno potjo in gibalno/športno aktivnostjo otrok. Kar 14 študij poroča, da so otroci in mladostniki, ki so na poti v šolo oziroma iz šole aktivni, bolj gibalno/športno aktivni kot tisti, ki se v šolo oziroma iz šole vozijo. Osem študij ugotavlja tudi pozitivne povezave med aktivno potjo in zmerno do visoko intenzivno gibalno/športno aktivnostjo otrok. Za podrobnejši vpogled na povezavo med aktivno potjo in gibalno/športno aktivnostjo otrok bi bilo potrebnih več longitudinalnih študij. Določitev enotnih kriterijev za spremljanje aktivne poti in gibalne/športne aktivnosti otrok ter spremljanje dejavnikov, ki vplivajo na odločitev za aktivno pot, bi pripomogla k medsebojni primerljivosti rezultatov posameznih študij in omogočila oblikovanje učinkovitih intervencijskih programov za spodbujanje aktivne poti med otroki in mladostniki.

Ključne besede: aktivna pot, gibalna/športna aktivnost, merilnik pospeška, otroci, mladostniki

The Contribution of Active Journey to School to overall Physical Activity Level of Children and Adolescents

ABSTRACT

Daily active journey (AJ) to/from school can be an important source of physical activity (PA) of children and adolescents, necessary for their overall development and health preservation. Yet, the relation between AJ to/from school and PA of children and adolescents is still not clear. The purpose of this article is to find out whether the AJ to/from school influences the rise of PA.

Systematic examination of electronic databases such as MEDLINE, Google Scholar, Science Direct and Springerlink, in May 2012 helped us find relevant articles of which 18 met the criteria for inclusion in our review. Studies include children and adolescents aged 5 to 16 years and quantitatively analyse the relationship between AJ and PA. Fourteen out of eighteen studies report that children and adolescents who practice AJ accumulate more PA compared to those who are driven to/from school. At the same time 8 studies report a positive correlation between AJ to/from school and moderate to vigorous physical activity (MVPA). More longitudinal studies would be necessary to get a deeper insight into the link between AJ and PA. Establishing uniformed criteria for monitoring AJ and PA and monitoring factors that influence the decision for the AJ would contribute to comparability of the results of individual studies and would at the same time make the development of effective intervention programmes for encouraging AJ among children and adolescents possible.

Key words: active journey, physical activity, accelerometer, children, adolescents

Uvod

Sodoben način življenja nas vse bolj oddaljuje od gibalne/športne aktivnosti (v nadaljevanju GŠA), ki je nujno potrebna za celostni razvoj. Pomanjkanje le-te vodi v nezdravo življenje in posledično v bolezenska stanja, kot so prekomerna telesna masa in debelost, srčno-žilne bolezni, ateroskleroza in osteoporoza (McGill et al. 2000, 1307), visok krvni pritisk in sladkorna bolezen tipa II (Pinhas Hamiel in Zeitler 2005, 693), poleg tega pa negativno vpliva na duševno zdravje in samopodobo (Tomori in Zalar 2000, 406).

Kljub temu da je GŠA pomemben dejavnik ohranjanja zdravja, številne raziskave kažejo, da je veliko otrok in mladostnikov premalo gibalno/športno aktivnih (Biddle et al. 2004, 679; Lopes et al. 2007, 220; Volmut et al. 2013, 15). Večina

otrok je organizirane GŠA deležna le v vrtcih in šolah, potrebno pa se je zavedati, da efektivni čas tovrstne organizirane GŠA pogosto ne preseže 15 (Štemberger 2005, 41) ali celo le 3,5 minute (Simons Morton et al. 1993, 263). V mnogih državah tako obstaja paradoksalna situacija: še nikoli se ni toliko otrok ukvarjalo s športom, medtem ko istočasno večina otrok in mladostnikov ne dosega priporočil o količini in intenzivnosti GŠA, tj. vsakodnevna zmerno do visoko intenzivna 60- ali večminutna GŠA (Cavill et al. 2001, 18; Klasson Heggebø in Anderssen 2003, 293; Strong et al. 2005, 736). Očitno je, da zavezanost k športu ne more nadomestiti primanjkljajev pri urah šolske športne vzgoje in v vsakdanjem sedečem načinu življenja (Brettschneider in Naul 2004, 136), zaradi česar je potrebno spodbujati vsakodnevne GŠA, med katere sodi tudi aktivna pot (v nadaljevanju AP) v šolo oziroma iz šole, ki je lahko pomemben in stalen vir GŠA. Raziskave namreč kažejo, da so otroci in mladostniki, ki so na poti v šolo oziroma iz šole aktivni, bolj gibalno/športno aktivni in lažje dosega priporočila o količini GŠA kot tisti, ki se peljejo v šolo oziroma iz šole z avtobusom ali avtomobilom (Alexander et al. 2005, 1062; Chillón et al. 2010, 873; Cooper et al. 2005, 179; Cooper et al. 2003, 275; Duncan et al. 2008; Loucaides in Jago 2008, 107; Mendoza et al. 2010, 9; Rosenberg et al. 2006, 1773; Saksvig et al. 2007, 157; Sirard et al. 2005, 2066; van Sluijs et al. 2009, 519).

Zaradi porasta uporabe avtomobilov, procesa urbane decentralizacije, nove šolske politike, zaposlovanja žensk in posledično dogovorov o otroškem varstvu ter zaskrbljenosti glede varnosti otrok AP močno upada (Mackett in Paskins 2008, 353). V letu 2001 je bilo v Združenih državah Amerike na poti aktivnih le še 12,9 % otrok in mladostnikov, v primerjavi s 40,7 % v letu 1969 (McDonald 2007, 511). Podobno se je v Avstraliji AP v letih 1971–2003 zmanjšala za 32,2 % pri otrocih, starih 5–9 let, in za 23,1 % pri mladostnikih, starih 10–14 let (van der Ploeg et al. 2008, 61). Tudi podatki iz UK kažejo, da AP med otroki in mladostniki upada, saj je med leti 1985/86 in 2006 odstotek otrok, ki so na poti v šolo aktivni, upadel s 67 % na 52 % (Department for Transport 2007). Dejstvo, da AP tako upada, močno pripomore, da povsod po svetu nastajajo programi, ki bi otroke in mladostnike spodbudili in jim omogočili, da bi bili na poti v večji meri aktivni ter tudi tako dvignili količino GŠA na raven, ki ima pozitivne učinke za zdravje (Davison et al. 2008, 6). Da bi ti programi dosegli želen učinek, je potrebno ugotoviti, v kolikšni meri je AP v šolo povezana z GŠA. Namen članka je sistematičen pregled in preučitev dejstev, kako je AP v šolo oziroma iz šole povezana z GŠA otrok in mladostnikov, njeno količino in intenzivnostjo.

Metode

Identifikacija študij

Za strukturo članka je bil uporabljen The Quality of Reporting of Meta-analyses (QUOROM) (Moher et al. 1999, 1897). Ustrezno literaturo smo iskali v elektronskih

bazah podatkov: MEDLINE, Google Scholar, ScienceDirect in Springerlink, in sicer od leta sprejema posameznih člankov do maja 2012. Iskali smo na podlagi različnih kombinacij naslednjih ključnih besed: »active commuting«, »active travel«, »active transportation«, »car travel«, »physical activity«, »children«, »adolescents«, »walking«, »school« in »accelerometer«. Na podlagi ključnih besed smo našli bazo potencialno primernih člankov za analizo. Uporabili smo le objavljene članke oziroma članke, sprejete v objavo. Prispevkov na konferencah in zgolj izvlečkov člankov nismo uporabili za analizo. Ob prvem pregledu evidentirane literature smo pregledali naslove in povzetke posameznih člankov ter se na podlagi njihove ustreznosti odločili, ali bomo članek vključili v pregled. Ob drugem pregledu smo se o ustreznosti posameznega članka odločili na podlagi celotnega besedila.

Kriteriji za vključitev/izključitev študij

Za potrebe članka smo postavili naslednje kriterije za vključitev/izključitev posamezne študije:

1. udeleženci v študiji so otroci ali mladostniki, stari od 5 do 18 let (študije, ki so narejene na posebnih populacijah, niso vključene);
2. študija zajema meritve AP in GŠA ter išče povezave med njima;
3. študija vsebuje objektivne (merilnik pospeška, pedometer) in subjektivne (vprašalnik) meritve GŠA;
4. študija je longitudinalna, transverzalna ali pilotna.

Nobena omejitev se ni nanašala na datum objave raziskovalnega članka.

Kriteriji za doseg kvalitete študij

Kriteriji za doseg kvalitete študij so bili določeni na podlagi Strengthening the Reporting of Observational Studies in Epidemiology (STROBE) (Elm et al. 2007, 869) in na podlagi Consolidated Standards of Reporting Trials (CONSORT) (Moher et al. 2003). Kvalitetna ocena posamezne študije je bila določena na podlagi 7-stopenjske lestvice z dodelitvijo ocene 0 (manjkajoči ali neustrezno opisani podatki) ali 1 (natančno opisani in predstavljeni podatki) posameznemu od naštetih kriterijev:

1. Ali je bil vzorec naključno izbran?
2. Ali so v študiji navedeni kriteriji za izbor udeležencev?
3. Ali študija poroča vire in podrobnosti za pridobitev ocene GŠA?
4. Ali študija poroča vire in podrobnosti za razvrstitev v aktivno ali neaktivno skupino?
5. Ali študija poroča številčno spremembo vzorca skozi posamezne stopnje meritve in navaja razloge zanjo?
6. Ali študija poroča statistične metode, uporabljene za primerjavo skupin za primarne rezultate, metode za dodatne analize, kot so analize podskupin in prilagojene analize?
7. Ali študija poroča povzetek rezultatov za vsako skupino, »effect size« in koeficient zaupanja?

Študije, ki so dosegle oceno 0–2, so bile klasificirane kot nizko kvalitetne študije, tiste, ki so dosegle oceno 3–5, so bile klasificirane kot srednje kvalitetne študije, študije, ki so dosegle oceno 6–7, pa so bile klasificirane kot visoko kvalitetne študije.

Rezultati

Pregled študij

Izmed potencialno primernih člankov, najdenih v elektronski bazi podatkov, smo jih v podrobno obravnavo glede na ustreznost vključili 18 (preglednica 1). Od tega jih 16 sloni na transverzalnih študijah, ena na longitudinalni študiji in ena na pilotni študiji. Pet študij je bilo narejenih v Veliki Britaniji, pet v Združenih državah Amerike, ena na Škotskem, ena na Škotskem in Švedskem ter po ena v Avstraliji, na Cipru, v Kanadi, na Danskem, v Nemčiji in na Novi Zelandiji. Posamezne študije zajemajo otroke in mladostnike, stare od 5 do 16 let, velikost vzorca študij je med 11 (Sirard et al. 2008, 325) in 4688 (van Sluijs et al. 2009, 519). Večina študij obravnava tako dečke kot deklice, razen dveh (Duncan et al. 2008; Saksvig et al. 2007, 153), ki obravnavata samo deklice. Vzorci študij so bili večinoma izbrani med mestnimi in/ali primestnimi šolami, vzorec ene študije je bil izbran med šolami nizkega socialno-ekonomskega statusa, vzorec ene študije med šolami z velikim deležem etničnih manjšin, vzorec dveh študij pa je bil izbran v okviru drugih študij.

Podatki o načinu poti v šolo oziroma iz šole so bili zbrani s pomočjo vprašalnikov. Pri eni študiji je način poti v šolo oziroma iz šole narekovala intervencija (Sirard et al. 2008, 324). Podatki o količini, trajanju in intenzivnosti GŠA so bili v večini študij pridobljeni z uporabo merilnikov pospeška, v dveh raziskavah je bil uporabljen pedometer (Duncan et al. 2008; Loucaides in Jago 2008, 107), dve raziskavi pa sta podatke o GŠA pridobili z uporabo vprašalnika (Baig et al. 2009, 39; Landsberg et al. 2008, 740).

Povezanost AP z zmerno do visoko intenzivno GŠA, katere zadostna količina ugodno učinkuje na zdravje, je preverjalo 12 avtorjev (Alexander et al. 2005, 1061; Carver et al. 2011; Chillón et al. 2010, 874; Cooper et al. 2005, 179; Cooper et al. 2003, 274; Mendoza et al. 2010, 2; Mendoza et al. 2011, 490; Metcalf et al. 2004, 832; Saksvig et al. 2007, 156; Sirard et al. 2008, 325; Sirard et al. 2005, 2062; van Sluijs et al. 2009, 519). 12 avtorjev je merjenje GŠA ločilo tudi na dnevne odseke: merjenje GŠA v času pred poukom in po pouku (čas, ki je namenjen poti), med poukom in popoldne ter zvečer (Alexander et al. 2005, 1061; Baig et al. 2009, 39; Cooper et al. 2005, 179; Cooper et al. 2003, 274; Ford et al. 2007, 395; Loucaides in Jago 2008, 108; Mendoza et al. 2011, 490; Metcalf et al. 2004, 832; Saksvig et al. 2007, 156; Sirard et al. 2005, 2064; Sirard et al. 2008, 325; van Sluijs et al. 2009, 519). Tako so ugotovili, v kolikšni meri AP dejansko vpliva na spremembo GŠA.

Pregled kvalitete študij

Rezultati kvalitativne ocene posameznih študij so prikazani v preglednici 2. Kot visoko kvalitetne so bile klasificirane tri študije, 15 študij je bilo klasificiranih kot srednje kvalitetnih, nobena študija pa ni bila klasificirana kot nizko kvalitetna. Vse študije, razen ene (Cooper et al. 2005, 182), so poročale vire in podrobnosti za pridobitev ocene GŠA in za razvrstitev v aktivno ali neaktivno skupino. Statistične metode, uporabljene za primerjavo skupin za primarne rezultate, ter metode za dodatne analize je prikazovalo 16 študij. »Effect size« je prikazalo 6 študij.

Ali aktivna pot v šolo oziroma iz šole vpliva na količino gibalne/športne aktivnosti otrok in mladostnikov?

Cilj članka je predstaviti odnos med AP v šolo oziroma iz šole in količino ter intenzivnostjo GŠA. Od skupno 18 študij, vključenih v članek, je 14 takšnih, ki dokazujejo pozitivne povezave med AP v šolo oziroma iz šole in GŠA, štiri študije pa poročajo, da takšnih povezav niso našli. Od 14 študij, pri katerih je bil za merjenje GŠA uporabljen merilnik pospeška, jih sedem (Chillón et al. 2010, 875; Cooper et al. 2005, 181; Cooper et al. 2003, 274; Rosenberg et al. 2006, 1773; Saksvig et al. 2007, 155; Sirard et al. 2005, 2065; van Sluijs et al. 2009, 521) poroča, da imajo otroci, ki so na poti v šolo oziroma iz šole aktivni, statistično značilno večjo GŠA kot otroci, ki se vozijo. Obe študiji, pri katerih je bil za oceno GŠA uporabljen pedometer (Duncan et al. 2008, 398; Loucaides in Jago 2008, 109), sta prav tako našli pozitivne povezave med AP in GŠA, od dveh študij, v katerih je bila GŠA ocenjena z uporabo vprašalnika, pa ena poroča pozitivne povezave med AP in GŠA (Landsberg et al. 2008, 743), druga pa teh povezav ni našla (Baig et al. 2009, 40).

Zmerno do visoko intenzivna GŠA pozitivno vpliva na zdravje, zato je pomembno, ali lahko najdemo povezave z AP. Da otroci, ki so na poti aktivni, akumulirajo več minut zmerno do visoko intenzivne GŠA, poroča 8 študij (Alexander et al. 2005, 1062; Carver et al. 2011; Chillón et al. 2010, 876; Cooper et al. 2005, 182; Cooper et al. 2003, 274; Mendoza et al. 2010, 7; Mendoza et al. 2011, 492; Saksvig et al. 2007, 155). Cooper et al. (2005, 182) so ugotovili, da deklice, ki so na poti aktivne, dnevno akumulirajo 40 minut, dečki pa 34 minut več zmerno do visoko intenzivne GŠA v primerjavi s tistimi, ki se v šolo oziroma iz šole vozijo. Podobno Alexander et al. (2005, 1062) poročajo, da otroci, ki so na poti v šolo oziroma iz šole aktivni, dnevno akumulirajo v povprečju 25,9 minute več zmerno do visoko intenzivne GŠA v primerjavi s tistimi, ki so poročali, da se v šolo oziroma iz šole vozijo. Nekaj manj, 15 minut dnevne zmerno do visoko intenzivne GŠA so akumulirali aktivni merjenci Chillóna in sodelavcev (2010, 876).

Nekateri avtorji so v študije vključili tudi merjenje med posameznimi dnevnimi odseki. Ker nas zanima, kako AP vpliva na GŠA, je pomembno vedeti, kako se količina in intenzivnost GŠA spreminjata v času poti v šolo oziroma iz šole. Sirard et al. (2005, 2065) ugotavljajo, da je 24 minut več dnevne zmerno do visoko intenzivne GŠA, ki jo akumulirajo otroci, ki so na poti aktivni, posledica aktivne

poti, saj se razlike med skupinama v količini zmerno do visoko intenzivne GŠA ne pojavljajo v času pouka in zvečer. Nekoliko manj, 14 minut več zmerno do visoko intenzivne GŠA, ki je akumulirana kot posledica AP, poročajo Sirard et al. (2008, 325). Van Sluijs et al. (2009, 522) so ugotovili, da so njihovi merjenci v času aktivne poti s hojo v povprečju dnevno akumulirali 5,98 do 9,77 (odvisno od razdalje) minute več zmerno do visoko intenzivne GŠA. Kot poroča Cooper et al. (2003, 275), pa deklice v času AP dnevno akumulirajo 4,4 minute, dečki pa 6,8 minute več zmerno do visoko intenzivne GŠA v primerjavi s tistimi, ki se v šolo oziroma iz šole vozijo. Saksvig et al. (2007, 155) ugotavljajo, da je 4,7 minute več zmerno do visoko intenzivne GŠA med delavniki posledica aktivne poti, v drugi raziskavi (Cooper et al. 2005, 182) pa ta količina znaša le 3,5 minute.

Pri povezavi AP z GŠA in zmerno do visoko GŠA je osem študij našlo tudi razlike med spoloma. Prva študija (Baig et al. 2009, 40) poroča, da so deklice na poti v primerjavi z dečki v večji meri aktivne. Obratno Chillón et al. (2010, 876) ter Landsberg et al. (2008, 744) poročajo, da so deklice tiste, ki so v primerjavi z dečki na poti redkeje aktivne. Tako so prvi statistično značilne razlike v GŠA našli le pri dečkih, enako kot Rosenberg et al. (2008, 1773). Podobno so Cooper et al. (2003, 274) statistično značilne razlike med skupinama našli le pri dečkih, pri deklicah pa le v času same AP. Tudi Loucaides in Jago (2008, 108) poročata, da dečki v primerjavi z deklicami naredijo dnevno povprečno več korakov, Mendoza et al. (2010, 15) pa ugotavljajo, da dečki dosegaajo več dnevne zmerno do visoko intenzivne GŠA kot deklice. Razlike med spoloma poroča tudi longitudinalna študija (Carver et al. 2011), ki poroča razlike med skupinama pri adolescentnih dečkih pri vseh treh meritvah, pri deklicah pa so te razlike značilne le pri zadnji meritvi.

Analizirane študije poročajo tudi razlike pogostnosti AP glede na starost udeležencev. Baig et al. (2009, 40) ter Duncan et al. (2008) ugotavljajo, da so starejši otroci na poti pogostejše aktivni kot mlajši. Obratno Chillón et al. (2010, 875) ter Landsberg et al. (2008, 742) poročajo, da so mlajši otroci tisti, ki so na poti pogostejše aktivni v primerjavi s starejšimi. Metcalf et al. (2004, 832) ugotavljajo, da pri 5 let starih otrocih ni statistično značilnih razlik med skupinama v splošni GŠA in zmerno do visoko intenzivni GŠA, razen v času same AP. Podobno so ugotovili pri 8 let starih otrocih Ford et al. (2007, 396), pri 12,6 leta starih otrocih pa Baig et al. (2009, 40). Carver et al. (2011) v longitudinalni študiji ugotavljajo, da statistično značilne razlike med skupinama v zmerno do visoko intenzivni GŠA ne obstajajo pri mlajši generaciji otrok, se pa pojavljajo pri generaciji mladostnikov.

Diskusija

Večina študij, vključenih v članek, dokazuje, da je AP pozitivno povezana s splošno GŠA in zmerno do visoko intenzivno GŠA otrok in mladostnikov, vendar je zaradi različnih metodičnih postopkov, uporabljenih v posameznih študijah, le-te

med seboj težko primerjati. Med posameznimi študijami namreč obstajajo razlike glede razvrstitve v aktivno ali pasivno skupino in pridobitve ocene količine in intenzivnosti GŠA. V vseh študijah so oceno o AP otrok in mladostnikov pridobili s pomočjo vprašalnika, vendar so za razvrstitev v aktivno ali neaktivno skupino uporabljali različna merila. Večina je merjence razvrstila v aktivno ali neaktivno skupino glede na to, kateri način poti najpogosteje uporabljajo. Duncan et al. (2008) so merjence interpretirali kot aktivne, če so bili na poti aktivni vsaj v eno smer, Saksvig et al. (2007, 154) pa, če so bili aktivni vsaj enkrat na teden. To težko primerjamo s kriterijem Forda et al. (2007, 394), ki so v aktivno skupino uvrstili tiste, ki so bili na poti aktivni več kot trikrat na teden, ali Sirarda et al. (2005, 2064), ki so v skupino rednih uporabnikov AP uvrstili tiste, ki so na poti aktivni več kot petkrat tedensko. Morda je za ugotovitev povezave med AP in GŠA najbolj primerna študija Sirarda et al. (2008, 425), v kateri v aktivno skupino spadajo tisti, ki so na poti ves čas aktivni, v neaktivno pa tisti, ki niso nikoli. Obenem se študije med seboj razlikujejo po tem, ali so kot AP upoštevali AP v obe smeri ali le v eno smer. Mnoge študije so kot AP upoštevale zgolj AP v eno smer, torej v šolo oziroma iz šole (Baig et al. 2009, 40; Chillón et al. 2010, 874; Cooper et al. 2003, 274; Cooper et al. 2005, 181; Duncan et al. 2008; Landsberg et al. 2008, 740; Loucaides in Jago 2008, 108; van Sluijs et al. 2009, 520), vendar bi upoštevanje aktivne oziroma neaktivne poti v obe smeri lahko pokazalo drugačne rezultate. Alexander et al. (2005, 1062) so namreč ugotovili, da mladostniki, ki so aktivni v obe smeri, akumulirajo 10 minut zmerno do visoko intenzivne GŠA več kot tisti, ki so aktivni le v eno smer.

Za pridobitev ocene količine in intenzivnosti GŠA je v večini študij uporabljen merilnik pospeška, vendar se trajanje merjenja GŠA od študije do študije razlikuje. Trost et al. (2000, 429) priporočajo najmanj štiri dni merjenja, od tega tri dni med tednom in en dan konec tedna, da lahko zanesljivo ocenimo GŠA otrok in mladostnikov. Teh priporočil so se držali trije avtorji (Carver et al. 2011; Cooper et al. 2003, 274; Sirard et al. 2005, 2064). Mnogi so GŠA merili dlje časa, nekateri pa celo manj: tri dni (Chillón et al. 2010, 874; van Sluijs et al. 2009, 520) ali celo le en dan (Rosenberg et al. 2006, 1772; Mendoza et al. 2010, 5). V dveh študijah je bil za doseg ocene GŠA uporabljen pedometer, v dveh pa vprašalnik, kar je precej subjektivna ocena, še posebej, ker so odgovore podajali merjenci sami.

Rezultati večine študij kažejo, da obstaja pozitivna povezava med AP in GŠA ter zmerno do visoko intenzivno GŠA, vendar pa ne moremo zagotovo trditi, ali sama AP pripomore k višjim vrednostim GŠA otrok in mladostnikov ali pa se razlog za to skriva v dejstvu, da se otroci in mladostniki, ki so bolj gibalno/športno aktivni, pogosteje aktivni na poti. Le nekateri avtorji (Cooper et al. 2005, 182; Cooper et al. 2003, 275; Landsberg et al. 2008, 744; Loucaides in Jago 2008, 109; Mendoza et al. 2011, 492) so namreč posebej spremljali spremembo GŠA in zmerno do visoko intenzivne GŠA v času AP ter našli pozitivne povezave med spremenljivkami. Da del GŠA otrok in mladostnikov izhaja iz same AP, nakazujejo tudi študije,

ki so našle razlike med aktivno in neaktivno skupino samo med tednom, ne pa konec tedna (Cooper et al. 2005, 182; Cooper et al. 2003, 274; Duncan et al. 2008; Saksvig et al. 2007, 155; van Sluijs et al. 2009, 521). Nasprotno nekaj študij (Cooper et al. 2003, 275; Ford et al. 2007, 398; Metcalf et al. 2004, 832) poroča, da obstajajo statistično značilne razlike med skupinama le v času AP, sicer pa statistično značilnih razlik v količini GŠA in zmerno do visoko intenzivne GŠA med tistimi, ki na poti so ali niso aktivni, niso našli. Baig et al. (2009, 40), ki so ugotovili, da AP v šolo ni značilno povezana z vzorci GŠA v šoli, menijo, da do razlik med skupinama ne prihaja, saj so morda otroci, ki na poti v šolo oziroma iz šole niso aktivni, bolj gibalno/športno aktivni ob drugem času dneva.

Pozitivna povezava med AP in GŠA ter zmerno do visoko intenzivno GŠA tudi ni nujno značilna za oba spola. Kar nekaj študij namreč poroča, da so dečki v primerjavi z deklicami na poti pogostejše aktivni, Cooper et al. (2003, 275) pa poročajo tudi, da deklice nasploh dosegajo nižje ravni GŠA, in sicer za 20 % manj v primerjavi z dečki. Te ugotovitve bi težko povezali s samo AP, saj razlik v količini GŠA med aktivno in neaktivno skupino deklic niso našli. Bolj verjetno je, da so razlike v količini GŠA med spoloma posledica tega, da se dečki v primerjavi z deklicami pogostejše udeležujejo bolj intenzivnih in dlje trajajočih GŠA (Fox in Riddoch 2000, 499). Poleg tega so razlike med spoloma lahko posledica zunanjih dejavnikov, ki vplivajo na pogostost izvajanja AP in posledično količino GŠA. To so običajno razdalja od doma do šole, čas, potreben za aktivno premagovanje določene razdalje, primerna prometna ureditev okolice, varnost v prometu in okolici, vremenske razmere in pretežke torbe (Nelson et al. 2008). Ti dejavniki, ki imajo pomembno vlogo tudi pri razumevanju nasprotujočih si ugotovitev o pogostosti izvajanja AP in njene povezanosti z GŠA ter zmerno do visoko intenzivno GŠA glede na starost, v študijah niso predstavljeni, zato bi bilo to potrebno izpostaviti v prihodnjih raziskavah.

Zaključek

Ena od oblik redne GŠA, ki ima pomembno vlogo pri preprečevanju bolezenskih stanj in pozitivno vpliva na vsakodnevno spopadanje s stresom, je tudi AP. Le-ta namreč pozitivno vpliva na povečanje GŠA in zmerno do visoko intenzivne GŠA, kar dokazujejo mnoge študije, vključene v pregledni članek. Vendar le ena študija, ki smo jo analizirali, predstavlja večletno spremljanje izvajanja AP in z njo povezane spremembe zmerno do visoko intenzivne GŠA dveh generacij – otrok in mladostnikov. Menimo, da bi bilo v nadaljevanju potrebnih več longitudinalnih študij, da bi lahko ugotovili vpliv AP na trenutno GŠA ter GŠA v prihodnosti ter izpostavili še druge za zdravje pomembne produkte, povezane z AP. Obenem bi bilo potrebno poiskati in določiti enotne kriterije za spremljanje AP in GŠA, saj bi tako zaradi jasnejše medsebojne primerljivosti študij lažje ovrednotili njihove rezultate. Z vključitvijo spremljanja dejavnikov, kot so prometna urejenost okolice,

oddaljenost šole, starševski in osebni pogled na izvajanje AP in druge ovire, ki imajo pomemben vpliv na odločitev za AP, pa bi z rezultati študij spodbudili oblikovanje varnih poti in ustreznih intervencijskih programov za spodbujanje AP med otroki in mladostniki, kar je obenem tudi naložba za kasnejša življenjska obdobja.

LITERATURA

Alexander, Leslie M., Inchley, Jo, Todd, Joanna, Currie, Dorothy, Cooper, Ashley R., Currie, Candace. 2005. The broader impact of walking to school among adolescents: seven day accelerometry based study. *BMJ*. 331: 1061–1062.

Baig, F., Hameed, M. A., Shorthouse, G., Roalfe, A. K., Daley, A. 2009. Association between active commuting to school, weight and physical activity status in ethnically diverse adolescents predominately living in deprived communities. *Public Health*. 123: 39–41.

Biddle, Stuart J. H., Gorely, Trish, Stensel, David J. 2004. Health-enhancing physical activity and sedentary behaviour in children and adolescents. *Journal of Sport Sciences*. 22 (8): 679–701.

Brettschneider, Wolf Dietrich, Naul, Roland. 2004. *Study on young people's lifestyles and sedentariness and the role of sport in the context of education and as a means of restoring the balance. Final report*. Pridobljeno 22. 3. 2012. http://www.2.bso.or.at/fileadmin/Inhalte/Dokumente/Internationales/EU_Study_Young_Lifestyle.pdf.

Carver, Alison, Timperio, Anna F., Hesketh, Kylie D., Ridgers, Nicola D., Salmon, Jo L., Crawford, David A. 2011. How is active transport associated with children's and adolescents' physical activity over time? *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*. 126 (8). Pridobljeno 25. 3. 2012. doi:10.1186/1479-5868-8-126.

Cavill, Nick, Biddle, Stuart, Sallis, James F. 2001. Health enhancing physical activity for young people: Statement of the United Kingdom expert consensus conference. *Pediatric Exercise Science*. 13 (1): 12–25.

Chillón, Palma, Ortega, Francisco B., Ruiz, Jonatan R., Veidebaum, Toomas, Oja, Leila, Mäestu, Jarek, Sjöström, Michael. 2010. Active commuting to school in children and adolescents: An opportunity to increase physical activity and fitness. *Scandinavian Journal of Public Health*. 38: 873–879.

Cooper, Ashley R., Page, Angie S., Foster, Lucy J., Qahwaji, Dina. 2003. Commuting to School: Are Children Who Walk More Physically Active? *American Journal of Preventive Medicine*. 25 (4): 273–276.

Cooper, Ashley R., Andersen, Lars Bo, Wedderkoop, Niels, Page, Angie S., Froberg, Karsten. 2005. Physical Activity Levels of Children Who Walk, Cycle, or Are Driven to School. *American Journal of Preventive Medicine*. 29 (3): 179–184.

Davison, Kirsten K., Werder, Jassica L., Lawson, Catherine T. 2008. Children's Active Commuting to School: Current Knowledge and Future Directions. *Prev Chronic Dis*. 5 (3): 1–11.

Department for Transport. 2007. National Travel Survey: 2006. Pridobljeno 4. 4. 2012. http://www.dft.gov.uk/stellent/groups/dft_transstats/documents/divisionhomepage/028941.hcsp

Duncan, Elizabeth K., Duncan, Scott J., Schofield, Grant. 2008. Pedometer-determined physical activity and active transport in girls. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*. 5 (2). Pridobljeno 22. 3. 2012. doi:10.1186/1479-5868-5-2.

- Ford, Paul, Bailey, Richard, Coleman, Damian, Woolf May, Kate, Swaine, Ian. 2007. Activity Levels, Dietary Energy Intake, and Body Composition in Children Who Walk to School. *Pediatric Exercise Science*. 19: 393–407.
- Fox, Kenneth R., Riddoch, Chris. 2000. Charting the physical activity patterns of contemporary children and adolescents. *Proc Nutr Soc*. 59: 497–504.
- Klasson Heggebø, Lena, Anderssen, Sigmund A. 2003. Gender and age differences in relation to the recommendation of physical activity among Norwegian children and youth. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*. 13 (5): 293–298.
- Landsberg, B., Plachta Danielzik, S., Much, D., Johannsen, M., Lange, D., Müller, M. J. 2008. Associations between active commuting to school, fat mass and lifestyle factors in adolescents: the Kiel Obesity Prevention Study (KOPS). *European Journal of Clinical Nutrition*. 62: 739–747.
- Loucaides, Constantinos A., Jago, Russell. 2008. Differences in physical activity by gender, weight status and travel mode to school in Cypriot children. *Preventive Medicine*. 47: 107–111.
- Lopes, V. P., Vasques, C. M. S., Maia, J. A., Ferreira, J. C. 2007. Habitual physical activity levels in childhood and adolescence assessed with accelerometry. *The Journal of Sports Medicine and Physical Fitness*. 47 (2): 217–222.
- Mackett, Roger L., Paskins, James. 2008. Children's Physical Activity: The Contribution of Playing and Walking. *Children & Society*. 22: 345–357.
- McDonald, Noreen C. 2007. Active Transportation to School. Trends Among U.S. Schoolchildren, 1969–2001. *American Journal of Preventive Medicine*. 32 (6): 509–516.
- McGill, Henry C., McMahan, Alex C., Herderick, Edward E., Malcom, Gray T., Tracy, Richard E., Strong, Jack P. 2000. Origin of atherosclerosis in childhood and adolescence. *American Journal of Clinical Nutrition*. 72: 1307–1315.
- Mendoza, Jason A., Watson, Kathy, Baranowski, Tom, Nicklas, Theresa A., Uscanga, Doris K., Nguyen, Nga, Hanfling, Marcus J. 2010. Ethnic Minority Children's Active Commuting to School and Association with Physical Activity and Pedestrian Safety Behaviors. *J Appl Res Child*. 1 (1): 1–23.
- Mendoza, Jason A., Watson, Kathy, Nguyen, Nga, Cerin, Ester, Baranowski, Tom, Nicklas, Theresa A. 2011. Active Commuting to School and Association With Physical Activity and Adiposity Among US Youth. *J Phys Act Health*. 8 (4): 488–495.
- Metcalfe, Brad, Voss, Linda, Jeffery, Alison, Perkins, Jenny, Wilkin, Terry. 2004. Physical activity cost of the school run: impact on schoolchildren of being driven to school (EarlyBird 22). *BMJ*. 329: 832–833.
- Moher, David, Cook, Deborah J., Eastwood, Susan, Olkin, Ingram, Rennie, Drummond, Stroup, Donna F. 1999. Improving the quality of reports of meta-analyses of randomised controlled trials: the QUOROM statement. *THE LANCET*. 354: 1896–1901.
- Moher, David, Schulz, Kenneth F., Altman, Douglas G. 2003. The CONSORT statement: revised recommendations for improving the quality of reports of parallel-group randomised trials. *Clin Oral Invest*. 7: 2–7. Pridobljeno 25. 3. 2012. doi: 10.1007/s00784-002-0188-x.
- Nelson, Norah M., Foley, Eimear, O'Gorman, Donal J., Moyna, Niall M., Woods, Catherine B. 2008. Active commuting to school: How far is too far? *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*. 5 (1). Pridobljeno 4. 3. 2012. doi:10.1186/1479-5868-5-1.

Pinhas Hamiel, Orit, Zeitler, Philip. 2005. The global spread of type 2 diabetes mellitus in children and adolescents. *The Journal of Pediatrics*. 146 (5): 693–700.

Rosenberg, Dori E., Sallis, James F., Conway, Terry L., Cain, Kelli L., McKenzie, Thomas L. 2006. Active Transportation to School Over 2 Years in Relation to Weight Status and Physical Activity. *Obesity*. 14 (10): 1771–1776.

Saksvig, Brit I., Catellier, Diane J., Pfeiffer, Karin, Schmitz, Kathryn H., Conway, Terry, Going, Scott, Ward, Diane, Strikmiller, Patty, Treuth, Margarita S. 2007. Travel by Walking Before and After School and Physical Activity Among Adolescent Girls. *Arch Pediatr Adolesc Med*. (1616): 153–158.

Simons Morton, Bruce G., Taylor, Wendell C., Snider, Sharon A., Huang, Iris W. 1993. The physical activity of fifth-grade students during physical education classes. *American Journal of Public Health*. 83 (2): 262–264.

Sirard, John R., Riner, William F., McIver, Kerry L., Pate, Russell R. 2005. Physical Activity and Active Commuting to Elementary School. *Medicine & Science in Sports & Exercise*. 37: 2062–2069.

Sirard, John R., Alhassan, Sofiya, Spencer, Tirzah R., Robinson, Thomas N. 2008. Changes in Physical Activity from Walking to School. *J Nutr Educ Behav*. 40 (5): 324–326.

Strong, William B., Malina, Robert M., Blimkie, Cameron J. R., Daniels, Stephen R., Dishman, Rodeny K., Gutin, Bernard, Hergenroeder, Albert C., Must, Aviva, Nixon, Patricia A., Pivarnik, James M., Rowland, Thomas, Trost, Stewart, Trudeau, François. 2005. Evidence based physical activity for school-age youth. *Journal of Pediatrics*. 146: 732–737.

Štemberger, Vesna. 2005. Kakovost športnovzgojnega procesa v nižjih razredih osnovne šole. *Razredni pouk*. 7 (3): 35–40.

Tomori, Martina, Zalar, Bojan. 2000. Sport and physical activity as possible protective factors in relation to adolescent suicide attempts. *International journal of sport psychology*. 31 (3): 405–413.

Trost, Stewart G., Pate, Russell R., Freedson, Patty S., Sallis, James F., Taylor, Wendell C. 2000. Using objective physical activity measures with youth: how many days of monitoring are needed? *Med Sci Sport Exer*. 32: 426–431.

van Sluijs, Esther M. F., Fearn, Victoria A., Mattocks, Calum, Riddoch, Chris, Griffin, Simon J., Ness, Andy. 2009. The contribution of active travel to children's physical activity levels: Cross-sectional results from the ALSPAC study. *Preventive Medicine*. 48: 519–524.

van der Ploeg, Hidde P., Merom, Dafna, Corpuz, Grace, Bauman, Adrian E. 2008. Trends in Australian children traveling to school 1971–2003: Burning petrol or carbohydrates? *Preventive Medicine*. 46: 60–62.

Volmut, Tadeja, Pišot, Rado, Šimunič, Boštjan. 2013. Objectively measured physical activity in children aged from 5 to 8 years. *Zdravstveno varstvo*. 52: 9–18.

von Elm, Erik, Altman, Douglas G., Egger, Matthias, Pocock, Stuart J., Gøtzsche, Peter C., Vandenbroucke, Jan P. 2007. The Strengthening the Reporting of Observational Studies in Epidemiology (STROBE) Statment: guidelines for reporting observational studies. *Bulletin of the World Health Organization*. 58 (11): 867–872.

Tanja Jerina, prof., Fakulteta za matematiko, naravoslovje in informacijske tehnologije, Univerza na Primorskem, tanja.jerina@yahoo.com

Dr. Rado Pišot, Znanstveno-raziskovalno središče, Univerza na Primorskem, rado.pisot@upr.zrs.si

Preglednica 1: Povzetek študij, vključenih v članek

Študija	Vzorec; starost; lokacija	Vzorčenje; tip študija	Merjenje GŠA	Merjenje AP in razvrstitev v aktivno/neaktivno skupino	Veljavni čas merjenja	Statistična analiza	REZULTATI	
							Način transporta (%)	Sprememba GŠA
Alexander et al. (2005)	92 mladostnikov 13,8 ± 0,27 leta; Edinburgh, Škotska	Namensko vzorčenje med 4 šolami; transverzalna študija	Merilnik pospeška (MTI, model 7164)	Vprašalnik; razvrstitev v skupine: aktivna pot v eno smer/aktivna pot v obe smeri/vožnja; glede na najpogostejšo obliko potovanja (hoja, avtomobil, kolo, avtobus, vlak, drugo)	≥ 10 ur/dan; 3–5 dni	Deskriptivna statistika	NI PODATKA	AP > PP 25,9 min. več zmerne do visoko intenzivne GŠA/dan med tednom akumulirajo tisti, ki so aktivni v obe smeri
Baig et al. (2009)	673 mladostnikov; 12,6 leta; Birmingham, Velika Britanija	Namensko vzorčenje med 3 mestnimi državniimi šolami z visokim deležem etničnih manjšin; transverzalna študija	Vprašalnik	Vprašalnik; najpogostejši način poti v šolo ali iz šole (avtomobil, avtobus, vlak, hoja, kolo); čas, potreben za hojo od doma do šole; pogostost GŠA med šolskim časom	Način poti za prejšnjih 7 dni in prejšnjih 12 mesecev	Binarna logistična regresija	HOJA: 56 % v zadnjih 7 dneh in 59,6 % v zadnjih 12 mesecih KOLO: 0,0 % JAVNI TRANSPORT: 44 % v zadnjih 7 dneh, 40,4 % v zadnjih 12 mesecih	AP ni značilno povezana z vzorci GŠA v šoli
Carver et al. (2011)	214 otrok in mladostnikov; 5–6 let (n = 134) in 10–12 let (n = 201); Melbourne, Avstralija	Namensko vzorčenje med 19 državnimi osnovnimi šolami; longitudinalna študija	Merilnik pospeška (Actigraph, model 7164)	Vprašalnik; razvrstitev glede na pogostost uporabe aktivne poti	≥ 8 ur/dan ≥ 4 dni/teden (vsaj 1 dan konec tedna)	Linearna regresija	NI PODATKA	AP je pozitivno povezana z zmerno do visoko GŠA samo pri dečkih v zgodnji adolescenci (T1, T2, T3) med tednom in pri dečkih in deklicah v pozni adolescenci (T3) med tednom (pri deklicah tudi konec tedna)
Chillón et al. (2010)	1478 otrok in mladostnikov; 9–10 let 15–16 let; Tartu, Estonija Stockholm, Švedska Örebro, Švedska	Namensko vzorčenje med mestnimi in primestnimi šolami; transverzalna študija	Merilnik pospeška (MTI, model 7164)	Vprašalnik; razvrstitev v skupine: aktivna pot ali neaktivna pot glede na običajen način poti v šolo oziroma iz šole (avtomobil ali motor/ avtobus ali vlak/kolo/ hoja)	≥ 10 ur/dan; ≥ 3 dni/teden (2 dni med tednom + 1 dan konec tedna)	ANOVA	HOJA: 50,8 % KOLO: 10,1 % JAVNI TRANSPORT: 25,3 % AVTOMOBIL, MOTOR: 13,8 %	AP > PP pri dečkih; 15 min. več zmerne do visoko intenzivne GŠA

Študija	Vzorec; starost; lokacija	Vzorčenje; tip študije	Merjenje CSA	Merjenje AP in razvrstitev v aktivno/neaktivno skupino	Veljavni čas merjenja	Statistična analiza	REZULTATI	
							Način transporta (%)	Sprememba GŠA
Cooper et al. (2003)	114 otrok; 10,4 ± 0,8 leta; Bristol, Velika Britanija	Namensko vzorčenje med 5 mestnimi šolami v območjih različnega SES; transverzalna študija	Merilnik pospeška (MTI); model 7164)	Vprašalnik; razvrstitev v skupine: aktivna ali neaktivna glede na običajen način poti v šolo (avtomobil, kolo, avtobus, hoja)	≥ 10 ur/dan med tednom in ≥ 12 ur/ dan konec tedna; ≥ 4 dni/eden (3 dni med tednom + 1 dan konec tedna)	ANOVA	HOJA: 64 % KOLO: 0,9 % PP: 35,1 %	AP > PP pri dečkih 20,5 min./dan več zmerne do visoko intenzivne GŠA med tednom in med samo AP (velja za oba spola); ni razlik konec tedna
Cooper et al. (2005)	323 otrok; 9,7 ± 0,4 leta; Odense, Danska	Naključno vzorčenje med 25 šolami s področij različnega SES; transverzalna študija	Merilnik pospeška (MTI); model 7164)	Vprašalnik; kriteriji za razvrstitev v skupine niso opisani; poroča le merjenje AP glede na običajen način poti v šolo oziroma iz šole (avtomobil ali motor/avtobus ali vlak/kolo/hoja)	≥ 10 ur/dan; ≥ 4 dni/eden (2 dni med tednom + dva dni konec tedna)	ANOVA	HOJA: 24,1 % KOLO: 38,9 % AVTOMOBIL: 24,7 % AVTObUS: 12,3 %	AP > PP Tisti, ki izvajajo AP, s hojo akumulirajo 47,4 min./dan, s kolesarjenjem pa 10,5 min./dan več zmerno do visoko intenzivne GŠA; ni razlik konec tedna
Duncan et al. (2008)	1513 deklic; 11,58 ± 2,77 leta; Auckland, Nova Zelandija	Naključno izbran vzorec med 39 šolami. Etničnost in SES izključena; transverzalna študija	New Lifestyles NL-2000 pedomet	Vprašalnik; razvrstitev v aktivno skupino, če izvajajo aktivno pot vsaj v eno smer	5 dni	One-way ANOVA in Bonferroni post hoc test	AP: 44,9 % NP: 55,1 %	AP > PP Deklice, ki izvajajo AP v obe smeri, več korakov med tednom; ob koncu tedna ni razlik
Ford et al. (2007)	239 otrok; 8,1 ± 2,0 leta; jugovzhodna Velika Britanija	Namensko vzorčenje med 2 šolami; transverzalna študija	Merilnik pospeška (MTI); model 7164)	Vprašalnik; kriterij za uvrstitev v aktivno skupino: hoja v šolo in iz šole več kot 10 min., več kot trikrat/eden v 15 dneh	≥ 10 ur/dan med tednom in ≥ 12 ur/ dan konec tedna; ≥ 5 dni/eden (sreda–nedelja)	Kolmogorov-Smirnov test z Lilliefors Significance Correction	NI PODATKA	Ni značilnih razlik med otroki, ki izvajajo AP ali PP
Landsberg et al. (2008)	626 mladoštnikov; 14 let; Kiel, Nemčija	Namensko vzorčenje med 31 šolami; transverzalna študija	Vprašalnik; ViaMichelin online route planner	Vprašalnik; razvrstitev v skupine: aktivna ali neaktivna glede na običajen način poti v šolo (avtomobil/kolo/avtobus/hoja/drugo); ViaMichelin route planner	Izračun skupnega časa, potrebnega za aktivno pot s predvidevanjem 2 poti dnevno, 10-krat v tednu	Mann-Whitneyjev U-test	AP: 62,6 % PP: 37,4 %	AP > PP Tisti, ki izvajajo AP, so bolj gibljivo/športno aktivni (4,8 h/eden več). 28,4 % (30 min.) GŠA izhaja iz AP

Študija	Vzorec: starost; lokacija	Vzorčenje; tip študije	Merjenje GŠA	Merjenje AP in razvrstitev v aktivno/neaktivno skupino	Veljavni čas merjenja	Statistična analiza	REZULTATI	
							Način transporta (%)	Sprememba GŠA
Louciades in Jago (2008)	247 otrok; 10,6 ± 0,3 leta; Lemesos, Ciper	Namensko vzorčenje med 3 mestnimi šolami; transverzalna študija	Pedometer (DW-200, Yamax Corporation)	Vprašalnik; razvrstitev v skupine: aktivna ali neaktivna glede na običajen način poti v šolo (hoja/avtomobil)	4 dni	T-test	HOJA: 26,3 % AVTOMOBIL: 72,5 %	AP > PP Otroci, ki hodijo v šolo oziroma iz šole, akumulirajo več korakov v času pred poukom, po pouku in skozi ves dan
Mendoza et al. (2010)	149 otrok; 9,7 ± 0,7 leta; Houston, Texas	Namensko vzorčenje med 8 nizko prihodkovnimi šolami; transverzalna študija	Merilnik pospeška (Actigraph GT1M)	Vprašalnik; samo aktivna skupina – izračunan odstotek glede na pogostost rabe aktivnega ali neaktivnega načina transporta (šolski avtobus/sredstva javnega prometa/avtomobil/metro/hoja z odraslo osebo/hoja brez odrasle osebe/kolo)	≥ 10 ur/dan; ≥ 1 dan	Postopna linearna regresija z izločanjem	AP: 43 % PP: 57 %	AP > PP Tisti, ki izvajajo AP, akumulirajo več zmerne do visoko intenzivne GŠA na dan
Mendoza et al. (2011)	785 mladostnikov; 14,4 leta; USA	Namensko izbran vzorec iz US National Health and Nutrition Examination Survey 2003 to 2004	Merilnik pospeška (Actigraph, model 7164)	Vprašalnik; samo aktivna skupina – izračunan čas glede na pogostost rabe aktivnega načina transporta	≥ 10 ur/dan; ≥ 4 dni	Regresijska analiza	NI PODATKA	AP > PP AP je pozitivno povezana z dnevno zmerno do visoko intenzivno GŠA in zmerne do visoko intenzivno GŠA med AP
Metcalfe et al. (2004)	275 otrok; 5 let; Plymouth, Velika Britanija	Namensko vzorčenje med 53 mestnimi šolami; transverzalna študija	Merilnik pospeška (MTI, model 7164); RAC's online route planner	Vprašalnik; kriterij za razvrstitev v skupine je najpogostejši način poti v zadnjih 10 dneh (avtomobil ali motor/avtobus ali vlak/kolo/hoja)	7 dni	One-way ANOVA	AP: 67 % PP: 33 %	Ni značilnih razlik med otroki, ki izvajajo AP ali PP.
Rosenberg et al. (2006)	594 otrok; 4–5 let Južna Kalifornija	Namensko vzorčenje med 7 osnovnimi šolami; transverzalna študija	Merilnik pospeška (Caltrac)	Vprašalnik; aktivna skupina: aktivni način poti najmanj 2-krat/leden	1 dan	One-way ANOVA	AP: 32,8 % PP: 67,2 %	AP > PP dečki, ki izvajajo AP, dosegajo večje vrednosti GŠA.

Študija	Vzorec; starost; lokacija	Vzorčenje; tip študije	Merjenje GSA	Merjenje AP in razvrstitev v aktivno/neaktivno skupino	Veljavni čas merjenja	Statistična analiza	REZULTATI	
							Način transporta (%)	Sprememba GSA
Saksvig et al. (2007)	1596 deklic; 12 ± 0,5 leta; Arizona; Maryland, Minnesota, Louisiana, California; South Carolina, USA	Naključno vzorčenje med 36 večinoima primestnih šol; transverzalna študija	Merilnik pospeška (Actigraph, model 7164)	3DPAR vprašalnik: Aktivna skupina: aktivni način poti vsaj 1 šolski dan v tednu	12 ur/dan; 6 dni	Mešana linearna analiza	13,6 % deklic hodi v šolo, 17,7 % jih hodi iz šole	AP > PP Deklice, ki izvajajo AP v šolo oziroma iz šole, med tednom dnevno akumulirajo 13,7 min. več splošne GSA in 4,7 min. zmerne do visoko intenzivne GSA
Sirard et al. (2005)	219 otrok; 10,3 ± 0,6 leta; South Carolina, USA	Naključno vzorčenje med 8 mestnimi in primestnimi šolami; transverzalna študija	Merilnik pospeška (Actigraph)	Vprašalnik: razvrstitev glede na način poti v šolo oziroma iz šole – AP: ≥ 5 dni – redna aktivna pot, 1–4 dni – neredna aktivna pot, 0 dni – neaktivna pot	≥ 4 dni/teden (≥ 3 dni v tednu in ≥ 1 dan konec tedna)	Mešana ANOVA	AP: 5 % PP: 84 % vse tri različice poti (AP, PP, mešani model): 11 % otrok	AP > PP Tisti, ki izvajajo AP, dosegajo 24 min. zmerne do visoko intenzivne GSA dnevno.
Sirard et al. (2008)	11 otrok; 9,5 ± 1,02 leta (kontrolna skupina); 9,7 ± 0,90 leta (eksperimentalna skupina); Menlo Park, CA	Naključno vzorčenje iz 1 elementarne šole; pilotna študija	Merilnik pospeška (Actigraph)	Intervencija: prvi teden – uvrstitev v neaktivno skupino: PP vsaj 4-krat/teden; drugi teden – dve skupini: prva skupina aktivni transport (n = 5; walking school bus), druga skupina – neaktivni transport (n = 6).	7 dni (5 dni med tednom + 2 dni konec tedna); ves čas, razen tuširanja, plavanja in spanja	Neparametrični Wilcoxon Rank Sum test	NI PODATKA	Ni razlik med skupinama za skupno dnevno GSA in zmerne do visoko GSA
van Sluijs et al. (2009)	4688 otrok; 11,8 ± 0,2 leta; Bristol, Velika Britanija	Namensko vzorčenje; transverzalna študija	Merilnik pospeška (Actigraph, model 7164)	Vprašalnik: Razvrstitev v skupine: aktivna/neaktivna glede na najpogostejši način poti v šolo oziroma iz šole (avtomobil/hoja/kolesarjenje/javni transport/šolski avtobus/invalidski voziček/drugo)	≥ 10 ur na dan; ≥ 3 dni	Linearna regresija	HOJA: 41,5 % KOLO: 2,0 % JAVNI TRANSPORT: 21,3 % AVTO: 35,2 %	AP > PP Tisti, ki izvajajo AP, akumulirajo več GSA in zmerne do visoko intenzivne GSA (5 98–9 77 min.; odvisno od razdalje) čez cel teden. Ni razlike med skupinama zunaj aktivne poti in konec tedna.

AP – aktivna pot; PP – pasivna pot; GSA – gibalna/športna aktivnost; SES – socialno-ekonomski status; T1, T2, T3 (prva, druga in tretja meritev)

Preglednica 2: Kvalitetne ocene študij, ki poročajo povezave med AP in GŠA

Študija	Ali je bil vzorec naključno izbran?	Ali so v študiji navedeni kriteriji za izbor udeležencev?	Ali študija poroča vire in podrobnosti za pridobitev ocene GŠA?	Ali študija poroča vire in podrobnosti za razvrstitev v AKTIVNO ali NEAKTIVNO skupino?	Ali študija poroča številčno spremembo vzorca skozi posamezne stopnje meritve in navaja razloge zanjo?	Ali študija poroča statistične metode, uporabljene za primerjavo skupin za primarne rezultate, metode za dodatne analize, kot so analize podskupin in prilagojene analize?	Ali študija poroča povzetek rezultatov za vsako skupino, »effect size« in koeficient zaupanja?	Ocena kakovosti Skupaj (od 7)
Alexander et al. (2005)	0	0	1	1	1	0	0	3
Baig et al. (2009)	0	1	1	1	0	1	1	5
Carver et al. (2011)	0	0	1	1	0	1	1	4
Chillón et al. (2010)	0	1	1	1	1	1	1	6
Cooper et al. (2005)	1	1	1	0	1	1	0	5
Cooper et al. (2003)	0	1	1	1	1	0	0	4
Duncan et al. (2008)	1	0	1	1	1	1	0	5
Ford et al. (2007)	0	0	1	1	1	1	0	4
Landsberg et al. (2008)	0	1	1	1	1	1	0	5
Louciades and Jago (2008)	0	0	1	1	1	1	1	5
Mendoza et al. (2010)	0	1	1	1	1	1	1	6
Mendoza et al. (2011)	0	1	1	1	1	1	0	5
Metcalf et al. (2004)	0	0	1	1	1	1	0	4
Rosenberg et al. (2006)	0	0	1	1	1	1	1	5
Saksvig et al. (2007)	1	0	1	1	1	1	0	5
Sirard et al. (2008)	1	0	1	1	1	1	0	5
Sirard et al. (2005)	1	1	1	1	1	1	0	6
van Sluijs et al. (2009)	0	0	1	1	1	1	0	4

*Mag. Marta Licardo**Dr. Majda Schmidt*

Samoodločanje otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami v izobraževanju

Pregledni znanstveni članek

UDK: 37.091.3:376

POVZETEK

V prispevku strnjeno predstavljamo razvoj samoodločanja z različnih perspektiv. Pozornost namenjamo funkcionalnemu modelu samoodločanja, ki se uveljavlja pri delu z osebami s posebnimi potrebami. Raziskovanje samoodločanja prispeva k razumevanju razsežnosti tematike in ponuja možnosti razvoja v praksi. Rezultati tujih raziskav namreč poudarjajo mnoge prednosti funkcionalnega modela samoodločanja, po katerem je samoodločanje veščina, ki se jo lahko naučimo z učenjem veščin izbiranja, odločanja, reševanja problemov, zastavljanja in doseganja ciljev ter drugih veščin, kot so samoopazovanje, samovrednotenje, spodbujanje sebe, samozavedanje in poznavanje sebe (Wehmeyer 1999, 54–57). Samoodločanje je v slovenskem prostoru morda manj poznano, še največkrat se pojavlja pri delu z osebami s posebnimi potrebami, ki imajo motnje v duševnem razvoju, v okviru učenja samozagovornišтва, razvoja avtonomnosti, opolnomočenja ipd. V prispevku poudarjamo, da bi lahko sistematičen razvoj in poučevanje teh veščin pripomogla k boljšim rezultatom na različnih področjih dela z otroki in mladostniki s posebnimi potrebami, npr. v nižjem poklicnem izobraževanju in programih srednješolskega izobraževanja, kjer je velik delež dijakov s posebnimi potrebami, ki so lahko hitro izpostavljeni socialni izključenosti, šolskemu neuspehu in nezaposljivosti. Model je uporaben tudi pri delu s starši otrok s posebnimi potrebami na vseh stopnjah izobraževanja in pri izobraževanju učiteljev.

Ključne besede: samoodločanje, posebne izobraževalne potrebe, avtonomnost, opolnomočenje, samorealizacija

Self-Determination of Children and Youth with Special Needs in Education

ABSTRACT

In the article we briefly present the development of self-determination from various perspectives. The focus is on a functional model of self-determination, which has increasingly been applied in the field of special education and rehabilitation. Research in the area of self-determination contributes to the understanding of topic dimensions and raises ideas of development in practice. Much foreign research highlights the benefits of the functional model, in which self-determination is a skill that can be learned by learning about choice, decision making, problem solving, planning and reaching goals, self-observing, self-evaluating, self-reinforcement, self-awareness, and knowing oneself (Wehmeyer, 1999). In Slovenia self-determination is less known, and we can mostly find it in special education and the rehabilitation of persons with intellectual disabilities in terms of self advocacy, autonomy development, empowerment, etc. We emphasise that systematic development and teaching of self-determination skills can contribute to better performance in various areas of special needs education: for example in vocational education where there is quite a large population of students with special needs who can easily end up being socially excluded, and experience school failure and unemployment. The model is also useful in the work with parents of children with special needs at all levels of education and in the field of teacher education.

Key words: self-determination, special education needs, autonomy, empowerment, self-realization

Uvod

V prispevku predstavljamo razvoj samoodločanja z različnih perspektiv ter pozornost namenjamo funkcionalnemu modelu samoodločanja na področju dela z otroki in mladostniki s posebnimi potrebami. Poudariti želimo različne možnosti uporabe samoodločanja v praksi, saj samoodločanje pomembno pripomore k višji stopnji vključevanja otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami v socialno okolje, vodi k manj tvegane prehajanju med stopnjami izobraževanja (npr. iz osnovne šole v srednjo) pa tudi pri prehodu v odraslost. Opozarjamo na nekatere izzive, s katerimi se v praksi srečujejo strokovnjaki, ki želijo v izobraževanje vključiti samoodločanje otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami.

Pojem samoodločanja

Pojem samoodločanja ima korenine v političnih vedah in v filozofiji 17. stoletja. Prvič se je pojavil v filozofski teoriji determinizma (Edwards 2002), uporabljal se je tudi v politično-kulturnih oz. sociokulturnih okvirih, ki so se nanašali na pravico ljudi do samovladanja oz. samoodločanja. Samoodločanje (angl. self-determination, nem. Selbstbestimmung, fr. autodétermination) se torej prvotno nanaša na samovladanje. Samovladanje pomeni nadzor ali vladanje nad seboj, imeti pravico do samovladanja, avtonomnost, neodvisnost, samostojnost. V slovenskem jeziku obstaja tudi različica samoobvladanje (SSKJ 2014). Ti pomeni se lahko nanašajo tudi na posameznika, saj so, splošno gledano, teorije o samoodločanju dejansko teorije o tem, kako naj posameznik upravlja sam s seboj, da bo lahko optimalno funkcioniral tako v psihičnem kot v fizičnem smislu. (V slovenskem jeziku se pojavlja več različic prevoda angl. besede self-determination, npr. samoodločanje, samodoločanje, samodeterminacija (Šimek 2008; Korthagen in Vasalos 2009; Mednarodna klasifikacija funkcioniranja 2001).

V poznem devetnajstem stoletju in v začetku dvajsetega stoletja se je uporaba termina samoodločanje začela pomensko širiti in se je odmaknila od prvotnih korenin. Pojavljati se je začela v družboslovnih vedah, predvsem v psihologiji in socialnem skrbstvu, razprave so pogosto vključevale pomen volje, svobodne volje pri odločanju, povezane s političnimi pravicami in samonadzorom (Wehmeyer 2004a, 337). Samoodločanje zasledimo tudi v Deklaraciji Združenih narodov o človekovih pravicah (1948) in Standardnih pravilih Združenih narodov za izenačevanje možnosti invalidov (1993), kjer je omenjena pravica do samoodločbe in avtonomije.

Samoodločanje se prvič pojavi v psihologiji v 30. in 40. letih, kasnejša uporaba termina v psihologiji izhaja iz raziskav o motivaciji znotraj področja psihologije osebnosti. Deci in Ryan (1985, 5–11, 38, 111) sta razvila teorijo, v kateri ima osrednjo vlogo samoodločanje.

Samoodločanje je »*spodobnost izbirati in doseči izbrano ... Vendar samoodločanje je več kot sposobnost, to je potreba. Vsak ima v sebi temeljno, notranjo težnjo, da bi se sam odločal, kar napelje posameznika do njemu zanimivih vedenj in dejanj*« (Deci in Ryan 1985, 38).

Da bi ljudje lahko razvili svoje notranje potenciale, potrebujejo ustrezno socialno okolje. Če so pogoji izpolnjeni, so posledice pozitivne, v nasprotnem primeru negativne. Tako teorija samoodločanja (Deci in Ryan 1985, 32–57) spodbuja človekov naravni potencial k pozitivni motivaciji ter posredno kritizira tista družbena okolja, ki posameznikom ne omogočajo izpolnjevanja osnovnih psiholoških potreb; posledice tega so vidne v negativnih oblikah človeškega vedenja in bivanja.

Kasneje sta Deci in Ryan teorijo razširila še s konceptom osnovnih psiholoških potreb, ki predstavljajo temelj za optimalno funkcioniranje in napredek posameznika. Te potrebe so univerzalne, niso pridobljene ali naučene s kulturnimi

vzorci, temveč so naravne oz. prirojene pri vseh ljudeh, čeprav so lahko v različnih življenjskih obdobjih in kulturah nekatere bolj ali manj izražene (Deci in Ryan 1991; Chirkov et al. 2003, 100–105).

Tri osnovne psihološke potrebe so (Deci in Ryan 2000, 231–237):

- Potreba po avtonomnosti (angl. *autonomy*), ki se nanaša na samoiniciativnost in samoregulacijo lastnega delovanja, je temeljna človekova težnja, da odloča sam zase in deluje v soglasju s seboj (s svojim sebstvom), hkrati pa to ne pomeni, da je neodvisen od drugih.
- Potreba po kompetentnosti ali učinkovitosti, ki se nanaša na poznavanje poti za izvajanje in sposobnost doseganja potrebnih dejanj, pomeni biti učinkovit v okolju.
- Potreba po povezanosti zajema socialno povezanost (angl. *social relatedness*) ali navezanost (angl. *affiliation*) ter predstavlja potrebo po varnih in zadovoljujočih odnosih s posamezniki v socialnem okolju. Pomeni tudi univerzalno željo po interakciji z drugimi, biti povezan, skrbeti za druge.

Pomembna predpostavka teorije je, da se v pojmovanje motivacije vnaša večdimenzionalni pristop. Osnovno izhodišče je, da je vrsta oz. kakovost posameznikove motivacije bolj pomembna kot celotna količina motivacije za predvidevanje pomembnih rezultatov (npr. psihično zdravje, dobro počutje, učinkovito opravljanje dela, ustvarjalno reševanje problemov, učenje) (Deci in Ryan 1985, 245–335; Deci in Ryan 1991, 241–253; Deci in Ryan 2000, 231–237; Deci in Ryan 2008, 183–184).

V zadnjih desetletjih je raziskovanje samoodločanja na teoretični in empirični ravni doživelo pravi razcvet, saj se je razširilo precej čez prvotne okvire. Teorijo samoodločanja danes raziskujejo in uporabljajo številni raziskovalci po vsem svetu v povezavi z različnimi področji, kot so izobraževanje, organizacija, zdravje, šport, medosebni odnosi, doseganje ciljev, psihoterapija, psihopatologija, okolje itd. (Ryan in Deci 2007, 15–18; Vansteenkiste in Deci 2003, 275–281; Ryan et al. 2008, 2–5; Ryan in Deci 2009, 175–187; Niemiec et al. 2006, 765–773; Stone et al. 2009, 83–89; Gagne in Deci 2005, 337–342; Ryan et al. 2006, 818–835; Moller in Deci 2010, 45–51).

Pri obravnavi oseb s posebnimi potrebami obstaja nekoliko drugačen pristop k samoodločanju, ki odraža specifičnosti tega področja in se usmerja predvsem v razvoj stališč, veščin in konkretnih znanj. Sama definicija samoodločanja zajema več različic (Field in Hoffman 1994, 163–168; Martin in Marshal 1995, 149; Ward 1989, 2; Wehmeyer 1996, 27), ki so povzete v eno; samoodločanje zajema kombinacijo veščin, znanj in prepričanj, ki posamezniku omogočajo ciljno usmerjeno, samoregulacijsko in avtonomno vedenje. Ključnega pomena za posameznika je razumevanje lastnih močnih področij in omejitev ter prepričanje v lastne sposobnosti in učinkovitost (Field et al. 1998, 9–10).

Samoodločanje se je preučevalo skozi prakso in različne projekte na področju izobraževanja oseb s posebnimi potrebami. Projekti so se razvijali v smeri

opredelitve potrebnih veščin, sposobnosti in stališč, ki so nujne za razvoj in uveljavljanje samoodločanja znotraj in zunaj šolskega okolja. V ZDA je npr. Office of Special Education Programs (OSEP) v 90. letih izvajal precejšnje število projektov za promoviranje samoodločanja med mladimi s posebnimi potrebami. Tudi Mednarodna klasifikacija funkcioniranja, zmanjšane zmožnosti in zdravja (2001, 170, 238–243) izpostavlja samoodločanje na področju človekovih pravic in navaja praktične primere, kjer je zaradi zmanjšane zmožnosti funkcioniranja ali okvare mogoče oceniti težave pri učinkovitosti kot posledico šibkega samoodločanja oseb s posebnimi potrebami in ne neposredne povezanosti z okvaro oz. motnjo.

Razvoj veščin samoodločanja pri osebah s posebnimi potrebami, zlasti pri načrtovanju izobraževanja in zaposlitve, je postala ena najboljših praks (Wehmeyer et al. 2000, 58), kjer se predvsem spodbuja posameznikova sposobnost, da se odloča sam zase, da nadzoruje svoje življenje s predhodno zastavljenimi cilji, da se nauči sprejemati odločitve, ki so zanj pomembne, ter da izboljšuje veščine samozagovorništva (angl. self-advocacy skills).

Posamezniki s posebnimi potrebami, ki usvojijo vedenje in veščine, povezane s samoodločanjem, imajo večjo sposobnost upravljanja svojega življenja in lažje prevzamejo vlogo uspešnih odraslih v družbi (Field et al. 1998, 2–10). Eden izmed predpogojev razvoja veščin samoodločanja je ustvarjanje možnosti in okoliščin v vseh delih družbenega življenja, ki osebam s posebnimi potrebami omogočajo izražanje stališč, avtonomnosti in kompetentnosti.

Funkcionalni model samoodločanja

Vodilni avtor funkcionalnega modela samoodločanja za področje dela z osebami s posebnimi potrebami je Wehmeyer, ki poudarja, da so za razvoj samoodločanja ključni štirje dejavniki: 1. avtonomnost vedenja, 2. samoregulacija, 3. opolnomočenje in 4. samorealizacija (Wehmeyer 2004b, 23–24). Za boljšo predstavbo predstavljamo strnjen opis vsakega dejavnika.

Avtonomnost vedenja tvorijo dejanja, v katerih posameznik izraža lastne izbire, interese in/ali sposobnosti, ter dejanja, v katerih deluje neodvisno od zunanjih vplivov ali vmešavanj (Wehmeyer 1999, 57). Avtonomno vedenje (Sigafoos et al. 1988, v Wehmeyer 1999, 57) se nanaša na aktivnosti, povezane s samopreskrbo ali preskrbo družine, na aktivnosti, povezane z obvladovanjem interakcij z okoljem, npr. uporaba družbenih virov, izpolnjevanje osebnih obveznosti in dolžnosti. Pomembna je tudi avtonomnost pri izražanju lastnih interesov in izbor pri preživljanju prostega časa ter avtonomnost pri poklicnih aktivnostih in zaposlovanju.

Samoregulacija vedenja je kompleksen sistem odzivov, ki posamezniku omogoča pregled nad okoljem in možnostmi odzivanja. Samoregulacija vedenja pomeni odločati o tem, kako delovati, delovanje samo, evalvacijo delovanja in možne korekcije delovanja. Samoregulacijsko vedenje vključuje uporabo strategij, kot so

vodenje samega sebe (angl. self-monitoring), samoučenje (angl. self-instruction), samoevalvacijo (angl. self-evaluation), spodbujanje samega sebe (angl. self-reinforcement), ob tem pa vključuje še zastavljanje ciljev, reševanje problemov, odločanje in opazovanje učnih strategij (Wehmeyer 1999, 57). Načrten razvoj teh veščin je koristen za vsakega posameznika, pri osebah s posebnimi potrebami pa je še toliko bolj pomemben, ker se zaradi motenj ali oviranosti mnogi zgoraj naštetih vidikov ne razvijejo samodejno in je potrebno veliko načrtnega dela in truda.

Opolnomočenje se nanaša na kognitivno osebno učinkovitost, zaznavanje mesta kontrole in motivacijo (Zimmerman 1990, 73–76). Gre za psihološko povečanje moči posameznika ali skupine, ki pogosto vključuje razvijanje samozaupanja v lastne vire moči. O opolnomočenju na področju vzgoje in izobraževanja oseb s posebnimi potrebami govorimo, kadar oseba pridobiva občutek, da je vse bolj sposobna odločati o svojem življenju in te odločitve uresničevati v praksi. Z opolnomočenjem krepimo tisto pot in odločitve, ki jih je naredila oseba sama zase, in ji pomagamo spoznavati in razumeti družbene in osebne ovire v njenem življenju. V procesih učenja opolnomočenja se posameznik uči spoprijemati s svojimi težavami ne glede na zunanje ovire, njegova moč raste, bolje vidi dane možnosti in nove rešitve, spozna, kaj resnično želi in kaj mu je pomembno (Wehmeyer 1999, 57–58).

Samorealizacija se kaže v težnji po oblikovanju posameznikovega življenja v smiselno celoto (Angyal 1941, v Wehmeyer 1999, 58). Bistvo je v tem, da ljudje, za katere je značilno samoodločanje, vedo, katera so njihova močna področja, kaj počnejo dobro in se v skladu s tem tudi vedejo. Wehmeyer (1999, 58–60) pri tem opozarja, da je pri osebah s posebnimi potrebami treba spodbujati razvoj močnih področij in pozitivnih lastnosti, zato je promoviranje samoodločanja tako zelo aktualno in ne sme biti spregledano.

Pri delu z otroki in mladostniki mnogi strokovnjaki težijo k razvoju učinkovitih metod dela. Wehmeyer jih s sodelavci že vrsto let razvija in ponuja nove poti za odkrivanje samoodločanja (zlasti na področju inkluzije) in lahko bi jih uporabili tudi pri nas. V slovenski šolski praksi namreč učitelji in svetovalni delavci samoodločanje največkrat uporabljajo priložnostno in nenačrtovano, sistematično oblikovani cilji za razvoj samoodločanja se ne pojavljajo v individualiziranih programih ali v drugi dokumentaciji za načrtovanje vzgojno-izobraževalnega dela (Licardo in Schmidt 2012, 46–47, 50).

Pristopi in metode za razvijanje samoodločanja vključujejo tiste, ki se nanašajo na:

- a) strategije poučevanja samoodločanja in jih uporabljajo učitelji v poklicnem izobraževanju (Wehmeyer et al. 2000a, 58–59), pri poklicnem usmerjanju in ob prehodih iz ene stopnje izobraževanja v drugo (Wehmeyer in Lawrence 1995, 70–78),

- b) specifične strategije pri poučevanju učencev s posebnimi potrebami in brez posebnih potreb v integriranih/inkluzivnih razredih (Wehmeyer 1996, 18–32),
- c) strategije, namenjene samoevalvaciji samoodločanja za učence s posebnimi potrebami (Wehmeyer et al. 2000b, 440–449).

Raziskave, povezane z razvojem veščin samoodločanja po funkcionalnem modelu, kažejo, da osebe s kognitivnimi primanjkljaji (predvsem z motnjami v duševnem razvoju) sicer izražajo samoodločanje, vendar imajo omejene možnosti izbire in izražanja pravic v različnih vidikih vsakodnevnega življenja (Wehmeyer in Metzler 1995, 112–117; Wehmeyer et al. 1996, 635–638). Restriktivna življenjska okolja, ki osebe z motnjami ločujejo, izolirajo, so pogosto povezana z nižjo stopnjo izražanja samoodločanja, medtem ko posamezniki, ki živijo in delajo v inkluzivnem okolju, izražajo višjo stopnjo samostojnosti in samoodločanja (Wehmeyer in Bolding 2001, 372–376). Dokazano je tudi, da preusmeritev iz bolj restriktivnega delovnega ali življenjskega okolja v manj restriktivno okolje povečuje samoodločanje pri osebah s kognitivnimi primanjkljaji (Wehmeyer in Bolding 2001, 377).

Raziskava Ryana in Niemieca (2009, 269–270) v šolskem okolju nakazuje, da šolska klima, ki je usmerjena v kontrolno motivacijo, spodbuja zgolj zunanjo regulacijo, površno učenje, znanje s šibkim transferom ter učenje samo »za oceno«. Za takšno šolsko okolje so značilne zahteve, nadzor, pritiski in pretirana tekmovalnost. Spremljevalni pojavi so lahko velik osip, slabo počutje učencev, občutki nepovezanosti, demotiviranost, zdravstvene težave ipd. Na drugi strani pa učenci, ki se izobražujejo v okolju, ki podpira osnovne psihološke potrebe, izražajo več avtonomne samoregulacije, vztrajnosti, kakovostnega učenja, dobrega počutja in občutkov pripadnosti ter povezanosti.

Rezultati raziskave (Wehmeyer in Schwartz 1998, 4–11), v katerih so proučevali vpliv samoodločanja ob prehodu v odraslo dobo, kažejo, da so učenci s posebnimi potrebami, ki so v času šolanja izražali višjo stopnjo samoodločanja, tudi kasneje dosegali boljše rezultate na prehodu v odraslost (npr. finančna neodvisnost in zaposlitev), prav tako pa je izražanje višje stopnje samoodločanja povezano s splošno kakovostjo življenja in višjo stopnjo vključenosti v socialno okolje v štirih različnih državah – Kanada, Belgija, Francija in ZDA (Lachapelle et al. 2005, 742–743).

V nadaljevanju navajamo nekatere možnosti, kako samoodločanju dati priložnost tudi pri nas, in nekaj izzivov, ki jih pri tem opažamo.

Nekatere priložnosti in izzivi razvoja samoodločanja pri delu z otroki in mladostniki s posebnimi potrebami

V šolsko področje perspektiva samoodločanja vnaša precej sprememb v smeri bolj humanističnih, liberalnih pristopov, saj poudarja dejstvo, da ima socialni

kontekst ključno vlogo pri podpori posameznika (Ryan in Deci 2002, 3–30). Zamisel o ustvarjanju takšnega šolskega okolja, ki zares podpira in zadovoljuje osnovne psihološke potrebe učencev in spodbuja intrinzično motivacijo, bi pomenila precej preobratov: od prevladujočih načinov preverjanja in ocenjevanja znanj, do samega vzgojno-izobraževalnega procesa, metod, ne nazadnje tudi vodenja šole (Wehmeyer et al. 2004, 415–423). Skratka, gre za **ustvarjanje možnosti in okoliščin v šolah**, ki so nujno potrebne za razvoj samoodločanja.

Priložnost pri zagotavljanju dejanske vključenosti otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami v vzgojno-izobraževalno delo in socialno okolje se kaže **v odnosih**; v soudeležbi, sodelovanju, soustvarjanju in soodgovornosti otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami pri načrtovanju njihovega izobraževanja (Palmer in Wehmeyer 2003, 115–118; Čačinovič Vogrinčič 2011, 16–23). Večkrat je za uspeh lahko ključnega pomena ravno to, da imajo možnost aktivnega sodelovanja in vplivanja na odločitve. Da bi jim to lahko omogočili, je treba vzpostaviti učinkovite **oblike sodelovanja in načrtovanja dela**. Gre za ustvarjanje odnosov, ki izhajajo iz opolnomočenja otroka oz. mladostnika (Magajna et al. 2008b, 34–38, 42–47). Naslednji korak, ki pozitivno vpliva na otrokov razvoj in napredek, je **načrtno učenje veščin samoodločanja in ustvarjanje priložnosti za njihovo razvijanje**. Ena od priložnosti, da otroci s posebnimi potrebami razvijajo veščine samoodločanja, samozagovorništva, izražajo svoje prednosti in pomanjkljivosti ter prevzemajo odgovornost za rezultate učenja in razvoja, je na primer njihovo vključevanje v proces oblikovanja individualiziranega programa (česar zakonodaja sicer ne predpisuje) ter aktivno sodelovanje staršev in učiteljev na timskih sestankih. Samoodločanje bi se lahko poučevalo v okviru ur dodatne strokovne pomoči ali kot eno izmed kompetenc v sklopu ustreznih predmetnih področij (Licardo in Schmidt 2012, 49–50).

Otroke in mladostnike je treba **učiti samozagovorništva in samoregulacije** (Martin 1993, 54–57). Pri opredeljevanju težav, ovir in primanjkljajev je zelo pomembna otrokova/mladostnikova perspektiva oz. kako opredeli svoje nerazumevanje, kako s svojo težavo ravna, kakšne vire moči ima sam, katere vire pomoči lahko pridobi v okolju, kako se sooča z neuspehi, katere strategije učenja mu najbolj ustrezajo ipd. (Wehmeyer et al. 2000a, 58–60). Vse to so priložnosti, kjer so veščine samoodločanja pomembne. Otrok ali mladostnik, ki se zna (oz. se nauči) ustrezno izraziti o vseh naštetih vprašanjih in skupaj v pogovoru z drugimi iskati rešitve, lahko veliko pripomore k uspešnosti pomoči, ki se mu nudi. Strokovnjak mora otroka spodbujati k odgovornosti, se ne odločati namesto njega in upoštevati rešitve problemov, ki jih predlaga otrok ali mladostnik.

Pri osebah s posebnimi potrebami je tudi izražanje avtonomnosti kot ene izmed veščin samoodločanja večkrat izziv, zlasti kadar ima oseba zmanjšane sposobnosti izražanja izbir in interesov ali če zaradi različnih razlogov (npr. nezadostna informiranost, nižje intelektualne sposobnosti) izbira nesmotrno oz. na način, ki ji neposredno ne koristi (Wehmeyer in Garner 2003, 255–257). V teh

primerih je **učenje veščin izkazovanja avtonomnosti** izjemnega pomena. Osebe s posebnimi potrebami se lahko soočajo tudi z različnimi strokovnjaki, ki prepogosto zanemarjajo njihove poglede, njihove dosedanje izkušnje in potrebe v prihodnosti. S tem je konceptualizacija njihovih težav precej v rokah profesionalcev, ki večkrat nehote zavirajo razvoj samostojnosti in samoodločanja s tem, da poudarjajo pomen pomoči in usmerjanja za osebo s posebnimi potrebami (Peček 1999, 359–363). Zato so kljub sistemski pomoči še vedno izpostavljeni mnogim oviram v razvoju do samostojnega in uspešnega odraslega življenja, saj je včasih pretirana pomoč lahko tudi ovira. Za **razvoj avtonomnosti** potrebujejo veliko priložnosti, ki omogočajo aktivno odločanje, izbiro in pozitivne interakcije, udeležnost v vseh procesih odločanja, ekonomsko, akademsko in socialno spodbujanje ter veliko osebne vztrajnosti in truda (Powers et al. 1996, 257–281). Reševanje mnogih vprašanj in izzivov, ki se pojavljajo pri odraščanju otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami, lahko zlahka postane vzrok za neuspeh ter preveliko breme, ki lahko pušča dolgotrajne posledice v smislu (ne)zaposljivosti, (ne)zadovoljstva, občutka (ne)sprejetosti, varnosti in osebne sreče (Schmidt in Čreslovnik 2010, 130–132).

Na prehodu iz osnovnega v srednješolsko izobraževanje se mnogi dijaki s posebnimi potrebami znajdejo v okolju, kjer se počutijo manj učinkovite in manj kompetentne za spoprijemanje z učnimi in delovnimi nalogami in pogosto nimajo ustrezno razvite avtonomnosti in samoregulacije, da bi se uspešno spoprijemali z zahtevami novega okolja, kar lahko vodi v občutke frustracije in nemoči ter v učno neuspešnost (Schmidt in Čreslovnik 2010, 136–141). Mladi s slabšo poklicno usposobljenostjo ali brez nje težje najdejo zaposlitev in jo obdržijo, hkrati pa tvegajo, da se hitro znajdejo na obrobju družbe (Jereb 2011, 55). Učenje veščin samoodločanja, načrtovanja ciljev, odločanja, izbiranja, reševanja problemov, opolnomočenja, samorealizacije, samozagovorništva je nekaj, kar bi zagotovo pripomoglo k bolj uspešnemu soočanju s težavami ob prehodu na višjo stopnjo izobraževanja.

Nekatere problematične značilnosti srednjega poklicnega in strokovnega izobraževanja pri nas, kot npr. šibka strokovna usposobljenost učiteljev s področja učnih težav, veliko število dijakov v razredu, pomanjkanje dobre učne klime, šibka izvedba individualizacije (Skubic Ermenc et al. 2012, 131–140), so ovira v razvoju veščin samoodločanja ravno za dijake, ki so/bodo težje zaposljivi in bi te veščine nujno potrebovali. Raziskave (Wehmeyer et al. 2007, 35–43) namreč dokazujejo, da obstaja visoka korelacija med stopnjo samoodločanja in doseganjem pozitivnih rezultatov v obdobju zgodnje odraslosti, npr. prehod na trg dela in samostojnost. V ZDA, kjer se ukvarjajo z razvojem veščin samoodločanja pri mladostnikih od devetdesetih let dalje, študije kažejo, da so v začetnem obdobju mladi s posebnimi potrebami bili šibki v samoodločanju, zlasti na področju samostojnega življenja (kje bodo živeli) in zaposlovanja (Sands in Kozleski 1994; Wehmeyer in Metzler 1995, 112–115). Študije po desetih letih načrtnega dela pa kažejo, da mladi s posebnimi potrebami po končanem šolanju dosegajo bolj pozitivne rezultate,

zlasti na področju zaposlovanja (Field in Hoffman 2002, 90–97), dostopanju do zdravstvenih storitev, finančne neodvisnosti in samostojnega življenja (Wehmeyer in Palmer 2003, 133–138). Zato institucije v ZDA, ki se ukvarjajo s kariernim razvojem oseb s posebnimi potrebami (npr. The Council for Exceptional Children's Division on Career Development and Transition), poudarjajo pomembnost opolnomočenja in samoodločanja **v obdobju prehodov v odraslost** (Field et al. 1998, 13–25).

Omeniti velja, da je razvijanje veščin samoodločanja uporabno tudi **pri delu s starši otrok s posebnimi potrebami** na vseh stopnjah izobraževanja in na **področju izobraževanja učiteljev**. Mnogi raziskovalci in praktiki se strinjajo, da imajo starši in učitelji pomembno vlogo pri razvoju otrokovega samoodločanja (Field et al. 1998, 5–9) ter da naj bi se razvoj začel že v zgodnjem otroštvu (Sands in Doll 1996, 59–72). Vloga staršev je pomembna pri zagotavljanju priložnosti in spodbujanja razvoja veščin samoodločanja, saj so starši prvi, ki otroku omogočajo izbiro in aktivno odločanje, hkrati pa raziskave kažejo tudi, da so starši manj pripravljeni aktivno sodelovati v razvijanju samoodločanja pri otroku kot učitelji (Zhang et al. 2002, 157–168).

Aktivno delovanje učiteljev prav tako **pripomore k razvoju veščin samoodločanja učencev**, zlasti pri zastavljanju akademskih in osebnih ciljev, načrtovanja procesov učenja in samoevalvacije. Tuje izkušnje kažejo, da so bili učenci s posebnimi potrebami, ki so bili vključeni v program učenja veščin samoodločanja z uporabo funkcionalnega modela učenja, sposobni sami zastavljati akademske cilje, spremljati lastne dosežke, jih evalvirati in so izkazovali višjo stopnjo samoodločanja (Wehmeyer et al. 2000b, 439–445). Kljub temu da se učitelji ter specialni in rehabilitacijski pedagogi zavedajo pomena samoodločanja za bolj uspešen razvoj otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami, še vedno ne uporabljajo specifičnih metod za razvoj samoodločanja (Mason et al. 2004, 442–447; Thoma et al. 2002, 242–245; Wehmeyer et al. 2000b, 444). Najbolj je to opazno pri načrtovanju individualiziranih programov, kjer se pogosto ne vključujejo cilji za razvoj samoodločanja (Wehmeyer in Schwartz 1998). Razlogi za to so v šibkem poznavanju specifičnih metod in kurikularnih pristopov za razvoj teh veščin. Učitelji so pogosto pod pritiskom, da morajo ostati osredotočeni zgolj na razvoj akademskih dosežkov, nekateri celo menijo, da razvoj teh veščin ni primeren za vse otroke s posebnimi potrebami, zlasti ne za tiste z večjimi kognitivnimi primanjkljaji, čeprav rezultati raziskav tudi pri teh otrocih kažejo nasprotno (Wehmeyer et al. 2000a, 58–60).

Tudi največja nevladna organizacija v Sloveniji, ki deluje za pomoč osebam z motnjo v duševnem razvoju, Zveza Sožitje, v svoje smernice dela vključuje veščine samoodločanja. Med prvimi operativnimi cilji v programu je navedeno samouresničevanje oseb z motnjo v duševnem razvoju, ki vključuje normativno urejenost položaja posameznika z motnjo v duševnem razvoju, sistem materialnih pravic za omogočanje samostojnega življenja, razvoj aktivne vloge in položaja

oseb z motnjo v duševnem razvoju, upoštevanje samozagovorništva in podpiranje programov za večjo aktivnost in kakovost življenja oseb z motnjo v duševnem razvoju (Usmeritve delovanja Zveze Sožitje 2010, 8–10).

Tudi strokovni dokument Koncept dela, učne težave v osnovni šoli (Magajna et al. 2008a, 30–31) navaja, da je pri strategijah in ukrepih pomoči učencem z učnimi težavami treba upoštevati načela dela, ki spodbujajo samoodločanje. Na primer, načelo udeležенosti učenca, spodbujanja notranje motivacije in samodoločenosti pravi, da gre za temeljno načelo pri načrtovanju pomoči in da s tem pri učencu spodbujamo notranjo motivacijo, kompetentnost, samostojnost in povezanost z drugimi. Ključnega pomena je sprejemanje in podpiranje lastnih pobud učenca in omogočanje izbire pri učenju in oblikah pomoči. Tudi načelo akcije in samozagovorništva je povezano s samoodločanjem, kjer je poudarek na tem, da učimo učenca spoznavati njegova šibka in močna področja ter da razvijamo veščine samozagovorništva (izražanje, zagovarjanje, uveljavljanje, odločnost), da bi učenec lažje dosegel uspeh. V teh pristopih je z vidika razvoja samoodločanja mogoče opaziti spremembe na deklarativni sistemski ravni v rednem izobraževanju. Vprašanje je le, koliko časa bomo potrebovali za resnično udejanjanje teh načel.

V našem šolskem okolju bi bilo dobro sistematično vključevati razvijanje samoodločanja v vse dele izobraževanja, predvsem pa v tiste, kjer so te veščine najbolj potrebne, npr. ob prehodu iz osnovnega v srednješolsko izobraževanje, kjer je cilj zmanjšati osip in povečati učno uspešnost, ter v nižjem poklicnem izobraževanju in programih srednješolskega izobraževanja, kjer je velik delež dijakov s posebnimi potrebami in drugih mladostnikov, ki so lahko hitro izpostavljeni socialni izključenosti, šolskemu neuspehu in nezaposljivosti (Schmidt in Čreslovník 2010, 139–141). Za celotno področje izobraževanja oseb s posebnimi potrebami pa je v izobraževalni proces treba vpeljati učenje veščin samoodločanja ter odnose, ki bodo odražali opolnomočenje, spodbujali samozagovorništvo, avtonomnost, kompetentnost otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami.

Sklep

Skozi pregled razvoja samoodločanja v različnih kontekstih in znanstvenih področjih ugotavljamo, da je samoodločanje pravica in možnost za posameznika, da razvija samonadzor, avtonomnost ter da sam odloča o pomembnih vidikih življenja. Raziskovanje samoodločanja opredeljuje determinante človekovega vedenja oz. vzroke, ki vključujejo osebnostne, strukturne, okoljske in fiziološke dejavnike (Wehmeyer et al. 2007, 31–32).

V prispevku smo najprej osvetlili pojem samoodločanje in nekaj osnovnih teoretičnih izhodišč. Strnjeno je predstavljen funkcionalni model samoodločanja, ki se uporablja pri izobraževanju in specialnorehabilitacijskem delu. Vsebinsko jedro je zajeto v priložnostih in izzivih, ko želimo razvijati samoodločanje v izobraževanju otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami.

V prvi vrsti vidimo priložnosti v ustvarjanju šolskega okolja, ki zares podpira razvoj samoodločanja. V to uvrščamo humanistične in liberalne pristope, ki ustvarjajo prijazne socialne okoliščine, ki se kažejo v odnosih, oblikah načrtovanja dela, možnostih izbire za otroka in sodelovanja med vsemi udeleženci vzgojno-izobraževalnega procesa (Ryan in Deci 2002, 3–30). Pomembna priložnost (in hkrati izziv) je razvijanje metod in strategij za učenje veščin samoodločanja, samozagovornštva in avtonomnosti v vseh delih izobraževanja ob upoštevanju značilnosti in specifičnih potreb slovenskega izobraževalnega sistema. Prepričani smo, da je samoodločanje lahko pot do preprečevanja odnosov odvisnosti, naučene nemoči, izgube občutka lastne vrednosti in nizke samopodobe ter blaži posledice motenj in primanjkljajev otrok in mladostnikov. Izzivi, ki se pri tem pojavljajo, se nanašajo predvsem na izvedbeno raven oz. na prenos znanj v prakso. Pri tem je zelo pomembna vloga specialnih in rehabilitacijskih pedagogov, učiteljev, staršev in drugih strokovnjakov, ki naj bi bili pripravljeni aktivno sodelovati pri teh prizadevanjih, saj so tisti, ki lahko uresničijo zgodbo o samoodločanju v času izobraževanja ter s tem omogočijo otrokom in mladostnikom s posebnimi potrebami pridobiti veščine, ki so uporabne vse življenje.

Prepričani smo, da je temeljna vrednost izobraževanja v tem, da znanje obljublja človeku svobodo in razvoj njegovih sposobnosti. Postavlja se vprašanje: ali izobraževanje, kot ga imamo danes, dejansko spodbuja svobodo in razvoj sposobnosti v polni meri za vsakogar, in če ne, kaj se da spremeniti.

LITERATURA

Chirkov, Valery, Ryan, Richard M., Kim, Youngmee, Kaplan, Ulas. 2003. Differentiating autonomy from individualism and independence: A self-determination perspective on internalisation of cultural orientations, gender and well being. *Journal of Personality and Social Psychology*. 84: 97–110.

Čačinovič Vogrinčič, Gabi. 2011. Soustvarjanje v delovnem odnosu: izvirni delovni projekt pomoči. V *Izvirni delovni projekt pomoči*, (ur.) Lea Šugman Bohinc, 15–35. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo Univerze v Ljubljani.

Deci, Edward L., Ryan, Richard M. 1985. *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.

Deci, Edward L., Ryan, Richard M. 1991. A motivational approach to self: Integration in personality. V *Nebraska symposium on motivation: Perspectives on motivation*, (ur.) Richard Dienstbier, 237–288. Lincoln, NE: University Of Nebraska Press.

Deci, Edward L., Ryan, Richard M. 2000. The 'what' and 'why' of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*. 11: 227–268.

Deci, Edward L., Ryan, Richard M. 2008. Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development and health. *Canadian Psychology*. 49: 182–185.

Deci, Edward L., Vallerand, Robert J., Pelletier, Luc G., Ryan, Richard M. 1991. Motivation and Education: The Self-determination Perspective. *Educational Psychologist*. 26: 325–346.

Deklaracija Združenih narodov o človekovih pravicah. 1948. Pridobljeno 28. 1. 2014. <http://www.varuh-rs.si/pravni-okvir-in-pristojnosti/mednarodni-pravni-akti-s-podrocja-clovekovih-pravic/organizacija-zdruzenih-narodov/splosna-deklaracija-clovekovih-pravic/>

Edwards, Paul. 2002. Hard and Soft determinism. V *The Oxford Handbook of Free will*, (ur.) Robert Kane, 215–233. USA: Blackwell publishing.

Field, Sharon, Hoffman, Alan. 1994. Development of a model for self-determination. *Career development fo Exceptional Individuals*. 17: 159–169.

Field, Sharon, Hoffman, Alan. 2002. Lessons learned from implementing the Steps to Self-determination curriculum. *Remedial and Special Education*. 23: 90–98.

Field, Sharon, Martin, Jim, Miller, Robert, Ward, Michael, Wehmeyer, Michael L. 1998. *A practical guide to teaching self-determination*. Reston: Council for Exceptional Children.

Field, Sharon, Sarver, Mary D., Shaw, Stan F. 2003. Self-Determination, a Key to Success in Postsecondary Education for Students with Learning Disabilities. *Remedial and Special Education*. 24: 339–349.

Gagné, Marylene, Deci, Edward L. 2005. Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*. 26: 331–362.

Jereb, Andreja. 2011. Ekonomske posledice učne neuspešnosti. V *Učenci z učnimi težavami – Izbrane teme*, (ur.) Suzana Pulec Lah, Marija Velikonja, 52–67. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.

Korthagen, Fred, Vasalos, Angelo. 2009. Kakovost od znotraj kot ključ profesionalnega razvoja. *Vzgoja in izobraževanje*. 4: 15–21.

Lachapelle, Yves, Wehmeyer, Michael L., Haelewyck, M. C., Curbois, Y., Keith, K. D., Schalock, R. 2005. The relationship between quality of life and self-determination: An international study. *Journal of Intellectual Disability Research*. 49: 740–744.

Licardo, Marta, Schmidt, Majda. 2012. Samoodločanje v perspektivi inkluzije. V *Inkluzija v sodobni šoli*. (ur.) Dejan Hozjan, Marko Strle, 35–53. Koper: Univerza na Primorskem, Univerzitetna založba Annales.

Magajna, Lidija, Kavkler, Marija, Čačinovič Vogrinčič, Gabi, Pečjak, Sonja, Bregar Golobič, Ksenija. 2008a. *Koncept dela – Učne težave v osnovni šoli*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Magajna, Lidija, Pečjak, Sonja, Peklaj, Cirila, Čačinovič Vogrinčič, Gabi, Bregar Golobič, Ksenija, Kavkler, Marija, Tancig, Simona. 2008b. *Učne težave v osnovni šoli, problemi, perspektive, priporočila*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Martin, Jim E. (1993). Transition Policy: Infusing Self-Determination and Self-Advocacy into Transition Programs. *Career Development for Exceptional Individuals*. 16 (1): 53–61.

Martin, Jim E., Marshall, Laura H. 1995. Choice Maker: A comprehensive Self-determination transition program. *Intervention in School and Clinic*. 30: 147–156.

Mason, Cristine, Field, Sharon, Sawilowsky, Shlomo. 2004. Implementation of self-determination activities and student involvement in IEPs: Practice and attitudes of educators. *Exceptional Children*. 70: 441–451.

Mednarodna klasifikacija funkcioniranja, zmanjšane zmožnosti in zdravja. 2001. Ljubljana Inštitut za varovanje zdravja RS in Inštitut RS za rehabilitacijo. Pridobljeno 15. 1. 2014. <http://m.mf.uni-lj.si/dokumenti/a106389e93fab93fdec3b56cd3d3ab1c.pdf>

Moller, Arlen C., Deci, Edward L. 2010. Interpersonal control, dehumanization, and violence: A self-determination theory perspective. *Group Processes & Intergroup Relations*. 13: 41–53.

Niemiec, Christopher P., Lynch, Martin F., Vansteenkiste, Maarten, Bernstein, Jessey, Deci, Edward L., Ryan, Richard M. 2006. The antecedents and consequences of autonomous self-regulation for college: A self-determination theory perspective on socialization. *Journal of Adolescence*. 29: 761–775.

Peček, Mojca. 1999. Od odvisnosti do odgovornosti – vključevanje učencev s posebnimi potrebami v procese odločanja. *Socialna pedagogika*. 4: 357–376.

Palmer, Susan B., Wehmeyer, Michael L. 2003. Promoting self-determination in Early Elementary School. *Remedial and Special Education*. 2: 115–126.

Powers, Laurie E., Wilson, Roxanne, Matuszewski, Jeanne, Phillips, Amy, Rein, Claudia, Schumacher, Dona, Gensert, Janet. 1996. Facilitating Adolescent Self-Determination: What Does It Take? V *Self-determination across the lifespan: Independence and choice for people with disabilities*, (ur.) Deanna J. Sands, Michael L. Wehmeyer, 257–284. Baltimore: P. H. Brookes Publishing.

Ryan, Richard M., Deci, Edward L. 2002. An overview of self-determination theory. V *Handbook of self-determination research*, (ur.) Edward L. Deci, Richard M. Ryan, 3–33. Rochester, NY: University of Rochester Press.

Ryan, Richard M., Deci, Edward L. 2007. Active human nature: Self-determination theory and the promotion and maintenance of sport, exercise, and health. V *Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport*, (ur.) Martin S. Hagger, Nikos L. D. Chatzisarantis, 1–19. Champaign, IL: Human Kinetics.

Ryan, Richard M., Deci, Edward L. 2009. Promoting self-determined school engagement: Motivation, learning, and well-being. V *Handbook on motivation at school*, (ur.) Kathryn R. Wentzel, Allan Wigfield, 171–196. New York: Routledge.

Ryan, Richard M., Deci, Edward L., Grolnick, Wendy S., La Guardia, Jennifer G. 2006. The significance of autonomy and autonomy support in psychological development and psychopathology. V *Developmental psychopathology: Theory and method*, (ur.) Dante Cicchetti, Donald J. Cohen, 795–849. New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.

Ryan, Richard M., Niemiec, Cristopher P. 2009. Self-determination theory in schools of education; Can an empirically supported framework also be critical and liberating? *Theory and Research in Education*. 7: 263–272.

Ryan, Richard M., Patrick, Heather, Deci, Edward L., Williams, Geoffrey C. 2008. Facilitating health behaviour change and its maintenance: Interventions based on self-determination theory. *The European Health Psychologist*. 10: 2–5.

Sands, Deanna J., Kozleski, Elizabeth. 1994. Quality of life differences between adults with and without disabilities. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*. 29: 90–101.

Sands, Deanna J., Doll, Beth. 1996. Fostering self-determination is a developmental task. *The Journal of Special Education*. 30: 58–76.

Schmidt, Majda, Čreslovník, Helena. 2010. Učne navade dijakov s posebnimi potrebami v programu nižjega poklicnega izobraževanja. *Šolsko Polje*. 21: 127–145.

Skubic Ermenc, Klara, Rutar Ilc, Zora, Slivar, Branko, Milekšič, Vladimir, Klarič, Tina, Bauman, Barbara, Stolnik, Karmen. 2012. *Z evalvacijo do sprememb*. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.

Standardna pravila Združenih narodov za izenačevanje možnosti invalidov. 1993. Pridobljeno 28. 1. 2014. <http://www.nsios.si/zakonodaja/2008121113124940/>

Stone, Dan, Deci, Edward L., Ryan, Richard M. 2009. Beyond talk: Creating autonomous motivation through self-determination theory. *Journal of General Management*. 34: 75–91.

Šimek, Damjan. 2008. *Vloga motivacije za izobraževanje in tekmovalnosti pri samooviralnih strategijah*. Doktorsko delo. Univerza v Ljubljani. Filozofska fakulteta.

Slovar slovenskega knjižnega jezika. 2014. Pridobljeno 28. 1. 2014. <http://bos.zrc-sazu.si/sskj.html>

Test, David W., Karvonen, Meagan, Wood, Wendy M., Browder, Diane, Algozzine, Bob. 2002. Choosing a self-determination curriculum. *Teaching Exceptional Children*. 33: 8–55.

Thoma, Coleen A., Nathanson, Rebecca, Baker, Steven R., Tamura, Robert. 2002. Self-determination: What do special educators know and where do they learn it? *Remedial and Special Education*. 23: 242–247.

Usmeritve delovanja Zveze Sožitje v srednjeročnem obdobju 2010–2014. Zveza Sožitje. 2010. Pridobljeno dne 26. 3. 2012. http://www.zveza-sozitie.si/uploads/usmeritve_delovanja_zveze_soitje_20102014.pdf

Vansteenkiste, Marteen, Deci, Edward L. 2003. Competitively contingent rewards and intrinsic motivation: Can losers remain motivated? *Motivation and Emotion*. 27: 273–299.

Ward, Michael J. 1989. The many facets of self-determination. *Transition Summary*. 5: 2–3.

Wehmeyer, Michael L. 1996. Self-determination as an education outcome: why is it important to children, youth and adults with disabilities? V *Self-determination across the lifespan: Independence and choice for people with disabilities*, (ur.) Deanna J. Sands, Michael L. Wehmeyer, 17–36. Baltimore: Brookes.

Wehmeyer, Michael L. 1999. A functional model of self-determination: Describing development and Implementing Instruction. *Focus on autism and other developmental disabilities*. 14: 53–61.

Wehmeyer, Michael L. 2004a. Beyond Self-determination: Causal Agency Theory. *Journal of Development and Physical Disabilities*. 16: 337–359.

Wehmeyer, Michael L. 2004b. Self-determination and the empowerment of people with disabilities. *American Rehabilitation*. 28: 22–29.

Wehmeyer, Michael L., Agran, Martin, Hughes, Carolyn. 2000a. A national survey of teacher's promotion of self-determination and student-directed learning. *Journal of Special Education*. 34: 58–68.

Wehmeyer, Michael L., Palmer, Susan, Agran, Martin, Mithaug, Dennis, Martin, James. 2000b. Promoting causal agency: The self-determined learning model of instruction. *Exceptional Children*. 66: 439–453.

Wehmeyer, Michael L., Bolding, N. (2001). Enhanced self-determination of adults with intellectual disability as an outcome of moving to community-based work or living environments. *Journal of Intellectual Disability Research*. 45: 371–383.

Wehmeyer, Michael L., Field, Sharon, Doren, Bonnie, Mason, Christine. 2004. Self-determination and student involvement in standards-based reform. *Council of Exceptional Children*, 70: 415–425.

Wehmeyer, Michael L., Garner, Nancy. 2003. The Impact of personal characteristics of people with intellectual and developmental disability on self-determination and autonomous functioning. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*. 16: 255–265.

Wehmeyer, Michael L., Kelchner, Kathy, Richards, Sandy. 1996. Essential characteristics of self-determined behaviour of individuals with mental retardation. *American Journal on Mental Retardation*. 100: 632–642.

Wehmeyer, Michael L., Lawrence, Margaret. 1995. Whose future is it anyway? Promoting student involvement in transition planning. *Career Development for Exceptional Individuals*. 18: 69–83.

Wehmeyer, Michael L., Metzler, Christina A. 1995. How self-determined are people with mental retardation? The National Consumer Survey. *Mental Retardation*. 33: 111–119.

Wehmeyer, Michael L., Morningstar, Mary, Husted, Doris. 1999. *Family involvement in transition planning and implementation*. Austin: Pro-ed.

Wehmeyer, Michael L., Palmer, Susan B. 2003. Adult outcomes for students with cognitive disabilities three years after high school: The impact of self-determination. *Education and Training in Developmental Disabilities*. 38: 131–144.

Wehmeyer, Michael L., Palmer, Susan B., Soukup, Jane H., Garner, Nancy W., Lawrence, Margaret. 2007. Self-Determination and student transition Planning Knowledge and Skills: Predicting involvement. *Exceptionality*. 15: 31–44.

Wehmeyer, Michael L., Schwartz, Michelle. 1998. The relationship between self-determination and quality of life for adults with mental retardation. *Education and Training in Mental Retardation and Development Disabilities*. 33: 3–12.

Zhang, Dalun, Katsiyannis, Antonis, Zhang, Jiabei. 2002. Teacher and parent practice on fostering self-determination of secondary students with disabilities. *Career Development for Exceptional Individuals*. 25: 157–168.

Zimmerman, Marc A. 1990. Toward a theory of learned hopefulness: A structural model analysis of participation and empowerment. *Journal of Research in Personality*. 24: 71–86.

*Mag. Marta Licardo, Pedagoška fakulteta Maribor, Univerza v Mariboru,
marta.licardo@uni-mb.si*

*Dr. Majda Schmidt, Pedagoška fakulteta Maribor, Univerza v Mariboru,
majda.schmidt@uni-mb.si*

Dr. Mojca Kukanja Gabrijelčič

Država, učitelj in delo z nadarjenimi učenci: med poslanstvom in odgovornostjo

Kratki znanstveni članek

UDK: 37.091.21:159.924-053.5

POVZETEK

V prispevku predstavljamo vlogo, poslanstvo, kompetence, socialno inteligenco ter odgovornost učitelja za delo z nadarjenimi učenci in njihov vsestranski razvoj. Izpostavljamo predvsem profil učitelja nadarjenega učenca, ki s svojimi specifičnimi potrebami in lastnostmi ob sebi zahteva neodvisnega, odgovornega in vsestransko kompetentnega strokovnjaka. Toda učitelja ne predstavljamo z vidika pedagoške usposobljenosti oz. strokovnih kompetenc, ki naj bi jih imel pri poučevanju nadarjenih učencev, temveč z drugega vidika, ki ga v slovenskem prostoru velikokrat spregledamo, tj. z vidika njegovih osebnostno-socialnih lastnosti, ki so veliko bolj cenjene kot njegove intelektualne (Vialle, 1998). Ker sodobni tokovi in šolska prenova v učiteljevo vlogo prinašajo spremembe, jim moramo omogočiti nenehno izobraževanje. Zato smo s tehniko analize vsebin analizirali in ovrednotili programe stalnega strokovnega izpopolnjevanja za učitelje v osnovni šoli od leta 2010 dalje ter ugotovili, da obstajajo številne pomanjkljivosti na področju njihovega sistematičnega pedagoškega usposabljanja za delo z nadarjenimi učenci.

Ključne besede: učitelj, nadarjen učenec, kompetence, socialna in čustvena inteligenca, stalno strokovno izpopolnjevanje

The State, Teacher and Work with Gifted Learnes – between Mission and Responsibility

ABSTRACT

This paper describes the role, mission, competences, social intelligence and responsibility of the gifted and talented teacher in terms of working and developing gifted students. Emphasize particularly gifted student teacher profile, whose specific needs and characteristics demands an independent, responsible and generally competent specialist. However, the teacher is not presented in terms of pedagogical skills or professional competences that are necessary in teaching gifted students, but from another perspective, by the Slovenian area often overlooked, ie. from his personal and social characteristics that are much more valuable than his intellectual (Vialle 1998). As modern school reforms has brought changes in the role of the teacher, we need to provide them ongoing continuing education. We have analysed and evaluated the content programs of permanent professional in-service training for teachers in primary school from year 2010 on and found many deficiencies about their systematic teaching training in area of gifted and talented education.

Key words: teacher, gifted students, competences, social and emotional intelligence, in-service teacher training

Uvod

V mnogih razvitih državah si morajo učitelji pridobiti ustrezne certifikate, ki so plod daljšega strokovnega izpopolnjevanja in dokaz o ustrezni kompetenci za nadaljnje delo pri razvoju in izobraževanju nadpovprečno sposobnih, učno uspešnih in nadarjenih otrok. V Sloveniji imamo na področju odkrivanja in dela z nadarjenimi učenci organizirane seminarje in posvete, ki pa so splošno usmerjeni in ne zadovoljujejo specifičnih potreb in informacij, ki jih zahtevajo predvsem (predmetni) učitelji nadarjenih in talentiranih učencev/dijakov, ki so v prepletu hevristično usmerjenih izobraževalnih smernic, splošnih teorij in konceptov v precej neugodnem položaju. Na področju dela z nadarjenimi učenci pri posameznih predmetih pa tovrstnih izobraževalnih seminarjev, tematskih konferenc, posvetov, delavnic ipd. nismo zasledili, kar prikazujemo v nadaljevanju.

Cilj deskriptivne in eksplikativne neeksperimentalne metode pedagoškega raziskovanja, dopolnjene s tehniko analize vsebin, je bil predstaviti vlogo, poslanstvo, kompetence učitelja in predvsem možnosti, ki jih ima pri nadaljnjem izobraževanju in strokovnem izpopolnjevanju na področju dela z nadarjenimi učenci. V ta namen smo analizirali kataloge programov stalnega strokovnega izpopolnjevanja in druge

ponudbe izobraževalnih seminarjev ter tematskih konferenc za osnovnošolske učitelje, ki so bile izvedene v Republiki Sloveniji v šolskih letih od 2010 do 2014. Pri analizi slednjih smo se omejili na naslednje ključne besede: učno uspešni, nadpovprečno sposobni in nadarjeni učenci, torej na tiste ključne besede, ki so v najpogostejši rabi v slovenskem izobraževalnem prostoru (npr. pri Zavodu za šolstvo RS, Ministrstvu za šolstvo in šport RS ipd.). Zanimalo nas je predvsem, ali področja stalnega strokovnega izpopolnjevanja za učitelje osveščajo in poudarjajo pomen pedagoškega dela z nadarjenimi učenci ter ali ponujajo dovolj didaktično-metodičnih napotkov, individualiziranih programov in obogatitvenih pristopov za zagotavljanje možnosti izbire v heterogenem oddelku, v katerega so vključeni tako učno uspešni kot tudi učno manj uspešni učenci.

Profil sodobnega učitelja

Aktualni šolski sistemi postavljajo v ospredje pojem učitelja kot socialno inteligentnega, pedagoško-psihološko kompetentnega pedagoškega vodje. To bi pomenilo, da ni dovolj le učiteljevo vsebinsko znanje predmeta, temveč tudi dobro poznavanje splošnih pedagoško-psiholoških znanj, usposobljenost za načrtovanje kurikula, poznavanje in obvladovanje didaktičnih pristopov, učencev ipd. (Kalin in Šteh 2006). Veščine, ki jih mora na svojem poklicnem področju obvladati, se torej ne dotikajo le raziskovalnega in strokovnega področja, temveč tudi kompetenc, ki si jih pridobi na področju medosebnih odnosov, vodenja in osebnostno pogojenih veščin (Child 2004; Day 1999; Phillips 2002). V skupnih evropskih načelih za učiteljeve kompetence in kvalifikacije (Common European Principles for Teacher Competencies and Qualifications 2004, v Peklaj et al. 2008) so opredeljena načela, ki jih je potrebno upoštevati pri izdelavi nacionalnih strategij za izobraževanje učiteljev. Komisija evropskih skupnosti (2007, 12, v Peklaj et al. 2008, 6) navaja, da dobro usposobljeni učitelji za svoje delo potrebujejo znanje predmetnih področij oz. strok, ki jih poučujejo, ter ustrezno pedagoško-psihološko znanje. Raziskave v osemdesetih in devetdesetih letih prejšnjega stoletja nazorno pričajo o tem, da so pri uspešnih učiteljih najbolj pogosto izpostavljene naslednje kompetence oz. značilnosti dobrih učiteljev: zrelost in izkušnje; intelektualna nadpovprečnost in izjemna razgledanost; zadovoljstvo s svojim delom; doseganje različnih visokih dosežkov (uspešnost); pozitiven odnos do učencev, dela; urejenost, sistematičnost, organiziranost; ustvarjalnost in domišljija; smisel za humor; vseživljenjski učenec; ustvarja spodbudno učno okolje ter spodbuja učence pri njihovem delu (Vialle 1998).

Nova družba znanja od učiteljev zahteva tudi nekatere nove »vloge«, med katerimi zasledimo tudi zahteve po usposobljenosti za delo z različnimi učenci; mednje spadajo tudi učno uspešni oz. nadarjeni učenci. Med novimi »vlogami učitelja« je mogoče zaslediti tudi naslednje: usposobljenost za delo z različnimi učenci (različne sposobnosti, posebne potrebe, multikulturne razlike); usposobljenost

za refleksijo, raziskovanje in evalvacijo lastnega dela; odprtost za spreminjanje; mentorstvo; timsko delo; vključevanje IKT v pouk; večja mobilnost, inovatorstvo; učitelj kot spodbujevalec učenja; skrb za osebni in profesionalni razvoj; učitelj kot del razvijajoče (učee) se organizacije itd. (Day 1999; Komisija evropskih skupnosti 2008; Zelena knjiga 2001).

Tudi v naših dokaj težkih šolskih razmerah je vse več učiteljev, ki si prizadevajo individualne učne razlike med učenci pedagoško obvladati z modernejšimi učnimi pristopi (Strmčnik 1987, 174). Ker je tovrsten pouk zahtevnejši, mora biti učitelj zanj veliko temeljiteje usposobljen. Vendar vsak učitelj ni dovolj dober učitelj za zadovoljevanje in razumevanje različnih potreb in značilnosti tovrstnih učencev. Pri tem izhajamo iz predpostavke, da lastnosti dobrega učitelja niso enako interpretirane, pomembne in enako vrednotene pri vseh učencih. Starejša raziskava namreč kaže, da je najpomembnejši element pri realizaciji različnih programov za nadpovprečno sposobne, nadarjene in talentirane ravno učitelj (Renzulli 1968). Renzulli (1968, 1980) je stremel k temu, da se pri delu s tovrstnimi učenci ne osredotočamo toliko na učiteljeve osebnostne lastnosti, ampak bolj na njegovo vedenje, ki je kombinacija osebnostnih lastnosti, znanja in spretnosti, strokovnosti ter načina poučevanja.

V stalni praksi se pojavljata dva profila učitelja: učno-ciljno usmerjen učitelj in inspiracijsko usmerjen učitelj (Eyre 2006). Vendar moramo pri obeh izluščiti temeljne značilnosti, ki so pogoj za učitelja: uspešen učitelj namreč izobražuje in učence hkrati navdušuje, usmerja v lastno razmišljanje, raziskovanje in odkrivanje. Phillips (2002, 4–6) poleg temeljnih kompetenc učitelja (predmetno znanje, učno načrtovanje, znanje s področja splošne didaktike ipd.) poudarja tudi moralne vrline, ki jih učitelji posredujejo učencem (vrednote, prepričanja, moralna stališča, odnosi ipd.).

Strokovna usposobljenost

Izbira učnih metod bistveno vpliva na to, kako učence naučiti, kako se učiti skozi celo življenje. K temu zagotovo pripomore profesionalni razvoj in stalno strokovno izpopolnjevanje učiteljev. V vsakem razredu imamo zelo pisano množico učencev in vsakdo izmed njih potrebuje ob sebi kakovostnega učitelja, ki ga bo znal voditi skozi proces učenja (v vsaki generaciji imamo približno 3–4 % nadarjenih in talentiranih učencev ter 15–20 % učno uspešnih učencev (Van Tassel Baska in Little 2003).

Temeljne smernice, po katerih bi se moral učitelj usmerjati pri delu z nadarjenimi učenci, so naslednje (Kukanja Gabrijelčič 2011):

1. *Učitelj mora sprva nuditi učencu okolje, v katerem se bo počutil varnega, sprejetega, ljubljenega in razumljenega.* Poznati mora njegove osebnostne značilnosti, da bo skladno s temi zanj pripravil program dela in razvijal tiste interese in potencialne, ki pri učencu najbolj izstopajo. Pri tem pa ne sme pozabiti, da je njegova funkcija zgolj mentorska, usmerjevalna, pri čemer

mora dopuščati učencu popolno svobodo in graditi na njegovi samostojnosti in pozitivni samopodobi.

2. *Učitelj ne sme zadrževati učenčevega napredovanja, ga ovirati in mu jemati svobode izražanja idej, vendar ga mora v heterogenem oddelku dodatno zaposliti in motivirati za delo.*
3. *Za optimalen razvoj učenčevih sposobnosti in zadovoljevanje njegovih želja in interesov mora učitelj uporabiti različne strategije in pristope: reševati mora probleme z različnimi ustvarjalnimi tehnikami in spodbujati domišljijo; zagotoviti mora dostop do najrazličnejših virov in spodbuditi, da otrok sam išče informacije, analizira in vrednoti uporabnost virov; spodbujati mora divergentno mišljenje in postavljanje najrazličnejših vprašanj, brez kakršnih koli zadržkov; učencem mora omogočiti delo z avdio-vizualnimi sredstvi in informacijsko tehnologijo; učence mora navajati na izkustveno učenje z igrami vlog in simulacijami; spodbujati mora raziskovalno dejavnost z delom na terenu; določiti mora št. ur, v katerih bo uspešnejšim učencem v heterogenem oddelku sestavil individualiziran program; spodbujati jih mora k izražanju idej, različnim pristopom učenja, h komuniciranju; težiti mora k spodbujanju samozvesti, zaupanju in sodelovanju z drugimi; učence mora razumeti in voditi, ne pa obsojati in ocenjevati; učenca mora obravnavati kot enakovrednega partnerja v vzgojno-izobraževalnem procesu.*
4. *Učitelj mora poleg svoje strokovne usposobljenosti imeti še psihološko-pedagoške in organizacijske sposobnosti. V njem mora zagotovo biti tudi delček inovatorja in ustvarjalca, ki s svojo vizijo in bogastvom daje nadarjenim učencem »moč«, da v karseda največji meri realizirajo svoje potenciale.*
5. *Učitelj potemtakem ni zgolj usposobljen predstavnik svoje temeljne stroke, temveč tudi mentor, poslušalec, prijatelj, motivator, usmerjevalec in vodič.*

Vendar pa je, kot pravi Kalin (2003, 242), razvoj učitelja odvisen tudi od šolske kulture, šolske klime in vodenja šole. Učitelj brez pomoči vodstva, šolske svetovalne službe in drugih ne bo zmožl opraviti celotne organizacije in dela s tovrstno skupino učencev, ne glede na to, koliko si bo to sam želel. Šole morajo pri opredeljevanju in zahtevah dela z nadarjenimi učenci sprva poskrbeti za razvoj lastnega kadra, ga ustrezno motivirati in spodbuditi, nuditi varno učno okolje in šele nato pričakovati, da bo do želene realizacije ciljev prišlo.

Pedagoško-psihološka usposobljenost

Na podlagi poznavanja osnovnih značilnosti široke skupine, ki zajema nadarjene in talentirane učence na socialno-emocionalnem področju, potrjujemo nujnost alternativnih in strokovno-psihološko podkrepljenih svetovalnih uslug, ki jih mora poleg šolske svetovalne službe nuditi tudi dobro psihološko podkovan učitelj. S tem smo usmerjeni predvsem na poznavanje splošnega pedagoško-psihološkega

področja, razvojne psihologije ter pedagoške psihologije. Učitelj lahko kadar koli nastopi tudi v vlogi zaupnika ali svetovalca.

Strmčnik (1987, 274–275) navaja, da je nepogrešljiva sestavina učiteljevega pedagoškega delovanja presojanje in vrednotenje vzgojno-izobraževalnih situacij, kjer ima posebno mesto t. i. pedagoška odgovornost. Njene značilnosti so predvsem razslojevanje in vrednostne sposobnosti ter situacijska senzitivnost. Strmčnik v nadaljevanju (prav tam) svetovalno moč učitelja koherentno povezuje z lastnostmi pedagoške odgovornosti učitelja, saj lahko le s tem verodostojno diagnosticira učenčeve učne potrebe in predvidi najustreznejše oblike pomoči. Poglavitna učiteljeva odgovornost v vlogi svetovalca je, da zaobseže vse vidike učenčevega življenja ter pomaga pri uresničitvi optimalno potencialnih zmožnosti le-tega. Socialno inteligenten učitelj zmore to doseči le s pravo mero nudenja pomoči in ne pretiranim vsiljevanjem oz. nasprotovanjem učenčevim odločitvam (Kukanja Gabrijelčič 2010).

Temeljni cilji učiteljevega svetovalnega dela z nadarjenimi učenci so: učenca usposobiti, da bo sam sebe uspešno postavljaj v sedanje in prihodnje širše življenjske okoliščine; učencu pomagati, da doseže svojo lastno, uspešno in zadovoljno »samouresničitev«; učencu pomagati, da razvije pristne čustveno-socialne odnose do soljudi in družbe; učencu pomagati, da si sam pomaga na poti do uresničevanja lastne svobode in zastavljanja lastnih življenjskih ciljev; pospeševati čim zgodnejše spoznanje in pravilno razumevanje sposobnosti, talentov in potreb učenca; zagotoviti okoliščine, ki bi prikazale šoli, družbi in zunanjemu svetu, da je študij visoko sposobnih učencev zaželen, potreben in nujen; povezati in zagotoviti razpoložljive vire s posameznikovimi potrebami in sposobnostmi; učencu pomagati, da razvija pozitivno samopodobo, občutek lastne vrednosti, samozaupanje in odgovornost za lasten razvoj; učencu pomagati in ga usmerjati po poti začrtanih življenjskih ciljev, ki ga navdajajo z zadovoljstvom in pozitivnim potrjevanjem; učenca razvijati v celovito osebnost – na intelektualnem, emocionalnem in socialnem področju (Ferbežer in Kukanja 2008, 31–42).

Poleg naštetega je pomembno, da učitelj učencu pomaga z usmerjanjem na poti uresničevanja svojih potencialov, mu nudi pomoč pri objektivnejšem spoznavanju in razumevanju samega sebe ter svojega položaja v družbi, pri šolskem in življenjskem načrtovanju ter nadaljnjem poklicno-kariernem odločanju. Z usmerjanjem učenca v samoopazovanje, samoocenjevanje in samovrednotenje pa lahko učitelj povečuje odgovornost do lastnega razvijanja in samouresničevanja. Tovrstni učenci imajo lahko tudi svojevrstne, kompleksne, posebne potrebe, ki se v mnogih vidikih razlikujejo od vrstniških ter zahtevajo dobro pripravljenost učitelja, da jih ustrezno prepozna in učenca nadalje usmerja, mu pomaga in svetuje.

Tipične karakteristike, ki jih tovrstni otroci izkazujejo na socialno-emocionalnem področju in na katere mora biti učitelj še posebej pozoren, so: čustvena intenzivnost (čustveno izkustvo doživljajo veliko globlje od sovrstnikov); dobro razvit občutek za pravičnost in poštenost; empatija (zmožnost vživljanja v čustva nekoga drugega);

nezadovoljstvo in razočaranje ob spoznanju, da sovrstniki ne uživajo v učenju, branju, raziskovanju; izrazit, poseben in »zrelejši« občutek za humor v primerjavi z vrstniki (raje ga imajo v verbalni obliki in manj v stripih ali vizualni obliki); raje se družijo z nekoliko starejšimi učenci; prijateljstvo oz. vrstniško druženje jim pogosteje predstavlja drugačne razsežnosti in pričakovanja kot drugim; zelo radi se navežejo na enega ali največ dva prijatelja ter sklepajo trdne prijateljske vezi v ozkih krogih, pri čemer odklanjajo druženje v večjih vrstniških skupinah; lahko doživljajo velike pritiske pri vključevanju in sprejetju v družbo vrstnikov; so izredno občutljivi, razdražljivi in čustveno dovzetni (Gross 2004, 16–18).

Učitelj mora biti empatičen, dober poslušalec, odprt, topel, fleksibilen, človeški in predvsem dober svetovalec. Kot takšen lahko sodeluje pri usmerjanju, svetovanju in razvoju treh pomembnih področij učenčevega razvoja (Ferbežer in Kukanja 2008, 31–34):

- a) *Na osebno-socialnem področju lahko spodbuja, pomaga, svetuje pri:* razvijanju občutljivosti za lasten razvoj, za podobnosti in razlike z drugimi; prilagajanju in tolerantnosti; uveljavljanju lastnega mnenja in občutkov; sodelovanju z drugimi; pozitivnem mišljenju (do družbe, življenja, dela ipd.); razvijanju sposobnosti moralnega presojanja in odločanja, sposobnosti reševanja konfliktnih situacij; razumevanju sprememb v razvoju in sprejemanja le-teh; razumevanju osebnih stisk in problemov ter samoiniciativnem iskanju rešitev; spodbujanju samostojnosti in odgovornosti.
- b) *Na izobraževalnem področju pri:* razvijanju pozitivnega odnosa do šole in učenja, usklajenosti med šolskimi in zunajšolskimi aktivnostmi ter z aktivno udeležbo pri vseh šolskih aktivnostih; pridobivanju znanj in veščin za razumevanje in reševanje problemov; postavljanju in doseganju ciljev; vedoželjnosti in raziskovanju na različnih učnih področjih; samostojnosti pri učenju in samoiniciativnosti; razumevanju učnih težav in iskanju rešitev; uporabi različnih spretnosti in sposobnosti pri šolskem delu; razvijanju višjih miselnih procesov in tehnik ter učnih strategij; spodbujanju kreativnosti in inovativnosti; večji vključenosti v načrtovanje in izpeljavo vzgojno-izobraževalnega procesa.
- c) *Na poklicno-kariernem področju:* sodeluje in spodbuja razvoj pozitivnih občutkov o samem sebi, svojem delu in napredku; spodbuja raziskovanje in analiziranje osebnih želja, sposobnosti in zunanjih pritiskov; spodbuja teoretično spoznavanje različnih poklicev, poklicno usposabljanje, praktično spoznanje (izkustvo) različnih poklicev itd.

Ugotavljamo, da mora imeti sodoben učitelj številne pomembne kompetence na področju vzgoje in izobraževanja, ki segajo onstran njegovega predmetno-specifičnega, pedagoško-didaktičnega znanja. Vendar se pri tem sprašujemo, če mu je glede na zakonodajna in programska izhodišča, ki narekujejo delo z nadarjenimi učenci v osnovni šoli, omogočeno nadaljnje izobraževanje in izpopolnjevanje na specifičnih področjih dela z nadarjenimi in talentiranimi učenci.

Socialna inteligenca učitelja

Učitelji, ki imajo dobro razvito socialno inteligenco, so, po prepričanju številnih strokovnjakov, strokovno usposobljeni, psihično močni profesionalci, ki se v svojem poklicu z lahkoto spopadajo z različnimi ovirami (Child 2004; Day 1999). Socialno inteligentni ljudje imajo visoke sposobnosti komuniciranja, razumevanja (verbalne in neverbalne govorice) ter poslušanja. Poleg omenjenega je pomembna lastnost takšnih ljudi tudi, da so zelo sposobni v pogajanju, razpravljanju, reševanju konfliktnih situacij, problemov in iskanju divergentnih rešitev pri izpeljevanju zaključkov (Buzan 2002). Socialno inteligenten učitelj naj bi torej imel zmožnost vpogleda v kognitivne, socialne in čustvene potrebe učencev, ustvarjalno mišljenje, odlične komunikacijske sposobnosti, smisel za humor in izjemno navdušenost nad delom, ki ga opravlja (Hansen in Feldhusen 1994). Nadarjen učenec torej ne potrebuje zgolj ozko usmerjenega strokovnjaka na predmetnem področju, temveč mentorja, vodiča, poslušalca in predvsem socialno-emocionalno inteligentnega učitelja, ki mu bo v prvi vrsti znal prisluhniti, mu bo zaupal in pomagal, svetoval, ga usmerjal in predvsem sprejel kot »normalnega« otroka in ne kot »drugačnega, nadpovprečnega, izstopajočega« otroka. Ugotavljamo namreč, da ima socialno inteligenten učitelj vse lastnosti, ki so nujno potrebne pri delu z uspešnim in zahtevnim učencem, umetnost komuniciranja, sposobnost za reševanje nesoglasij ter sposobnost za sočutje in skrb za druge.

Plemenita in temeljna odgovornost učitelja

Vsi otroci zaslužijo najvišjo kakovost izobraževanja in le-to je mogoče doseči šele z ustrezno usposobljenim kadrom. Najvišjo kakovost na področju vzgoje in izobraževanja lahko dosežemo takrat, ko se učitelji zavedajo svoje plemenite in temeljne odgovornosti pri poučevanju nadarjenih in talentiranih učencev, poznavanju njihovih sposobnosti in lastnosti ter različnih potreb. Ti učenci so namreč poseben, svojevrsten izziv in pogosto nezadostne izkušnje učiteljev vodijo v pasivno spoprijemanje z njihovimi izobraževalnimi in socialno-emocionalnimi zahtevami.

Za zagotavljanje ustrezne učne in druge izkušnje nadarjenih učencev morajo imeti učitelji: znanje in vrednotenje izvora ter narave njihovih sposobnosti; znanje in razumevanje kognitivnih, socialnih in emocionalnih značilnosti, potreb in morebitnih težav, s katerimi se srečujejo; znanje, uporabo in dostop do naprednih vsebin, informacij in idej; sposobnost razvijanja diferenciranih učnih načrtov za delo z edinstvenimi intelektualnimi in čustvenimi potrebami in interesi učencev; zmožnost za ustvarjanje varnega in spodbudnega okolja, v katerem lahko nadarjeni in talentirani izrazijo svojo edinstvenost (Kukanja Gabrijelčič 2011).

Smoter učiteljevega poslanstva pri poučevanju nadarjenih učencev mora biti usmerjen v pomoč učencu, da se bo nenehno trudil za napredek v razvoju, za

optimalno koriščenje svoje zmožnosti in sposobnosti ter da bo s svojim delovanjem spreminjal sebe in širše družbeno okolje.

Vendar pa pri tem ne moremo zaobiti problematike, ki postavlja v ospredje ustrezno usposobljenega, socialno inteligentnega, pedagoškega strokovnjaka – učitelja. Sprašujemo se, kje je šola, v kateri prevladuje usposabljanje za vse nujno potrebne kompetence za preživetje v današnjem svetu, ko znanje ni več edina konkurenčna prednost. Kompetence, kot so prilagajanje, empatija, sodelovanje, reševanje problemov, sklepanje, povezovanje, iskanje informacij, kreativnost in pogum, so nujno potrebne za preživetje naših strokovnjakov in njihovih »varovancev« – nadarjenih učencev. Karnes et al. (v Ferbežer in Kukanja 2008) poročajo o svetovalnem usposabljanju posebnih polprofesionalcev, ki pomagajo uresničevati obogatitveni program za oblikovanje nadpovprečno sposobnih otrok. Program zajema vsebine kot: usposabljanje v učnih metodah in tehnikah; usposabljanje v opazovanju otrok; osebno svetovalno pomoč otrokom, da se razvijejo v trdno, zdravo in uravnoteženo osebnost, ki se ne bo zatekala v obrambno vedenje. V slovenskem prostoru še vedno primanjkuje tovrstnih programov, čeprav se predvsem na univerzitetni stopnji dogajajo premiki (gre predvsem za programe, ki jih izvajajo Pedagoške fakultete vseh treh univerz in zajemajo tudi področja inkluzivne pedagogike oz. metodiko dela z nadarjenimi učenci). Poleg teh pa v slovenskem prostoru poslanstvo in odgovornost v veliki meri usmerjamo zgolj na pedagoške delavce, pri tem pa pozabljamo na poslanstvo in odgovornost države, ki jo ima tako do nosilcev vzgojno-izobraževalnega dela kot tudi do nadarjene in talentirane mladine. Ni dovolj, da je država na zakonodajni in programski ravni poskrbela za nadarjene učence, saj je pri tem pozabila na številne potrebe in usluge, ki jih zahtevajo razredni in predmetni učitelji.

Odgovornost države in skrb za stalno strokovno izpopolnjevanje strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju

Pregledali smo kataloge programov nadaljnega izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju za šolska leta od 2010 do 2014. Katalog letno objavi Ministrstvo za šolstvo in šport (Katalogi so dostopni na spletnem naslovu: <http://lim1.mss.edus.si/katis/default.aspx>).

Za šolsko leto 2013/14 smo analizirali katalog, ki ga je izdal Zavod RS za šolstvo (v času analize katalog ministrstva namreč še ni bil izdan). V katalogih so objavljeni posodobitveni programi (PSD) in prenovljeni programi za izpopolnjevanje izobrazbe strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju (IZP). Z metodo analize vsebine smo se v katalogu osredotočili predvsem na naslednje ključne besede: *delo z učno uspešnimi učenci, delo z nadarjenimi učenci, sodobne didaktične strategije poučevanja, učna diferenciacija in individualizacija ipd.*

Preglednica 1: Prikaz relevantnih vsebin v katalogu programov nadaljnega izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju za šolska leta od 2010 do 2014

	Katalog 2010/11	Katalog 2011/12	Katalog 2012/13	Zavodov katalog nadaljnega izobraževanja in usposabljanja 2013/14
PSD	Procesno-didaktične vsebine	Procesno-didaktične vsebine	Procesno-didaktične vsebine	Svetovalno delo: nadarjeni otroci, integracija in mediacija
Druga izobraževanja /seminarji / konference	Tematske konference Dodatna ponudba – nerazpisani programi Zavoda za šolstvo RS	Okvirne teme (delo z nadarjenimi učenci)		Tematske konference in nerazpisani programi

Posodobitveni programi (PSD)

Katalog 2010/11: Tematska izhodišča, ki jih ponuja katalog za šolsko leto 2010/11 in ki bi lahko bila uporabna pri delu z nadarjenimi učenci, so: 1. *Individualizacija in diferenciacija pouka*. 2. *Različne didaktične strategije (projektni pouk): Metoda 6 klobukov razmišljanja ali metoda učinkovitega razmišljanja; Kako učence naučiti učiti se 1; Kako učence naučiti učiti se; Kako spodbujati razvoj kritičnega mišljenja v šoli?; Sodobni pristopi pri učenju in poučevanju v 1. in 2. VIO*. 3. *Drugo: Oblikovanje učnega okolja, ki učencem omogoča raziskovanje, samostojnost in razvijanje občutka pripadnosti; Spodbujanje osebnostnega razvoja učencev: Bachova cvetna terapija in cvetni plesi I in II; Odkrivanje raziskovalnega problema*.

Katalog 2011/12: *Diferenciacija – pot k učinkovitejšemu pouku; Kako učence naučiti učiti se; Kako spodbujati razvoj kritičnega mišljenja v šoli?; Na učenca osredinjene raziskovalne strategije učenja in poučevanja. Drugo: Smernice razvoja sodobnega učitelja s čim več kompetencami; Spodbujanje osebnostnega razvoja učencev: Bachova cvetna terapija in cvetni plesi*.

Katalog 2012/13: *Kreativnost in inovativnost v pedagoškem procesu z aktivacijo individualizacije.; Razmišljajmo bolj učinkovito in kreativno; Spodbujajmo ustvarjalnost, podjetnost in inovativnost; Ustvarjalnosti in inovativnosti se lahko naučimo; Načrtovanje in izvajanje raziskovalnega pouka; Kako spodbujati razvoj kritičnega mišljenja v šoli; Spodbujanje kritičnega mišljenja in retorike pri učencih. Drugo strokovno delo: Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v 1. in 2. triadi OŠ*.

Druga izobraževanja/seminarji/konference

Katalog 2010/11: Tematske konference, ki jih izvajajo multiplikatorji, pa so usmerjene k delu z *nadarjenimi učenci* (cilji: poglobiti in razširiti kompetence strokovnih in vodstvenih delavcev šol za odkrivanje in vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi, dopolniti znanje o konceptu odkrivanja in dela z nadarjenimi,

poglobiti razumevanje procesa in pripomočkov za odkrivanje nadarjenih, preizkusiti uporabo ocenjevalne lestvice nadarjenosti, načrtovati program dela konkretne šole – razvojni in letni delovni načrt, poglobiti razumevanje pomena individualizacije in preizkusiti model načrtovanja individualiziranega programa za nadarjenega učenca, načrtovati program za osebni in socialni razvoj nadarjenega učenca) in k *individualiziranim programom za nadarjene učence v devetletni osnovni šoli* (cilji: povečati raven kompetentnosti strokovnih delavcev šol za timsko načrtovanje, izpeljavo in evalvacijo individualiziranih programov za nadarjene učence v osnovni šoli, poglobiti razumevanje in okrepiti pozitivno stališče učiteljev do individualizacije vzgojno-izobraževalnega dela, razširiti in poglobiti razumevanje značilnosti in potreb nadarjenih učencev ter preizkusiti uspešne načine timskega načrtovanja IP ter njihove evalvacije, omogočiti konzultacije strokovnih delavcev). Ponujeni programi tematskih konferenc vsebujejo naslednja področja, ki bi bila še posebej zanimiva za učitelje, ki se želijo izobraziti na področju dela z nadarjenimi učenci: *Razvijanje ustvarjalnosti v šoli; Učinkoviti didaktični sistemi – aktivne oblike in metode vzgojno-izobraževalnega dela; Učna diferenciacija in individualizacija; Diferenciacija, aktivno učenje in razvijanje samostojnega mišljenja; Razvijanje ustvarjalnosti v šoli; Učinkoviti didaktični sistemi – aktivne oblike in metode vzgojno-izobraževalnega dela; Diferenciacija, aktivno učenje in razvijanje samostojnega mišljenja.*

Med nerazpisanimi programi smo zasledili naslednja tematska področja: *Odkrivanje in vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi učenci v OŠ – temeljni seminar* (cilji: poglobitev in razširitev teoretičnih znanj o značilnostih ter posebnih učnih potrebah nadarjenih, usposabljanje za odkrivanje nadarjenih ter za načrtovanje programa dela šole za spodbujanje razvoja nadarjenih itd.); *Uspešne didaktične strategije za individualizacijo učenja in poučevanja nadarjenih učencev OŠ; Razvijanje samostojnega mišljenja in vzgojni vidiki pouka.*

Zavodov katalog nadaljnega izobraževanja in usposabljanja 2013/14

Tematske konference (*Od učne diferenciacije do individualizacije in personalizacije vzgojno-izobraževalnega dela*) in nerazpisani programi (*Odkrivanje in vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi učenci in dijaki – temeljni seminar; Razvijanje ustvarjalnosti, inovativnosti in podjetnosti v kontekstu celostnega razvoja nadarjenih*).

Temeljna spoznanja za vse analizirane kataloge

Na podlagi prikazanih vsebin, ki jih ponujajo katalogi programov nadaljnega izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju ter drugi programi (posodobitveni, tematske konference, drugo), ugotavljamo:

- Nobeno področje izobraževanja predmetnih učiteljev ne vsebuje tematskih izhodišč kot npr. pouk zgodovine, slovenščine ipd. z nadarjenimi učenci;

ustvarjalnosti; zahtevnejših nalog; različnih strategij pouka ipd. Ponujeni programi niso primerni niti z vsebinskega niti z didaktično-metodičnega vidika, saj vzgojno-izobraževalnega dela s skupino učno uspešnejših, nadpovprečno sposobnih, nadarjenih učencev ne omenjajo.

- Druge izbrane vsebine izobraževanj, ki poudarjajo pomen učne diferenciacije in individualizacije ter različnih didaktičnih strategij, se nanašajo predvsem na osnovne pojme s področja učne diferenciacije in individualizacije, med didaktičnimi strategijami pa bi bilo najbolj primerno področje, ki učitelje poučuje o pomenu in načinih spodbujanja kritičnega mišljenja v šoli.
- Tematska izhodišča, ki so kategorizirana pod »drugo«, so primerna le pri vsebinah kot *Oblikovanje učnega okolja, ki učencem omogoča raziskovanje, samostojnost in razvijanje občutka pripadnosti; Nastajanje raziskovalne naloge in Odkrivanje raziskovalnega problema*, vendar nobeno od naštetih ni konkretno usmerjeno na specifično področje poučevanja nadarjenih učencev v osnovni šoli.
- Tematske konference, ki jih izvaja Zavod RS za šolstvo, ponujajo bogate in najbolj zanimive vsebine s področja dela z nadarjenimi učenci, razvijanja ustvarjalnosti v šoli, aktivnega učenja, razvijanja samostojnega mišljenja idr., vendar je problem s finančnega vidika, saj je izvajalec tematske konference šola in ne Zavod RS za šolstvo. Določena tematska konferenca je poleg tega smiselna le ob veliki zainteresiranosti pedagoških delavcev za njeno izvedbo.
- Poleg programov nadaljnega izobraževanja in usposabljanja, ki jih izvaja Zavod za šolstvo Republike Slovenije pod okriljem Ministrstva za šolstvo in šport, obstajajo tudi drugi seminarji, ki bi bili za predmetne učitelje najprimernejši. Izvajajo jih različna podjetja, založbe, zavodi in druge izobraževalne institucije, vendar je obisk teh prav tako pogojen z višino kotizacije.

Namesto zaključka

S pregledom ponudbe programov izobraževanja in stalnega strokovnega izpopolnjevanja za učitelje v osnovni šoli smo dokončno potrdili spoznanje, da slovenski izobraževalni prostor ne namenja (pre)potrebne pozornosti nadarjenim učencem. Katalogi programov nadaljnega izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju (od 2010 do 2014) namreč ne vsebujejo konkretnih, predmetno-specifičnih tematskih izhodišč za delo s tovrstno skupino učencev. Spoznanja analize področja izobraževanja in stalnega strokovnega izpopolnjevanja za učitelje osvetljujejo nevralgичnost slovenskega šolskega sistema, saj pri strokovni formalizaciji številnih zakonskih in drugih izhodišč pozabljamo na ključne nosilce in akterje celotnega vzgojno-izobraževalnega sistema in razvoja šolstva – učitelje.

Ugotavljamo, da je pedagoško delo v našem vzgojno-izobraževalnem sistemu prepuščeno ustvarjalnosti, avtonomnosti in strokovnosti slehernega učitelja,

da samostojno prilagodi in izvede učne aktivnosti, ki so primerne nadarjenim učencem. Ravno učiteljeva strokovna avtonomija in z njo povezani odgovornost ter stopnja samoodločanja so bistvene značilnosti sodobnega učitelja. Zato je skrb za njihovo profesionalno rast in kakovostno izobraževanje temeljnega pomena, če želimo doseči pomembnejše premike na področju vzgoje in izobraževanja učno uspešnih, nadpovprečno sposobnih, nadarjenih učencev.

Menimo, da bi morale odgovorne institucije glede na predmetna področja ponuditi temeljitješa, predmetno-specifična izobraževanja, seminarje, tematske konference idr. na področju odkrivanja in vzgojno-izobraževalnega dela z nadarjenimi učenci (izpostaviti moramo predvsem primera dobre prakse, tj. Center za spodbujanje nadarjenosti, ki deluje pod okriljem Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani – CRSN, in Inštitut za razvijanje nadarjenosti Ptuj).

Za kakovostno izobraževanje je namreč potrebno permanentno izobraževanje učiteljev s področja predmeta, ki ga poučujejo, ter širšega pedagoškega in psihološkega področja. Poleg možnosti dodatnega izobraževanja in izpopolnjevanja bi morali na nacionalnem nivoju poskrbeti za bogato učno gradivo, učila, učne pripomočke in specialno-didaktična priporočila, ki bi jih učitelj vseh predmetnih področij lahko uporabil pri delu s specifično skupino učencev (učno uspešnih, nadarjenih, talentiranih). Pri vsem tem moramo poudariti, da je potrebno vse zahteve po spremenjenem načinu dela učiteljev koherentno uravnotežiti z bogatimi, strokovnimi priložnostmi na področju nadaljnega izobraževanja in izpopolnjevanja.

Poleg slednjega predlagamo tudi:

temeljitejše izobraževanje učiteljev na področju prepoznavanja nadarjenih in talentiranih učencev (tukaj izpostavljamo predvsem vprašljivost ocenjevalne lestvice za učitelje in neprepoznavanje učno neuspešnih nadarjenih učencev ter dvojno izjemnih učencev); posodobitev ocenjevalnih lestvic za prepoznavanje nadarjenih učencev na mnogoterih področjih ter ustrezno izobraževanje za učitelje, ki sodelujejo v fazi identifikacije nadarjenih učencev; ter nenazadnje, spremembe na nacionalnem nivoju, v smislu vpeljave nacionalne strategije na področju dela z nadarjenimi učenci, kjer bi se prvovrstno morali usmeriti na ustrezno izobraževanje in usposabljanje pedagoških delavcev.

Navsezadnje, izhajamo iz predpostavke, da samo vsestransko kompetenten učitelj lahko utre pot h kakovostnejšemu poučevanju, saj so pri učitelju kot tudi pri učencih socialno-emocionalne spretnosti bistveno povezane s kognitivnimi. Temeljni pogoj za to ni samo dobra strokovna usposobljenost v metodah in tehnikah vzgojno-izobraževalnega dela, temveč bogate življenjske izkušnje, pozitivne moralne lastnosti, bogata pedagoška praksa, življenjska socialno-emocionalna zrelost ter uravnoteženost (Kukanja Gabrijelčič 2010).

VIRI IN LITERATURA

Buzan, Tony. 2002. *The power of social intelligence: 10 ways to tap into your social genius*. London: Thorsons.

Child, Dennis. 2004. *Psychology and the Teacher*. London, New York: Continuum.

Day, Christopher. 1999. *Developing Teachers, The Challenges of Lifelong Learning*. London: Falmer Press.

Eyre, Deborah. 2006. Expertise in its development phase: planning for the needs of gifted adolescent historians. *Teaching history*. 124: 6–8.

Ferbežer, Ivan, Kukanja, Mojca. 2008. *Svetovanje nadarjenim učencem*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Gross, Miracca U. 2004. *Gifted and Talented education. Social and Emotional Development of Gifted Students – Module 3*. Professional development package for teachers. Sydney: GERRIC.

Hansen, Jan B., Feldhusen, John F. 1994. Comparison of trained and untrained teachers of gifted students. *Gifted Child Quarterly*. 38 (3): 115–121.

Kalin, Jana. 2003. Šolska prenova – učitelj – nadarjeni. V *Nadarjeni izkoriščen ali prezrt potencial*, (ur.) Marjan Blažič, 236–244. Novo Mesto: Slovensko združenje za nadarjene.

Kalin, Jana, Šteh, Barbara. 2006. Pogledi diplomantov in študentov Filozofske fakultete na načine dela pri predmetih pedagoškega usposabljanja. V *Teorija in praksa v izobraževanju učiteljev*, (ur.) Cirila Peklaj, 79–90. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani.

Komisija evropskih skupnosti. 2008. *Sporočilo Komisije Evropskemu parlamentu, Svetu, Evropskemu ekonomsko-socialnemu odboru in odboru regij. Krepitev kompetenc za 21. stoletje: agenda za evropsko sodelovanje v šolstvu*. Pridobljeno 4. 7. 2012. <http://www.eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ>

Kukanja Gabrijelčič, Mojca. 2010. Socialna inteligenca učitelja nadarjenega učenca. V *Socialne in čustvene potrebe nadarjenih in talentiranih. II. mednarodna znanstvena konferenca*, (ur.) Maruška Željeznov Seničar, 404–417. Ljubljana: MIB.

Kukanja Gabrijelčič, Mojca. 2011. *Delo z učno uspešnimi učenci pri pouku zgodovine*. Doktorsko delo. Univerza v Ljubljani. Filozofska fakulteta.

Peklaj, Cirila, Kalin, Janica, Pečjak, Sonja, Puklek Levpušček, Melita, Valenčič Zuljan, Milena, Košir, Katja. 2008. Zaključno poročilo: *Izobraževanje učiteljev za nove kompetence za družbo znanja ter vloga teh kompetenc pri uresničevanju vzgojno-izobraževalnih ciljev v šoli*. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Pedagoška fakulteta. Pridobljeno 4. 6. 2012. <http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/razvoj-solstva/crp/2008/crp-V5-0229-porocilo.pdf>.

Phillips, Robert. 2002. *Selective teaching of history 11-18. Meeting standards and Applying Research*. London: Continuum.

Renzulli, Joseph S. 1968. Identifying key features in programs for Gifted. *Exceptional Children*. 35: 217–221.

Renzulli, Joseph S. 1980. Will the gifted children movement be alive and well in 1990? *Gifted Child Quarterly*. 24 (2): 3–9.

Strmčnik, France. 1987. *Sodobna šola v luči diferenciacije in individualizacije*. Ljubljana: Zveza organizacij za tehnično kulturo Slovenije.

Van Tassel Baska, Joyce, Little Catherine A. 2003. *Content-Based Curriculum for High Ability Learners*. Texas: Prufrock Press, Inc.

Vialle, Wilma. 1998. Does the teacher of the Gifted need to be gifted? Selective students' views of essential characteristics of effective teachers. Pridobljeno 2. 8. 2012. <http://www.aare.edu.au/>.

Zelena knjiga o izobraževanju učiteljev v Evropi. 2001. *Kakovostno izobraževanje učiteljev za kakovost v vzgoji, izobraževanju in usposabljanju*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

*Klavdija Strniša**Dr. Jurij Planinšec*

Gibalna dejavnost otrok z vidika socialno-ekonomskih razsežnosti

Kratki znanstveni članek

UDK: 316.334:796.012.1-057.874

POVZETEK

Zraziskavo smo z vidika socialno-ekonomskih razsežnosti želeli analizirati gibalno dejavnost otrok, ki obiskujejo prve tri razrede osnovne šole. V vzorec anketirancev smo zajeli 132 otrok iz štirih osnovnih šol v severovzhodni Sloveniji. Podatke smo zbrali s pomočjo anketnih vprašalnikov in jih obdelali s statističnim programom SPSS. Za izračun razlik v gibalni dejavnosti glede na socialno-ekonomske dejavnike smo uporabili t-preizkus, analizo variance ter Post-hoc preizkus. Statistično pomembnost rezultatov smo ugotavljali na ravni 5-odstotnega tveganja. Rezultati so pokazali, da so dečki v primerjavi z deklicami gibalno dejavnejši. Otroci iz mestnih šol so dnevno za kar 20 minut gibalno dejavnejši v primerjavi z otroki iz podeželskih šol. Izobrazba matere in očeta je statistično povezana z gibalno dejavnostjo otrok, pri tem so najbolj gibalno dejavni otroci staršev z najvišjo stopnjo izobrazbe. Gibalna dejavnost očetov je statistično pomembna glede na gibalno dejavnost njihovih otrok, saj so otroci gibalno dejavnejših očetov tudi sami gibalno dejavnejši. Kljub temu da se še posebej v zadnjih letih poudarja pomen gibalne dejavnosti za razvoj in zdravje otrok, je še vedno ogromno otrok premalo gibalno dejavnih. Mnogi starši in otroci se sklicujejo na hiter življenjski tempo in posledično na pomanjkanje časa.

Ključne besede: gibalna dejavnost, bivalno okolje, gibalna dejavnost staršev, izobrazba staršev, finančno stanje družine

Physical Activity for Children in Terms of Socio-Economic Dimensions

ABSTRACT

The purpose of this study was to analyse the physical activity of children in the first cycle of education in terms of socio-economic dimensions. The sample respondents included 132 children from four basic schools in north-eastern Slovenia. Data were collected through questionnaires and analysed with the statistical program SPSS. We used the t-test, ANOVA and post-hoc analysis to sum up the differences. The statistical significance of the results was assessed at the level of 5% of the risk. Results have shown that boys are more physically active than girls. The analysis showed that children from urban schools are physically active for twenty minutes a day more than children from rural schools. Education of children's parents is statistically associated with the physical activity of children - the children of parents with the highest levels of education are physically the most active. Physical activity of a child's father is statistically significant in relation to physical activity of his children. Despite the fact that especially in the last few years, the importance of physical activity for the development and health of children has been emphasised, there are still a lot of children who are insufficiently physically active. Many parents and children give the rapid tempo of life and the lack of time for a better quality of their life as excuses for this situation.

Key words: physical activity, living environment, parents' physical activity, education of parents, family finance

Uvod

Gibalna dejavnost je vsakršno mišično gibanje, ki porablja energijo. Delež spontanega gibanja otrok in mladostnikov se zmanjšuje in se bo v prihodnosti najverjetneje še zmanjševal, zato je izrednega pomena, da se za ohranjanje kondicije zatekamo k načrtovanemu gibanju (Starc in Sila 2007, 35). Otroci so čedalje manj gibalno dejavni, zato so posledično bolj izpostavljeni številnim dejavnikom tveganja za pojav različnih bolezni (Boreham in Riddoch 2001, 915). Redna gibalna dejavnost otrok je izredno pomemben dejavnik razvoja, saj ohranja primerno raven telesne pripravljenosti, krepi in varuje zdravje ter prispeva k oblikovanju takšnih navad in vedenjskih vzorcev, ki zagotavljajo vseživljenjsko gibalno aktivnost (Strong et al. 2005, 732). Rezultati nekaterih študij so pokazali mnoge pozitivne učinke gibalne dejavnosti na otroški organizem, na njegovo kognitivno delovanje in boljšo učno uspešnost: gibalna dejavnost namreč pospeši krvi obtok v možganih ter vpliva na spremembe možganskih nevrottransmitorjev,

predvsem na povišanje ravni endorfinov, kar naj bi posledično zmanjšalo stres in izboljšalo razpoloženje (Taras 2005, 214). Raziskave so namreč pokazale, da lahko zahtevna gibalna dejavnost neposredno vpliva na spremembo kognitivnih sposobnosti otrok (Chaddock et al. 2012, 40). Planinšec (2003, 59) navaja, da sodobna priporočila svetujejo, naj vsakodnevna športna dejavnost otrok in mladostnikov traja vsaj eno uro in dosega zmerno do visoko intenzivnost, najmanj dvakrat tedensko pa naj bo namenjena ohranjanju in izboljšanju moči ter gibljivosti.

Na gibalno dejavnost posameznika vplivajo mnogi dejavniki, med katerimi so v ospredju intrapersonalno, socialno področje ter posameznikovo okolje (Sallis in Owen 1999, 9). Pri tem sta vpliv družine in kraj bivanja najintenzivnejša do šestega leta starosti (Planinšec 1997, 62).

Do sedaj je bilo veliko raziskovalne pozornosti namenjene ugotavljanju razlik med spoloma v gibalni dejavnosti. Planinšec (2003, 63) je ugotovil, da so dečki gibalno dejavnejši v primerjavi z deklicami. Pišot in Zurc (2004, 32) pa sta prišla do drugačnih zaključkov. Njuna raziskava je namreč pokazala, da v pogostosti gibalne dejavnosti ne obstajajo statistično pomembne razlike glede na spol, vsekakor pa velja omeniti, da je več deklic kot dečkov športno nedejavnih ali pa so dejavne občasno.

Mnogi avtorji (Planinšec 1997, 62; Petrovič et al. 2000, 25; Pogorelčnik 2006, 58; Planinšec et al. 2006, 9; Joens Matre et al. 2008, 52; Matejek in Planinšec 2008, 88; Dolenc et al. 2008, 63) so ovrgli hipoteze o tem, da naj bi bili podeželski otroci bolj povezni z naravo, da naj bi imeli več naravnega prostora in da naj bi bili gibalno dejavnejši. Ugotovili so namreč, da podeželskim otrokom primanjkuje športnih površin za izvajanje športnih dejavnosti ter da se v primerjavi z mestnimi šolami na podeželskih ne ponuja dovolj dodatnih športnih programov in vsebin, pa tudi športne infrastrukture je v primerjavi z mestno na podeželju manj. Zato morajo starši voziti otroke v mesto, če se le-ti želijo športno udeleževati. Vse navedene raziskave so pokazale, da so mestni otroci v primerjavi s podeželskimi gibalno dejavnejši. Doupona Topič in Petrovič (2007, 157) ugotavljata, da med odraslimi prebivalci različnih krajevnih skupnosti obstajajo razmeroma velike razlike glede športne aktivnosti, saj so stanovalci podeželja mnogo manj aktivni kot prebivalci mesta in primestja. Zadnji se glede športne aktivnosti bistveno med seboj ne razlikujejo, kljub temu pa prebivalci iz primestja kažejo nekoliko kakovostnejši odnos do športa. Nasprotno pa so nekatere raziskave pokazale, da so podeželski otroci v primerjavi z mestnimi gibalno dejavnejši, saj preživijo več časa na svežem zraku, igrajoč se različne igre (Dollmann et al. 2002, 301; Pišot et al. 2002, 344; Rupar 2006, 67). Otroci iz podeželskih šol so v primerjavi z vrstniki iz mestnih šol dosegali boljše rezultate pri vseh gibalnih nalogah. Zaradi različnih dejavnikov je mogoče sklepati, da je gibalna dejavnost podeželskih družin lahko celo boljša v primerjavi z mestnimi. Tsimeas et al. (2005, 672) pa so prišli do zanimivih ugotovitev, da med mestnimi, primestnimi in podeželskimi otroki v

gibalni učinkovitosti ni razlik. Menijo namreč, da kraj bivanja ne vpliva na gibalno učinkovitost.

Za gibalno dejavnost otrok se je kot pomemben dejavnik izkazala tudi izobrazba staršev. Otroci staršev, ki imajo višjo stopnjo izobrazbe, so gibalno dejavnejši (Videmšek 2007, 55; Videmšek et al. 2008, 137). Slamar (2009, 47) je v raziskavi ugotovila, da so najmanj gibalno dejavni otroci staršev z osnovno izobrazbo, sledijo jim otroci staršev z visoko, višjo in univerzitetno izobrazbo, najbolj gibalno dejavni pa so otroci staršev s srednješolsko izobrazbo. Starši z višjimi dohodki naj bi bolj spodbujali otroke h gibalni dejavnosti (Videmšek et al. 2008, 137).

Rezultati ameriške raziskave (Kalish 2000, 13) govorijo o pozitivnem učinku vpliva športno in gibalno aktivnih staršev na svoje otroke. Športno aktivne matere imajo v primerjavi z neaktivnimi materami kar dvakrat aktivnejše otroke. Zanimivo je dejstvo, da je vpliv očetov še večji. Otroci športno aktivnih očetov so namreč 3,5-krat bolj aktivni kot otroci, katerih očetje so gibalno neaktivni. Otroci z obema aktivnima staršema pa so daleč najbolj aktivni – celo do šestkrat bolj v primerjavi z vrstniki, katerih starši so športno neaktivni. Gibalno dejavnejši starši preživijo prosti čas s svojimi otroki dejavneje in jih pogosteje vključujejo v športne dejavnosti v primerjavi z gibalno nedejavnimi starši, kar pomeni, da ima gibalna dejavnost staršev velik vpliv na gibalno dejavnost njihovih otrok (Fogelholm et al. 1999, 1264; Videmšek et al. 2006, 71).

Na področju gibalne dejavnosti otrok z vidika socialno-ekonomskih razsežnosti so raziskave pokazale nasprotujoče si rezultate, zato smo se odločili, da na vzorcu otrok iz severovzhodne Slovenije raziskavo opravimo tudi sami. Predpostavljamo: dečki so gibalno dejavnejši v primerjavi z deklicami; otroci iz mestnega okolja so gibalno dejavnejši v primerjavi s podeželskimi otroki; otroci, ki imajo višje izobražene starše, so gibalno dejavnejši od vrstnikov, katerih starši imajo nižjo stopnjo izobrazbe; otroci, ki živijo v družinah brez finančnih težav, so gibalno dejavnejši v primerjavi z otroki, ki živijo v družinah s finančnimi težavami, ter gibalno dejavnejši starši imajo tudi gibalno dejavnejše otroke.

Metodologija

Udeleženci

V vzorec je bilo zajetih 132 otrok iz mestih in podeželskih osnovnih šol v vzhodni Sloveniji, od tega je bilo 40 sedemletnikov, 50 osemletnikov ter 42 devetletnikov, 65 je bilo deklic in 67 dečkov. Na osnovi pisnega soglasja so starši privolili v sodelovanje otrok v raziskavi.

Vprašalnik

V raziskavi je bil uporabljen anketni vprašalnik, ki je vseboval vprašanja o organizirani in neorganizirani gibalni dejavnosti otrok, o spolu, starosti, kraju

bivanja, izobrazbi matere, izobrazbi očeta, finančnem stanju družine, gibalni dejavnosti matere ter gibalni dejavnosti očeta.

Postopki zbiranja podatkov

Anketni vprašalniki so bili razdeljeni po osnovnih šolah otrokom prvega vzgojno-izobraževalnega obdobja. Otroci so vprašalnike odnesli domov, jih izpolnili skupaj s starši in nato prinesli izpolnjene nazaj v šolo. Za sodelovanje so se starši odločili prostovoljno.

Postopki obdelave podatkov

Pridobljeni podatki so bili obdelani s statističnim programom SPSS 18.0. S t-preizkusom, analizo variance ter Post-hoc preizkusom smo na ravni 5-odstotnega tveganja preverjali, ali obstajajo statistično pomembne razlike v gibalni dejavnosti otrok glede na posamezne socialno-ekonomske dejavnike.

Rezultati

Rezultati t-testov in analiz varianc so predstavljeni v dveh preglednicah. V preglednici 1 so rezultati t-testov, v preglednici 2 pa so predstavljeni rezultati analiz varianc.

Preglednica 1: T-preizkus razlik v času trajanja gibalne dejavnosti otrok glede na spol in šolo

Spremenljivke		N	AS	SO	MIN.	MAX.	F	P
Spol	Deklice	65	49,10	34,96	19,29	178,43	4,987	0,027
	Dečki	67	71,59	48,23	32,21	182,14		
	Skupaj	132	60,51	41,71	19,29	182,14		
Šola	Podeželje	42	46,50	47,82	19,29	122,14	6,66	0,01
	Mesto	90	67,06	28,30	25,42	182,14		
	Skupaj	132	60,52	43,55	19,29	182,14		

Raziskava je pokazala, da je razlika v spolu statistično pomembna glede na čas trajanja gibalne dejavnosti. Iz preglednice 1 je namreč razvidno, da so dečki v primerjavi z deklicami v povprečju dnevno gibalno dejavnejši za kar 22 minut ($p = 0,027$).

V preglednici 1 je razvidna očitna razlika dnevne gibalne dejavnosti otrok, ki obiskujejo mestni šoli v primerjavi z otroki, ki obiskujejo podeželski šoli ($p = 0,01$). Mestni otroci so dnevno gibalno dejavnejši za več kot 20 minut v primerjavi s podeželskimi vrstniki.

Preglednica 2: Analiza varianc razlik gibalne dejavnosti otrok glede na izobrazbo matere, izobrazbo očeta, finančno stanje družine, gibalno dejavnost matere in gibalno dejavnost očeta

Spremenljivke		N	AS	SO	MIN.	MAX.	F	p
Izobrazba matere	Nepopolna OŠ, končana OŠ	64	50,34	35,90	19,29	134,54	3,490	0,018
	Srednja poklicna, srednja tehnična šola, gimnazija	28	75,94	53,30	20,24	145,43		
	Višja šola, visoka šola	17	57,35	38,41	21,33	167,14		
	Fakulteta, magisterij, doktorat	21	76,63	47,81	24,03	182,14		
	Skupaj	130	61,10	43,68	19,29	182,14		
Izobrazba očeta	Nepopolna OŠ, končana OŠ	74	53,94	38,24	19,29	122,12	4,58	0,004
	Srednja poklicna, srednja tehnična šola, gimnazija	34	57,04	41,90	20,21	156,14		
	Višja šola, visoka šola	8	68,94	35,66	23,32	178,13		
	Fakulteta, magisterij, doktorat	9	105,24	50,24	25,12	182,14		
	Skupaj	125	61,54	43,81	19,29	182,14		
Finančno stanje družine	Finančne težave	15	41,57	22,92	19,29	122,12	1,893	0,155
	Še shajamo	84	63,11	44,76	23,12	179,13		
	Brez težav	29	67,34	47,39	25,12	182,14		
	Skupaj	128	61,54	43,81	19,29	182,14		
Gibalna dejavnost matere	Občasno/Nikoli	56	53,66	37,59	19,29	122,12	2,133	0,123
	Vsaj 1-krat tedensko	53	62,82	42,89	23,12	179,13		
	Redno	21	76,12	56,91	25,12	182,14		
	Skupaj	130	61,10	43,68	19,29	182,12		
Gibalna dejavnost očeta	Občasno/Nikoli	24	46,97	30,12	19,29	122,12	8,108	0,000
	Vsaj 1-krat tedensko	52	61,82	43,04	23,12	179,13		
	Redno	20	89,46	57,03	25,12	182,14		
	Skupaj	126	60,25	43,02	19,29	182,14		

Rezultati kažejo, da obstaja statistično pomembna razlika v izobrazbi mater glede na gibalno dejavnost njihovih otrok ($p = 0,018$), kar je razvidno iz preglednice 2. Otroci mater z najvišjo stopnjo izobrazbe so dnevno za kar 50 % več gibalno dejavnejši v primerjavi z vrstniki, katerih matere imajo osnovno izobrazbo.

Rezultati v preglednici 2 tudi kažejo, da obstajajo statistično pomembne razlike med otroki očetov glede na stopnjo izobrazbe ($p = 0,004$). Otroci očetov z najvišjo stopnjo izobrazbe so dnevno (105,24 min.) za skoraj 50 % več gibalno dejavnejši kot otroci očetov z najnižjo stopnjo izobrazbe (53,94 min.).

Iz preglednice 2 lahko tudi razberemo, da finančno stanje družine ni statistično pomembno glede na trajanje gibalne dejavnosti otrok ($p = 0,155$).

Gibalna dejavnost matere ni statistično pomembno ($p = 0,123$) povezana z gibalno dejavnostjo njenih otrok (preglednica 2). Kljub temu pa smo ugotovili, da so najbolj gibalno dejavni otroci mater, ki so same redno gibalno dejavne, sledijo

jim otroci mater, ki so gibalno aktivne vsaj enkrat tedensko, in na koncu so otroci mater, ki so gibalno dejavne občasno ali nikoli.

Iz preglednice 2 je nadalje razvidno, da je razlika v gibalni dejavnosti otrok statistično pomembna ($p = 0,000$) glede na gibalno dejavnost njihovih očetov. Otroci očetov, ki spadajo v najdejavnejšo skupino, so dnevno gibalno dejavni 89 minut, otroci očetov, ki pa so občasno dejavni, pa so dnevno gibalno dejavni samo 47 minut, kar je skoraj polovica manj.

Razprava

Z raziskavo smo želeli proučiti gibalno dejavnost otrok z vidika socialno-ekonomskih dejavnikov. Rezultati raziskave Planinšca (2003, 63) so v skladu z našo predpostavko in našimi rezultati, saj so dečki gibalno dejavnejši v primerjavi z deklicami. Na osnovi ugotovitev menimo, da bi bilo smiselno podrobneje raziskati dejanske vzroke.

Številne raziskave (Planinšec 1997, 62; Petrovič et al. 2000, 25; Pogorelčnik 2006, 58; Planinšec et al. 2006, 9; Joens Matre et al. 2008, 52; Matejek in Planinšec 2008, 88; Dolenc et al. 2008, 63) kažejo, da so mestni otroci gibalno dejavnejši v primerjavi s podeželskimi. Rezultati naše raziskave so potrdili naše predpostavke in so v skladu z omenjenimi raziskavami. V raziskavi smo prišli do zanimivih ugotovitev, saj smo ovrgli predpostavko o tem, da naj bi izobrazba obeh staršev vplivala na gibalno dejavnost otrok. Nekatere raziskave (Videmšek 2007, 55; Videmšek et al. 2008, 137) so pokazale, da ima izobrazba obeh staršev statistično pomembno vlogo pri gibalni dejavnosti otrok, naša raziskava pa je pokazala, da je le izobrazba očetov statistično pomembno povezana z gibalno dejavnostjo otrok. Z našimi rezultati pa smo ovrgli predpostavko o tem, da naj bi bilo finančno stanje družine statistično značilno povezano z gibalno dejavnostjo otrok, kar je v nasprotju z ugotovitvami Videmška et al. (2008, 137). Vzrok je mogoče iskati v zajetem vzorcu, saj se je malo družin opredelilo, da imajo finančne težave, zato se tudi ni pokazala razlika. Vsekakor pa velja omeniti, da so manj gibalno dejavni tisti otroci, ki prihajajo iz družin s finančnimi težavami. Naše predpostavke o pozitivni povezanosti gibalno aktivnih staršev z gibalno aktivnostjo njihovih otrok so bile delno potrjene, saj na gibalno dejavnost otrok vpliva le gibalna dejavnost očeta.

Predvidevanja naših in tujih strokovnjakov so podobna, saj menijo, da se bo trend upadanja gibalne dejavnosti nadaljeval še prihodnja leta, zato je izrednega pomena, da čim prej ukrepamo (Trudeau in Shephard 2005, 89). Študije med drugim kažejo postopen upad gibalne dejavnosti s starostjo v otroštvu in mladostništvu (Veitch et al. 2008, 18).

Starši naj otroke pogosteje usmerjajo v športne dejavnosti, in kar je še pomembneje, naj jim bodo vzgled. Prav tako naj otrokom omogočajo več gibanja na svežem zraku in naj jih ne vozijo v šolo, saj jim s tem, dolgoročno gledano, ne naredijo posebne koristi. Otroci imajo tudi preveč sodobnih tehnoloških naprav, ki

jim omogočajo udobno življenje. Starši bi jim le-te morali vsakodnevno časovno omejiti, saj otroci za tovrstne zadeve porabijo preveč časa, posledično pa jim ga ne ostane dovolj za zadostno dnevno količino gibalne dejavnosti.

LITERATURA

Boreham, Colin, Riddoch, Chris. 2001. The physical activity, fitness and health of children. *Journal of Sports Science*. 19: 915–929.

Chaddock, Laura, Voss, Michelle W., Kramer, Arthur F. 2012. Physical activity and fitness effects on cognition and brain health in children and older adults. *Kinesiology Review*. 1: 37–45.

Dolenc, Petra, Kupec, Lucija, Matejek, Črtomir, Pišot, Rado, Planinšec, Jurij, Šetina, Tina, Šimunič, Boštjan, Štemberger, Vesna, Videmšek, Mateja, Volmut, Tadeja, Žnidaršič, Mitja. 2008. *Otrok med vplivi sodobnega življenjskega sloga: gibalne sposobnosti, telesne značilnosti in zdravstveni status slovenskih otrok: končno poročilo*. Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče Koper, Inštitut za kineziološke raziskave.

Dollman, Jim, Norton, Kevin, Tucker, Graeme. 2002. Anthropometry, fitness and physical activity of urban and rural South Australian children. *Pediatric Exercise Science*. 14 (3): 297–312.

Doupona Topič, Mojca, Petrovič, Krešimir. 2007. *Šport in družba – sociološki vidiki*. Ljubljana: Fakulteta za šport, Inštitut za šport.

Fogelholm, M., Nuutinen, O., Pasanen, M., Myöhänen, E., Säätelä, T. 1999. Parent-child relationship of physical activity patterns and obesity. *International Journal of Obesity*. 23 (12): 1262–1268.

Joens Matre, R. R., Welk, G. J., Calabro, M. A., Russell, D. W., Nicklay, E., Hensley, L. D. 2008. Rural-urban differences in physical activity, physical fitness, and overweight prevalence of children. *The Journal of Rural Health*. 24 (1): 49–54.

Kalish, Susan. 2000. *Fitness za djecu – praktični savjeti za roditelje*. Zagreb: Gopal, d.o.o.

Matejek, Črtomir, Planinšec, Jurij. 2008. Gibalna aktivnost in kakovost življenja mlajših otrok. V *Otrok v gibanju*, (ur.) Vesna Štemberger, Rado Pišot, Kristina Rupert. Koper: Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Petrovič, Krešimir, Ambrožič, Franc, Sila, Boris, Doupona, Topič, Mojca, Bednarik, Jakob. 2000. *Športnorekreativna dejavnost v Sloveniji 1999*. Ljubljana: Fakulteta za šport, Inštitut za kineziologijo.

Pišot, Rado, Turk Riga, Nataša, Trebižan, Barbara. 2002. Primerjava gibalnih sposobnosti in vključevanja v gibalne/športne aktivnosti mestnih in vaških učencev. V *Otrok v gibanju*, (ur.) Rado Pišot, Vesna Štemberger, Franc Krpač, Tjaša Filipčič, 342–346. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Pišot, Rado, Zorc, Joca. 2004. Gibalna/športna aktivnost pri učencih in učenkah drugega vzgojno-izobraževalnega obdobja osnovne šole. *Pedagoška obzorja*. 19 (1): 28–37.

Planinšec, Jurij. 1997. Razlike v motorični učinkovitosti predšolskih otrok z vidika kraja bivanja. V *V čas Konjic vtkane sanje*, (ur.) Jana Bezenšek, 59–63. Slovenske Konjice: Javni vzgojno-varstveni zavod Vrtec Slovenske Konjice.

- Planinšec, Jurij. 2003. Ugotavljanje gibalne dejavnosti mlajših otrok. *Zdravstveno varstvo*. 42 (2): 58–65.
- Planinšec, Jurij, Pišot, Rado, Fošnarič, Samo. 2006. Gibalna aktivnost mlajših šolarjev v severovzhodni Sloveniji. *Pedagoška obzorja*. 21 (3–4): 3–14.
- Pogorelčnik, Tina. 2006. Vpliv športnih in drugih dejavnosti na motorične sposobnosti mestnih in vaških otrok. Diplomsko delo. Univerza v Mariboru. Pedagoška fakulteta.
- Rupar, Tadeja. 2006. *Vpliv načina preživljanja prostega časa na funkcionalne sposobnosti otrok*. Diplomsko delo. Univerza v Mariboru. Pedagoška fakulteta.
- Sallis, James F., Owen, Neville. 1999. *Physical activity and behavioral medicine*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Slamar, Sabina. 2009. *Vloga staršev pri gibalno-športni aktivnosti otrok mariborskih vrtcev*. Diplomsko delo. Univerza v Mariboru. Pedagoška fakulteta.
- Starc, Gregor, Sila, Boris. 2007. Ura športa na dan prežene vse težave stran: tedenska športna dejavnost odraslih v Sloveniji. *Šport (priloga)*. 55 (3): 27–36.
- Strong, William B., Malina, Robert M., Blimkie, Cameron J., Daniels, Stephen R., Dishman, Rodney K., Gutin, Bernard, Hergenroeder, Albert C., Must, Aviva, Niwon, Patricia A., Pivarnik, James M., Rowland, Thomas, Trost, Stewart, Trudeau, Francois. 2005. Evidence based physical activity for school-age youth. *The Journal of Pediatrics*. 146 (6): 732–737.
- Taras, Howard. 2005. Physical Activity and Student Performance at School. *Journal of School Health*. 75 (6): 214–218.
- Trudeau, Francois, Shephard, Roy J. 2005. Contribution of School Programmes to Physical Activity Levels and Attitudes in Children and Adults. *Sports Medicine*. 35 (2): 89–105.
- Tsimeas, P. D., Tsiokanos, A. L., Koutedakis, Y., Tsigilis, N., Kellis, S. 2005. Does living in urban or rural settings affects aspects of physical fitness in children? An allometric approach. *British Journal of Sports Medicine*. 39 (9): 671–674.
- Veitch, Jenny, Cleland, Verty, Salmon, Jo, Hume, Clare, Timperio, Anna, Crawford, David. 2008. *Children's and adolescents physical activity during the critical window*. Waurm Ponds: Deakin University.
- Videmšek, Mateja, Pogelšek, Vesna, Karpljuk, Damir, Štihec, Jože, Gregorc, Jera. 2006. The correlation of sports activity and eating habits in preschool children and their parents. *Acta Universitatis Palackianae Olomucensis, Gymnica*. 36 (3): 65–73.
- Videmšek, Mateja. 2007. Pasivni starši, zbudite se! *Polet*. 6 (4): 54–55.
- Videmšek, Mateja, Štihec, Jože, Karpljuk, Damir, Vauhnik, Jože, Tušak, Matej. 2008. *Analysis of preschool physical education*. Ljubljana: Faculty of sport, Institute of kinesiology.

*Petra Furlan**Dr. Samo Fošnarič*

Analiza razumevanja pojma plovnost v kontekstu njegovega prenosa od vzgojitelja na otroke

Strokovni članek

UDK: 373.2.016

POVZETEK

Kurikulum za vrtce (1999) vsebuje različna področja izobraževanja, ki se med seboj smiselno in celostno povezujejo. Narava je eno izmed področij, ki predstavlja otrokovo prvo spoznavanje sveta in prvo vodeno spoznavanje narave. Naravoslovne vsebine so namreč zelo primerne za raziskovanje, saj so predmeti in pojavi konkretni in za otroke bolj privlačni. Pouk naravoslovja bi tako lahko deloval kot izhodišče za vse druge vsebine, vendar poučevanje naravoslovja povzroča številne težave, predvsem s tem, kako vsebine predstaviti otrokom. To pogosto predstavlja izziv in odgovornost za vzgojitelje, saj mora biti podajanje vsebine prilagojeno otrokovi starosti, uporabljati morajo pravilno izrazoslovje, hkrati pa se morajo izogibati pretiranemu poenostavljanju in posploševanju.

Plovnost je naravni pojav, s katerim se sreča vsak otrok, a ga je težko razložiti. V prispevku ocenjujemo poznavanje in razumevanje plovnosti pri izrednih študentih študijskega programa Predšolska vzgoja Pedagoške fakultete Univerze na Primorskem, ki se izvaja na različnih lokacijah po Sloveniji. Gre za študente, ki že poučujejo v vrtcih, in zato predpostavljamo, da so z navedeno vsebino dobro seznanjeni, saj so se z njo že srečali pri fizikalnih vsebinah med študijem. Preverili smo, na kakšen način razložijo plovnost otrokom in če se njihovo znanje o plovnosti razlikuje glede na kraj izvajanja študija. Ugotovili smo, da je znanje študentov o plovnosti izredno slabo in pomanjkljivo. Poleg tega imajo študentje o plovnosti precej napačnih predstav, ki jih prenašajo na otroke. Z raziskavo potrdimo, da niti delovna doba niti kraj izobraževanja bistveno ne vplivata na njihovo razlago o plovnosti ($p > 0,05$).

Ključne besede: kurikulum za vrtce, zgodnje učenje naravoslovja, plovnost, vloga vzgojitelja, napačne predstave pri naravoslovju

Analysis of Understanding the Concept of Buoyancy in the Context of its Transfer from Pre-school Teachers to Children

ABSTRACT

Kindergarten curricula (Bahovec et al. 1999, 37) cover different areas of education that are sensibly interconnected and integrated. Science is one of the areas that represent child's first learning about the surrounding world and the first introduction to nature. Science education is a very suitable approach of introducing children into basic research work, since in nature objects and phenomena are more concrete, and hence the children are instinctively attracted. Therefore, science education could act as a starting point for all other areas of education. Teaching science comprises several difficulties, which are mainly connected with the way how contents are introduced to children. This is often a great challenge and great responsibility for pre-school teachers, because the scientific content needs to be explained in an appropriate way taking into consideration the child's age, the use of correct terminology, and at the same time avoiding inadequate generalization and over-simplification.

Buoyancy is a natural phenomenon that is experienced by every child, but which, on the other hand, is quite difficult to explain. With the present study we wished to assess the knowledge considering buoyancy of the part-time students within the Pre-school Teaching educational programme at the Faculty of Education of the University of Primorska, which is performed on different locations throughout Slovenia. These students already teach in the kindergartens and should be well acquainted with buoyancy from previously passed physics courses at the Faculty of Education. We examined how they explained the buoyancy to children in kindergartens, and whether the knowledge about buoyancy is affected by their working experience or the location of their study. The results show that the students' knowledge about buoyancy is insufficient and incomplete. In addition, many misconceptions about buoyancy are transmitted to the children in the process of teaching. Furthermore, it can be stated that neither the working experience nor the location of the study affects the interpretation of buoyancy ($p < 0.05$).

Key words: kindergarten curriculum, early science learning, buoyancy, the role of a teacher, misconceptions in science

Uvod

Veliko raziskovalcev je že potrdilo dejstvo, da otroci ne pridejo v vrtec kot »tabula rasa«, ampak že imajo neko pridobljeno znanje, ki temelji na otrokovih vsakodnevnih predstavah. Novak et al. (2003, 11) menijo, da ne glede na to, ali je otrok vključen v pouk naravoslovja ali ne, skladno s svojim kognitivnim razvojem sam konstruira pojme in razvija teorije. Ideje, pridobljene na osnovi naključnega opazovanja in brez organiziranega raziskovanja, so le osnova za naivno, neznanstveno dojemanje sveta. Vendar je z vodenim poučevanjem okolja – z opazovanjem, s primernimi meritvami in poskusi – že mogoče tudi najmlajšega otroka navaditi na te metode znanstvenega dela in zelo ublažiti prehod iz naivnega v razumsko dojemanje sveta. Hvala in Krnel (2005, 8) omenjeno razmišljanje dopolnjujeta, saj pravita, da je zelo pomembno otrokom prisluhniti in začeti s tistim, kar otrok že ve in zna. Najbolje je začeti z otrokovim bližnjim okoljem in uporabiti stvari, ki ga najbolj zanimajo. Običajno otroci raje preizkusijo katero od zamisli, ki so jo sami predlagali, kot pa idejo, ki jim jo kdo ponudi. Kroflič et al. (2001, 160) poudarjajo, da je otroško okolje omejeno na majhen del sveta, v katerem se otroci gibljejo. Vse, kar vidijo, želijo potipati, okusiti ali povohati. Pri tem pa je naloga vrtca, da jim to omogoči v čim večji meri. Ob tem, kar vidijo, vohajo, okušajo, otipajo in poslušajo, moramo nuditi otrokom še možnost izražanja doživetega bodisi s pripovedovanjem, risanjem, oblikovanjem ali izvedbo poskusa. Večkratno doživljanje otrokom nudi možnost povezovanja z drugimi področji, ki so opredeljena v kurikulumu.

Razvoj otrokove kreativnosti temelji na otrokovem počutju, da se med dejavnostmi počuti lepo, ter tako med igro neprisiljeno spozna mnoga dejstva in usvaja številne pojme. Vzgojitelj ima pri tem nalogo, da mu omogoči premostiti prehod z laičnega na razumsko dojemanje sveta na takšen način, da mu dopušča osebno kreativnost, da ga usmerja ter spodbuja h kritičnemu vrednotenju (Novak et al. 2003, 11). Pri tem pa je potrebno paziti tudi na strokovno ustreznost podane razlage. Otrok se namreč na raziskovalno pot poda z napačnimi predstavami in le-te je potrebno premostiti. Velikokrat se zgodi, da na otroški »zakaj« ne znamo odgovoriti. Nekatere vsebine so včasih še odraslim težje razumljive in še težje je razlago podati otroku, ki še nima tako razvitih sposobnosti kognitivnega mišljenja.

Zavedati se moramo, da otroci stalno raziskujejo in spoznavajo svet okrog sebe ter sami razvijajo naivne razlage o svetu, v katerem živijo. Takšne razlage postanejo temelj otrokovega specifičnega znanja in znatno vplivajo na otrokovo nadaljnje učenje (Smolleck in Hersherger 2011, 4). Govorimo o predstavah, ki so zelo pogosto zmotne, napačne. Izraz napačne predstave se namreč uporablja za opis situacije, v kateri se ideje otrok razlikujejo od pravih znanstvenih konceptov (Blosser 1987). Bar in Travis (1991, v Krnel 1993, 19) pa definirata napačne pojme kot znanstvene pojme, ki niso bili nikoli v celoti usvojeni in se pojavljajo kot napačni odgovori na testih znanja. Driver (1996, v Krnel 1993, 19) začetke napačnih pojmov postavlja v obdobje šolanja. Pravi, da napačne predstave

nastajajo z vstopanjem novih informacij v obstoječo strukturo znanja, ne da bi se ta na novo preoblikovala. Učenci nove informacije vključijo v svoj pogled na svet, vendar se sam pogled na svet ne spremeni. Tudi slovenska avtorja Dolenc Orbanič in Battelli (2011, 36) sta ugotavljala, kako in zakaj pride do napačnih predstav. Menita, da gre za prepletanje mnogih dejavnikov, kot so pretirano poenostavljanje, posploševanje, uporaba napačnega izrazoslovja ipd. Nadaljujeta, da so napačne predstave pogosto tako močno zasidrane, da jih je s tradicionalnimi strategijami poučevanja težko spremeniti, saj prihaja do interakcije med starimi in novimi pojmi.

V raziskavi, ki je bila narejena v Angliji (Pine et al. 2001, 88), so ugotavljali, s katerimi učnimi vsebinami imajo učenci pri učenju največ težav ter pri katerih vsebinah razvijejo največ napačnih predstav. Ena izmed najtežjih vsebin je bila plovnost oz. koncept, kdaj predmet plava/potone. Učenci so imeli največ težav z razlago, pri kateri je prihajalo do številnih napačnih predstav, kot so: veliki predmeti potonejo, majhni predmeti plavajo, vse težke stvari potonejo in vse lahke stvari plavajo ipd.

V ameriški raziskavi (Yin et al. 2008, 34) so ugotovili, da imajo učenci veliko napačnih predstav o plovnosti, in sicer že ob vstopu v šolo. Na plovnost vpliva veliko spremenljivk, ki jih je predšolskim otrokom zelo težko razložiti (npr. gostota, masa, prostornina), zaradi česar lahko hitro pride do napačnih predstav, ki se zakoreninijo in jih je kasneje težko spremeniti. Avtorji navajajo praktične primere, s katerimi lahko otrokom prikažemo, da vsi težki predmeti ne potonejo in da vsi lahki predmeti ne plavajo. Izpostavljajo, da je potrebno upoštevati tudi druge spremenljivke, kot so material, oblika, masa.

Tudi v slovenskem prostoru se nekateri avtorji ukvarjajo s to temo (npr. Razpet, Gostinčar Blagotinšek, Martinšek). S projektom Razvoj naravoslovnih kompetenc, ki ga je izvajala Fakulteta za naravoslovje in matematiko Univerze v Mariboru med letoma 2008 in 2011, so pripravili vrsto gradiva, namenjenega izboljšanju naravoslovne pismenosti. Med drugim so pripravili tudi vsebine o plovnosti, pri katerih Martinšek predlaga aktivno skupinsko delo s poskusi, preko katerih učenci spoznajo pojem plovnosti. Tudi Gostinčar Blagotinšek (2010, 32) je v okviru projekta Fibonacci, ki se je izvajal v letih 2010 do 2013 in je bil namenjen razširjanju raziskovalnega pouka naravoslovja in matematike, predstavila nekaj smernic, s katerimi učencem lahko olajšamo razumevanje plovnosti. Razpet pa je objavila nekaj člankov v reviji Naravoslovna solnica (npr. Plavanje in potapljanje v vodi (2003, 14–19), Ob bazenu, ob bazenčku, ob kadički (2002, 18–19), v katerih podaja primere poskusov, s katerimi otrokom lahko ponazorimo in olajšamo razumevanje plovnosti teles.

Vsi avtorji so mnenja, da je treba pri razlagi pojma plovnost vključiti poskuse. Ali bo predmet plaval ali ne, je odvisno od različnih lastnosti, ki jih predmet ima. Kot prva, ki jo otrokom predstavimo, je nedvomno gostota materiala, iz katerega je predmet narejen. Če ima predmet manjšo gostoto kot voda, bo na vodi plaval

zaradi vzgona. Kadar sta si sila teže povsem potopljenega predmeta in sila vzgona enaki, bo telo lebdelo. Če pa je sila teže večja od sile vzgona, se telo potopi. To lahko otrokom prikažemo s plavanjem in potapljanjem različnih predmetov iz različnih materialov. Poskusi, ki sledijo, naj se nanašajo na plovnost teles v različnih tekočinah (npr. v slani vodi, sladki vodi, olju, malinovcu), saj tako otroci spoznajo, da je plovnost istih predmetov v različnih tekočinah lahko različna (npr. jajce v vodi iz pipe potone, v slani vodi pa plava).

Empirični del

Raziskovalni problemi in cilji

V obdobju zgodnjega otroštva so prav naravoslovne vsebine tiste, ki so najprimernejše za raziskovanje, saj so predmeti in pojavi konkretni. Pri vpeljavi vsebin imata pomembno vlogo vzgojitelj in njegovo znanje. Vsebina mora biti otroku podana primerno njegovi starosti in strokovno neoporečno.

Ena izmed vsebin, ki je otroku blizu in jo je težko razložiti, je plovnost. Zanimalo nas je, kakšno znanje o plovnosti imajo izredni študentje študijskega programa Predšolska vzgoja in kako to temo vpeljujejo v vrtcu, ali svoje neznanje prenašajo na otroke, ali kraj izobraževanja vpliva na znanje študentov ter ali študentje, ki so bolj izkušeni in že delajo v vzgojno-izobraževalnih zavodih, vsebino bolje poznajo ter se tako lažje spoprimejo z njeno problematiko.

Raziskovalni vzorec

Naša ciljna populacija so bili izredni dodiplomski študentje študijskega programa Predšolska vzgoja, ki obiskujejo 2. letnik in so se med študijem s temo plovnost srečali pri fizikalnih vsebinah predmeta Zgodnje učenje naravoslovja. Študentje obiskujejo program na treh različnih lokacijah: Koper, Ptuj in Slovenske Konjice. V vzorec je bilo zajetih 130 izrednih študentov, od tega je 83,7 % zaposlenih v vzgojno-izobraževalnih zavodih (vrtcih). Največ anketirancev prihaja iz Slovenskih Konjic (37,7 %), sledijo študentje s Ptuja (33,8 %) in študentje iz Kopra (28,55 %). V vzorec smo zajeli 65,4 % študentov z manj kot 10 leti delovne dobe. Delež nezaposlenih študentov znaša 15,4 %. Povprečna delovna doba v vzorcu znaša 7 let z velikim standardnim odklonom 6 let.

Postopki zbiranja in obdelave podatkov

V raziskavi smo uporabili kavzalno neeksperimentalno metodo pedagoškega raziskovanja. Pri tem smo hipoteze preverjali s pomočjo statističnih operaterjev, kot so Pearsonov test χ^2 , katerega namen je ugotavljanje povezanosti med paroma spremenljivk, ter Cramerjev koeficient za določanje jakosti povezave. Podatke smo analizirali s pomočjo paketa za statistično obdelavo podatkov SPSS 19.0.

Rezultati in diskusija

S frekvenčnimi porazdelitvami bomo v odstotkih in številih prikazali posamezne deleže odgovorov študentov. V kontekstu vprašanja o razlogih, kdaj predmet plava,

smo odgovore študentov porazdelili v različne skupine: plavanje je odvisno: 1. od mase telesa, 2. od prostornine telesa, 3. od gostote telesa in 4. od površine telesa (preglednica 1).

Preglednica 1: Razlogi za plovnost teles

	f	%
Masa	69	53,5
Prostornina	2	1,5
Gostota	57	44,2
Površina	1	0,8
Skupaj	129	100,0

Kot je razvidno iz preglednice 1, več kot polovica študentov meni, da je glavni razlog za plovnost predmeta masa (53,5 %), sledi gostota (44,2 %), manj zastopana sta odgovora prostornina in površina. Študentje torej v večini menijo, da predmet plava, če je lahek, in potone, če je težek. To je precej nezadovoljiv rezultat, saj je za študenti večinoma konec naravoslovnega izobraževanja, to znanje bodo obdržali ter ga prenašali na otroke.

V nadaljevanju smo študente spraševali, katero od navedene zelenjave ali sadja (jabolko, krompir, paprika) bo plavalo oz. potonilo, ter prešteli njihove pravilne odgovore.

Preglednica 2: Delež odgovorov v nalogi, ki so se nanašali na plovnost sadja/zelenjave

	f	%
0 pravih odgovorov	5	3,9
1 pravih odgovor	39	30,2
2 pravih odgovora	42	32,6
3 pravih odgovori	43	33,3
Skupaj	129	100,0

Kot je razvidno iz preglednice 2, je večina anketiranih študentov v vseh treh primerih podala pravilne odgovore (33,3 %), nekoliko manj študentov je podalo dva pravilna odgovora (32,6 %). Samo en pravih odgovor je podalo 30,2 % študentov, nobenega pravih odgovora pa ni podalo 3,9 % študentov.

Pri vprašanju, povezanem z razporeditvijo predmetov (jabolko, krompir, paprika) glede na gostoto, smo njihove odgovore razvrstili v tri skupine: 1. uporabijo zaporedje krompir, jabolko, paprika; 2. uporabijo zaporedje krompir, paprika, jabolko ali 3. uporabijo zaporedje jabolko, krompir, paprika.

Preglednica 3: Odgovori v nalogi, ki se je nanašala na razporeditev predmetov glede na gostoto

	f	%
Uporaba zaporedja krompir, jabolko, paprika	93	72,1
Uporaba zaporedja krompir, paprika, jabolko	19	14,7
Uporaba zaporedja jabolko, krompir, paprika	17	13,2
Skupaj	129	100,0

Iz preglednice 3 je razvidno, da je največ študentov (72,1 %) na vprašanje odgovorilo z zaporedjem krompir, jabolko, paprika. Nezanemarljivo število študentov pa je navedlo druge kombinacije, ki so napačne.

V nadaljevanju smo študente spraševali, ali se plovnost teles spremeni, če s soljo spremenimo gostoto vode.

Preglednica 4: Odgovori v nalogi, ki se je nanašala na plovnost teles, če spremenimo gostoto vode z dodajanjem soli

	f	%
Pravilen odgovor	102	79,1
Odgovor ni pravilen	27	20,9
Skupaj	129	100,0

Kot je razvidno iz preglednice 4, je večina študentov (79,1 %) odgovorila pravilno, da dodajanje soli vodi (spreminjanje gostote vode) oz. slanost vode vpliva na plovnost teles. 20,9 % študentov pa je na vprašanje odgovorilo napačno, torej da slanost vode ne vpliva na plovnost teles.

Sledilo je vprašanje, kako bi otrokom razložili (definirali), zakaj predmet plava. Odgovore smo razvrstili v več skupin: 1. razlaga ni potrebna, 2. razlaga temelji na masi, 3. razlaga temelji na gostoti ali 4. razlaga temelji na plovnosti.

Preglednica 5: Razlaga plovnosti, namenjena otrokom

	f	%
Razlaga ni potrebna	55	42,6
Razlaga temelji na masi	29	22,5
Razlaga temelji na gostoti	24	18,6
Razlaga temelji na plovnosti	21	16,3
Skupaj	129	100,0

Kot je razvidno iz preglednice 5, večina študentov meni, da razlaga ni potrebna (42,6 %), sledijo odgovori, da razlaga temelji na masi (22,5 %), na gostoti (18,6 %) in na plovnosti (16,3 %).

Na koncu nas je zanimalo tudi, kako bi z otroki v vrtcu uresničili cilj »otrok spozna, da nekateri predmeti plavajo, drugi pa potonejo«. Rezultate smo razvrstili v naslednje skupine: 1. navedejo poskus, ki temelji na delitvi predmetov na plavalce in neplavalce; 2. navedejo poskus, ki temelji na delitvi predmetov glede na material; 3. navedejo poskus, ki temelji na delitvi predmetov glede na maso; 4. navedejo poskus, ki temelji na delitvi predmetov glede na gostoto, in 5. navedejo poskus s plastelinom, ki različno oblikovan spreminja svoj odnos do plovnosti (povprečna gostota).

Preglednica 6: Odgovori v nalogi, ki se nanaša na način izvedbe poskusov

	f	%
Poskus temelji na delitvi predmetov na plavalce in neplavalce	68	52,7
Poskus temelji na delitvi predmetov glede na material	28	21,7
Poskus temelji na delitvi predmetov glede na maso	17	13,2
Poskus temelji na delitvi predmetov glede na gostoto	12	9,3
Poskus s plastelinom	4	3,1
Skupaj	129	100,0

Kot je razvidno iz preglednice 6, bi študentje otrokom v večini razložili, da poskus temelji na delitvi predmetov na plavalce in neplavalce (52,7 %), v manjši

meri pa, da poskus temelji na delitvi predmetov glede na material (21,7 %), na delitvi predmetov glede na maso (13,2 %), glede na gostoto (9,3 %), ali bi otrokom pokazali poskus s plastelinom (3,1 %).

S pridobljenimi podatki smo potrdili eno od naših predpostavk, ki pravi, da je znanje študentov o plovnosti (vsebina plava/potone) zelo pomanjkljivo in zato razlaga temelji predvsem na masi. Rezultati so pokazali, da več kot polovica anketirancev uporablja napačne razlage o povezanosti plovnosti z maso: torej da predmet plava na vodi, če je lahek, in da potone, če je težek.

Da bi preverili asociacije (povezanosti) med delovno dobo in drugimi opazovanimi spremenljivkami, ki opredeljujejo študentove veščine, smo opravili statistično analizo. Najprej nas je zanimalo, ali študentje glede na dolžino delovne dobe bolje prepoznajo razloge za plovnost. Pri spremenljivki razlogi za plovnost smo kategoriji prostornina in površina združili, saj je njuna frekvenca zanemarljiva.

Preglednica 7: Križna preglednica, ki prikazuje soodvisnost delovne dobe študentov in njihovega razumevanja plovnosti teles

			Razlogi za plovnost			Skupaj
			Masa	Gostota	Prostornina ali površina	
Delovna doba	Nima zaposlitve	N	12	7	1	20
		%	60,0	35,0	5,0	100,0
	Manj kot 10 let delovne dobe	N	48	36	1	85
		%	56,5	42,3	1,2	100,0
	Več kot 10 let delovne dobe	N	9	15	1	25
		%	36,0	60,0	4,0	100,0
Skupaj		N	69	58	3	130
		%	53,1	44,6	2,3	100,0

Opomba: Upoštevan je Kullbackov popravek (Likelihood Ratio), saj delež celic s frekvencami, nižjimi od 5, presega 20 %. Tako nam Cramerjev koeficient potrdi, da je povezanost šibka in ni statistično značilna.

Iz preglednice 7 je razvidno, da je v razmišljanju študentov najbolj zastopan razlog za plovnost masa, za tak odgovor se je odločilo 60 % študentov brez zaposlitve, 57 % študentov z manj kot 10 leti delovnih izkušenj in 36 % študentov z več kot 10 leti delovnih izkušenj. Tisti z manj kot 10 leti delovnih izkušenj kot razlog za plovnost bolj navajajo maso, tisti z več kot 10 leti izkušenj pa gostoto. Tako lahko z manj kot 5-odstotnim tveganjem trdimo, da med delovno dobo in razlago o tem, zakaj predmet plava, ni statistično značilne asociacije (povezanosti) ($p > 0,05$).

Zanimalo nas je, ali študentje glede na dolžine delovne dobe otrokom različno razlagajo (definirajo), zakaj predmet plava.

Preglednica 8: Križna preglednica, ki prikazuje soodvisnost delovne dobe študentov in razlage otrokom glede plovnosti teles

			Razlaga temelji na ...				Skupaj
			Razlaga ni potrebna	Razlaga temelji na masi	Razlaga temelji na gostoti	Razlaga temelji na plovnosti	
Delovna doba	Nima zaposlitve	N	10	2	5	3	20
		%	50,0	10,0	25,0	15,0	100,0
	Manj kot 10 let delovne dobe	N	33	21	17	14	85
		%	38,8	24,7	20,0	16,5	100,0
	Več kot 10 let delovne dobe	N	12	6	2	5	25
		%	48,0	24,0	8,0	20,0	100,0
Skupaj		N	55	29	24	22	130
		%	42,3	22,3	18,5	16,9	100,0

Iz preglednice 8 je razvidno, da se ne glede na delovno dobo študentje opredeljujejo za odgovor, da razlaga ni potrebna. Če bi pojav vseeno obrazložili z besedami, so se brezposelni odločili, da razlaga temelji na gostoti (25 %), drugi pa se bolj nagibajo k odgovoru, da razlaga temelji na masi (24 %). Z manj kot 5-odstotnim tveganjem trdimo, da med delovno dobo in razlago o plovnosti ni statistično značilne povezanosti ($p > 0,05$).

Nazadnje nas je zanimalo, ali študentje glede na dolžino delovne dobe otrokom različno ponazarjajo poskuse o plovnosti.

Preglednica 9: Križna preglednica, ki prikazuje soodvisnost načina razlage in delovne dobe študentov

			Razlaga poskusa					Skupaj
			Poskus temelji na delitvi predmetov na plavalce in neplavalce	Poskus temelji na delitvi predmetov glede na material	Poskus temelji na delitvi predmetov glede na težo	Poskus temelji na delitvi predmetov glede na gostoto	Poskus s plastelinom	
Delovna doba	Nima zaposlitve	N	12	3	3	2	0	20
		%	60,0	15,0	15,0	10,0	0	100,0
	Manj kot 10 let delovne dobe	N	46	19	11	7	2	85
		%	54,1	22,4	12,9	8,2	2,4	100,0
	Več kot 10 let delovne dobe	N	11	6	3	3	2	25
		%	44,0	24,0	12,0	12,0	8,0	100,0
Skupaj		N	69	28	17	12	4	130
		%	53,1	21,5	13,1	9,2	3,1	100,0

Iz preglednice 9 je razvidno, da se ne glede na delovno dobo študentje opredeljujejo za poskuse, ki temeljijo na delitvi predmetov na plavalce in neplavalce. Tisti z manj kot 10 leti delovnih izkušenj na drugo mesto uvrščajo razlago s poskusom, ki temelji na delitvi predmetov glede na material (22,4 %), enako velja za tiste z več kot 10 leti delovnih izkušenj (21,5 %). Z manj kot 5-odstotnim tveganjem trdimo, da med delovno dobo in razlago poskusa ni statistično značilne povezanosti ($p > 0,05$).

Tako lahko zaključimo, da ni bistvenih razlik pri razlagi plovnosti med različno izkušenimi študenti. Poudarimo lahko tudi, da nam na podlagi preizkusnega vzorca populacije študentov ni uspelo dokazati, da so študentje z dolgoletnimi delovnimi izkušnjami bolj večji razumevanja problema plovnosti in približevanja le-tega otrokom.

V nadaljevanju smo izhajali iz dosedanjih ugotovitev in želeli preveriti, ali kraj izobraževanja vpliva na razlike pri pojasnjevanju plovnosti otrokom.

Preglednica 10: Križna preglednica, ki prikazuje soodvisnost kraja izobraževanja in razloge za plovnost

			Razlogi za plovnost			Skupaj
			Masa	Gostota	Prostornina ali površina	
Kraj	Ptuj	N	21	22	1	44
		%	47,7	50,0	2,3	100,0
	Slovenske Konjice	N	33	16	0	49
		%	67,3	32,7	0	100,0
	Koper	N	15	20	2	37
		%	40,5	54,1	5,4	100,0
Skupaj		N	69	58	3	130
		%	53,1	44,6	2,3	100,0

Iz preglednice 10 je razvidno, da študentje iz Slovenskih Konjic kot razlog za plovnost najpogosteje navajajo maso telesa (67,3 %), študentje s Ptuja in študentje iz Kopra pa gostoto telesa (50 %). Tudi tokrat lahko z manj kot 5-odstotnim tveganjem trdimo, da med krajem izobraževanja in razlogi za plovnost ni statistično značilne povezanosti ($p > 0,05$).

Še posebej zanimivo je preučiti, ali študentje iz različnih krajev za pojasnjevanje plavanja teles uporabljajo različne razlage.

Preglednica 11: Križna preglednica, ki prikazuje soodvisnost kraja izobraževanja in na čem temelji morebitna razlaga

			Razlaga temelji na ...				Skupaj
			Razlaga ni potrebna	Razlaga temelji na teži	Razlaga temelji na gostoti	Razlaga temelji na plovnosti	
Kraj	Ptuj	N	18	11	6	9	44
		%	40,9	25,0	13,6	20,5	100,0
	Slovenske Konjice	N	22	13	14	0	49
		%	44,9	26,5	28,6	0	100,0
	Koper	N	15	5	4	13	37
		%	40,6	13,5	10,8	35,1	100,0
Skupaj		N	55	29	24	22	130
		%	42,3	22,3	18,5	16,9	100,0

Iz preglednice 11 je razvidno, da ne glede na kraj izobraževanja študentje menijo, da razlaga ni potrebna. Če bi pojav vseeno obrazložili z besedami, so se študentje s Ptuja in iz Slovenskih Konjic odločili, da razlaga temelji na teži (25 %) (iz tega je tudi razvidno, da ne ločijo teže in mase telesa), študentje iz Kopra pa, da na plovnosti (35,1 %). Tako lahko z manj kot 5-odstotnim tveganjem trdimo, da med krajem izobraževanja in razlago plovnosti obstaja statistično značilna povezanost

($p < 0,05$). Cramerjev koeficient nam potrdi, da je povezanost statistično značilna, toda še vedno šibka.

Nazadnje nas je zanimalo, ali študentje iz različnih krajev na različne načine razlagajo plovnost teles.

Preglednica 12: Križna preglednica s prikazom soodvisnosti kraja izobraževanja in na čem temelji poskus

			Razlaga poskusa					Skupaj
			Poskus temelji na delitvi predmetov na plavalce in neplavalce	Poskus temelji na delitvi predmetov glede na material	Poskus temelji na delitvi predmetov glede na težo	Poskus temelji na delitvi predmetov glede na gostoto	Poskus s plastelinom	
Kraj	Ptuj	N	29	2	7	6	0	44
		%	65,9	4,6	15,9	13,6	0	100,0
	Slovenske Konjice	N	19	18	7	3	2	49
		%	38,8	36,7	14,3	6,1	4,1	100,0
	Koper	N	21	8	3	3	2	37
		%	56,8	21,6	8,1	8,1	5,4	100,0
Skupaj		N	69	28	17	12	4	130
		%	53,1	21,5	13,1	9,2	3,1	100,0

Opomba: Upoštevan je Kullbackov popravek (Likelihood Ratio), saj delež celic s frekvencami, nižjimi od 5, presega 20 %. Cramerjev koeficient nam potrdi, da je povezanost statistično značilna, toda šibka.

Iz preglednice 12 je razvidno, da se ne glede na kraj izobraževanja študentje opredeljujejo za razlago s poskusom, ki temelji na delitvi predmetov na plavalce in neplavalce. Zanimivo je, da je med študenti iz Slovenskih Konjic najpogostejši odgovor, da mora poskus temeljiti na delitvi predmetov glede na material (36,7 %). Ugotovili smo, da med krajem izobraževanja in uresničitvijo cilja o spoznavanju plovnosti teles obstaja statistično značilna asociacija (povezanost) ($p < 0,05$).

Na podlagi ugotovljenega zaključujemo, da so razlike pri razlagi vsebine o plovnosti med kraji različne, kar se je v našem vzorcu tudi potrdilo (z manj kot 5-odstotnim tveganjem). Na raziskovalnem vzorcu nam je uspelo dokazati, da imajo študentje glede na kraj izobraževanja drugačno znanje o plovnosti in posledično to problematiko tudi poučujejo na drugačen način. Izkazalo se je, da so študentje, ki so dejansko izvajali vaje o plovnosti, naloge v anketi reševali pravilneje. S tem podkrepimo naše ugotovitve o tem, kako zelo je pomembno, da učitelji/vzgojitelji z otroki izvajajo eksperimente, saj je znanje, ki si ga pridobijo na izkustven način, trajnejše.

Sklep

Naravoslovje obsega veliko vsebin in vzgojitelji ter učitelji morajo snov, ki jo poučujejo, dobro poznati in razumeti. O spoprijemanju s to težavo vzgojiteljev in učiteljev je bilo narejenih kar nekaj raziskav. Appleton (2003, 1) je ugotovil, da se učitelji in vzgojitelji zaradi pomanjkljivega znanja naravoslovja poučevanju, če je le mogoče, izognejo. V vrtcu se je poučevanju naravoslovnih vsebin

mogoče izogniti veliko lažje kot v šoli. Ker je naša raziskava potekala na vzorcu izrednih študentov študijskega programa Predšolska vzgoja, torej s študenti, ki so večinoma že zaposleni v vrtcu, je bilo zanimivo pregledati odgovore o tem, kako se sami spoprijemajo z vsebino plovnost, za katero smo predvidevali, da velja za zahtevnejšo tako pri poučevanju kot pri razumevanju. Plavanje predmetov je vsebina, ki je otrokom dokaj blizu. Z vodo se namreč otroci srečajo zelo zgodaj in v različnih oblikah. Dejavnosti z vodo so v vrtcih pogoste, saj je voda dosegljiva snov in jo vzgojitelji pogosto uporabijo.

V raziskavi nas je zanimalo, kakšno je znanje vzgojiteljev o temi plava/potone in kako to vsebino predstavijo otrokom. Ugotovili smo, da je njihovo osnovno znanje o plovnosti teles precej pomanjkljivo. Že samo definicijo plovnosti (zakaj predmet plava na vodi) je več kot polovica študentov (53,5 %) povezala z maso predmeta. Torej da predmet plava, ker je lahek, ter da potone, ker je težek. Z nadaljnjimi vprašanji, ki so temeljila na plovnosti, smo samo še potrdili našo hipotezo, da je znanje študentov o tej vsebini dokaj pomanjkljivo. Izhajajoč iz tega, smo se osredotočili na to, kako definirajo plovnost, ko otroci postavijo pogosto zastavljeno vprašanje: »Zakaj predmet plava?« Kar 42,6 % anketiranih študentov v naši raziskavi meni, da razlaga ni potrebna, če pa je že potrebna, temelji na masi telesa (22,5 %). Zdi se nam dobro, da so v kontekstu realizacije cilja iz kurikula »otrok spozna, da nekateri predmeti plavajo, drugi pa potonejo« vsi anketirani študentje napisali, da je potreben poskus. Žal pa se je hitro zapletlo pri razvrščanju predmetov po poskusu. Kar 52,7 % anketiranih študentov bi po njem namreč predmete razvrstilo glede na to, ali plavajo oz. potonejo, 21,7 % študentov bi predmete razvrstilo glede na material, drugi pa glede na maso, glede na gostoto ali pa bi naredili preizkus s plastelinom. Na podlagi teh odgovorov smo ugotovili, da je njihovo znanje in razumevanje plovnosti zelo šibko. Z ozirom na dejstvo, da smo anketo naredili pri izrednih študentih na različnih lokacijah študija, smo predvidevali, da bo njihova delovna doba precej vplivala na znanje oz. razlago pri poučevanju, kraj izobraževanja pa ne bo vplival, saj so vsi anketirani študentje vpisani v isti letnik študija in tako deležni istega letnega učnega načrta. Na podlagi dobljenih rezultatov smo z vnaprej določeno stopnjo tveganja potrdili naša predvidevanja, da se razlaga plovnosti po krajih izobraževanja študentov razlikuje, saj so študentje, ki so bolje odgovarjali na vprašanja, dejansko izvajali vaje o plovnosti.

V raziskavi dobljeni podatki so precej presenetljivi. Na splošno smo tako prišli do zaključka, da je znanje izrednih študentov 2. letnika študijske smeri Predšolska vzgoja o vsebini plava/potone zelo šibko. Študentje imajo žal precej napačnih predstav, ki jih posredujejo otrokom, čeprav so se o plovnosti že učili pri fizikalnih vsebinah predmeta Zgodnje učenje naravoslovja. Presenetljivi so tudi rezultati, ki kažejo, da študentje z delovnimi izkušnjami nimajo prav nič boljšega znanja kot študentje brez delovnih izkušenj. Hkrati pa smo tudi ugotovili, da so glede na kraj izobraževanja med študenti prisotne šibke razlike v znanju.

VIRI IN LITERATURA

Appleton, Ken. 2003. How do beginning primary school teachers cope with science? Toward an understanding of science teaching practice. *Research in science education*. 33: 1–25. Pridobljeno 3. 12. 2012. <http://link.springer.com/article/10.1023%2FA%3A1023666618800#page-1>

Bahovec, Eva, Bregar Golobič, Ksenija, Kranjc, Simona. 1999. *Kurikulum za vrtce: predšolska vzgoja v vrtcih*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

Blosser, Patricia E. 1987. *Science misconceptions research and some implications for the teaching of science to elementary school students*. Pridobljeno 12. 6. 2012. <http://www.ericdigests.org/pre-925/science.htm>.

Dolenc Orbanič, Nataša, Battelli, Claudio. 2011. Napačne predstave kot posledica zmotnih razlag pri naravoslovju. V *Učni in znanstveni jeziki v času globalizacije: 8. znanstveni sestanek z mednarodno udeležbo*, (ur.) Sonja Starc, 35–37. Koper: Pedagoška fakulteta.

Gostinčar Blagotinšek, Ana. 2010. Kako slanost vode vpliva na plavnost predmetov? *Naravoslovna solnica*. 15 (1): 32.

Hvala, Bernarda, Krnel, Dušan. 2005. *Zakaj? Zakaj? Zakaj? Raziskovalne igre s snovmi v vrtcu*. Ljubljana: Modrijan.

Krnel, Dušan. 1993. *Zgodnje učenje naravoslovja*. Ljubljana: DZS.

Kroflič, Robi, Marjanovič Umek, Ljubica, Videmšek, Mateja, Kovač, Marjeta, Kranjc, Simona, Saksida, Igor, Denac, Olga, Zupančič, Tomaž, Krnel, Dušan, Japelj Pavešič, Barbara. 2001. *Otrok v vrtcu. Priročnik h kurikulumu za vrtce*. Maribor: Obzorja.

Martinšek, Maja. 2008. *Voda – plavanja/potopitev različnih predmetov v vodi*. Pridobljeno 20. 6. 2012. <http://kompetence.uni-mb.si/default.htm>

Novak, Tone, Ambrožič Dolinšek, Jana, Bradač, Zlatko, Cajnkar Kac, Miroslava, Majer, Jana, Mencinger Vračko, Bojana, Petek, Darija, Pirš, Petra. 2003. *Začetno naravoslovje z metodiko*. Maribor: Pedagoška fakulteta.

Pine, Karen, Messer, David, St. John, Kate. 2001. Children's misconceptions in primary science: A survey of teachers' views. *Research in science & technological education*. 19: 79–96. Pridobljeno 14. 6. 2012. <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/02635140120046240>

Projekt Fibonacci. Učimo se z raziskovanjem. Raziskovalni pouk naravoslovja in matematike v Evropi. 2010. Pridobljeno 20. 6. 2012. <http://www.fibonacci-project.si/>

Razpet, Nada. 2003. Plavanje in potapljanje v vodi. *Naravoslovna solnica*. 7 (3): 14–19.

Razpet, Nada. 2002. Ob bazenu, ob bazenčku, ob kadički. *Naravoslovna solnica*. 6 (3): 18–19.

Rovan, Jože, Turk, Tomaž. 2001. *Analiza podatkov s SPSS za Windows*. Ljubljana: Ekonomska fakulteta.

Smolleck, Lori, Hershberger, Vanessa. 2011. Playing with science: An investigation of young children's science conceptions and misconceptions. *Current issues in education*. 14 (1).

Yin, Yue, Miki, Tomita K., Shavelson, Richard J. 2008. Diagnosing and dealing with student misconceptions: floating and sinking. *Science scope*. 31 (8): 34–39. Pridobljeno 30. 6. 2012.

http://www.stanford.edu/dept/SUSE/SEAL/Reports_Papers/k12_papers/Yin%20Tomita%20Shavelson%20Diagnosing%20Stu%20Misconcept.pdf

*Petra Furlan, prof., Pedagoška fakulteta, Univerza na Primorskem,
petra.furlan@pef.upr.si*

*Dr. Samo Fošnarič, Pedagoška fakulteta, Univerza v Mariboru,
samo.fosnaric@uni-mb.si*

SPLOŠNO O REVJI

REVJA ZA ELEMENTARNO IZOBRAŽEVANJE (The Journal of Elementary Education) je revija Pedagoške fakultete Univerze v Mariboru in Pedagoške fakultete Univerze na Primorskem. V njej so objavljeni prispevki s področja vzgoje in izobraževanja zlasti na predšolski in osnovnošolski stopnji. Avtorji prispevkov s strokovnega vidika pišejo o problemih, ki zadevajo vzgojo in izobraževanje. Namen revije je spodbujati objavo izvirnih znanstvenoraziskovalnih člankov in tudi prispevkov, ki poročajo o strokovnem delu, raziskovanju v praksi ipd.

Revija za elementarno izobraževanje izhaja trikrat letno, štiri številke. V njej so objavljeni prispevki v slovenskem ali angleškem jeziku. Razvrščeni so v naslednje kategorije: izvirni znanstveni članek, pregledni znanstveni članek, kratki znanstveni članek, referat na znanstvenem posvetovanju, strokovni članek idr. Dodatek k reviji vsebuje povzetke knjig, kratke članke, seznam znanstvenih srečanj ipd.

NAVODILA AVTORJEM

Revija za elementarno izobraževanje je recenzirana, prosto dostopna revija, ki objavlja izvirne in pregledne znanstvene članke s področja vzgoje in izobraževanja, zlasti na predšolski in osnovnošolski stopnji. Objavljeni članki strokovnjake na vzgojno-izobraževalnem področju seznan(ja)ijo in sooč(i)a s sodobnimi spoznanji in razpravami na področju izobraževanja. Osnovni namen revije je povezati širok spekter teoretičnih izhodišč in praktičnih rešitev v izobraževanju ter tako spodbujati različne metodološke in vsebinske razprave. Uredniški odbor združuje strokovnjake in raziskovalce iz več evropskih držav in s tem želi ustvariti možnosti za živahen dialog med raznovrstnimi disciplinami in različnimi evropskimi praksami, povezanimi z izobraževanjem.

Revija za elementarno izobraževanje torej objavlja prispevke, ki obravnavajo pomembna, sodobna vprašanja na področju vzgoje in izobraževanja, uporabljajo primerno znanstveno metodologijo ter so slogovno in jezikovno ustrezni. Odražati morajo pomemben prispevek k znanosti oziroma spodbudo za raziskovanje na področju vzgoje in izobraževanja z vidika drugih povezanih ved, kot so kognitivna psihologija, razvoj otroka, uporabno jezikoslovje in druge discipline. Revija sprejema še neobjavljene članke, ki niso bili istočasno poslani v objavo drugim revijam. Prispevki so lahko v slovenskem ali angleškem jeziku.

Sprejemanje člankov v objavo

Prejete prispevke najprej pregleda urednik/založniški odbor in ugotovi, ali vsebinsko ustrezajo konceptu in kriterijem revije.

1. Če prispevek ustreza konceptu in kriterijem revije, ga uredniški odbor pošlje dvema anonimnim recenzentoma. Članek, ki je vsebinsko skladen s konceptom revije, vendar ne ustreza drugim kriterijem, lahko uredništvo vrne avtorju, da ga popravi.
2. O sprejemu ali zavrnitvi članka je avtor obveščen približno tri mesece po njegovem prejemu.
3. Avtor dobi recenzirani prispevek vključno z morebitnimi priporočili za izboljšave/popravke, v primeru zavrnitve pa z navedenimi razlogi zanj.
4. Končno odločitev o objavi članka sprejme urednik na temelju priporočil recenzentov. Pri tem utemeljitve za svojo odločitev ni dolžan navesti.
5. Besedilo prispevka mora biti pripravljeno v skladu z Navodili avtorjem.

Navodila za oblikovanje besedila

Pri pripravi besedila prispevka upoštevajte naslednja navodila:

1. Tipkopis oddajte kot dokument v programu Microsoft Word. Nabor pisave je Times New Roman, velikost črk 12 za osnovno besedilo in 10 za literaturo in citate, če so ti

dolgi 3 vrstice ali več, razmik med vrsticami pa 1,5. Vodilni naslovi naj bodo zapisani krepko, prvi podnaslovi ležeče, drugi podnaslovi pa navadno. Naslovov in strani ne številčite in ne uporabljajte velikih tiskanih črk.

2. Besedilo prispevka naj ne presega 8.000 besed, vključno s povzetkoma v slovenskem in angleškem jeziku, literaturo ter ključnimi besedami.
3. Naslov prispevka naj ne presega 15 besed in naj bo v slovenskem in angleškem jeziku.
4. Prispevek naj ima na začetku izvleček v jeziku, v katerem je napisan, in naj ne presega 100 besed. Za povzetkom je 3–5 ključnih besed. Poleg izvlečka naj prispevek na koncu, za literaturo, vsebuje daljši povzetek (okrog 500 besed), in sicer v angleščini, če je članek napisan v slovenščini, in obratno, v slovenščini, če je članek napisan v angleščini.
5. V prispevku ne uporabljajte ne sprotnih ne končnih opomb.
6. Za navajanje virov med tekočim besedilom in v literaturi sledite navodilom v razdelku Primeri navajanja virov. V literaturo vključite samo v tekočem besedilu navedene vire.
7. Preglednice, fotografije, grafe, zemljevide ipd. pošljite v posebnem dokumentu, v tekočem besedilu pa obvezno označite mesto slikovnega gradiva z napisom, npr.: VSTAVITI GRAF 1.
8. V posebnem dokumentu pošljite naslednje podatke: ime in priimek avtorja, naslov, naslov prispevka, akademski naziv, organizacijo, kjer je avtor zaposlen, in elektronski naslov.

Prispevke lahko avtorji pošljejo po elektronski pošti na naslov

zalozba.pef@uni-mb.si ali jih natisnjene in na zgoščenki pošljejo na naslov:

UNIVERZA V MARIBORU
PEDAGOŠKA FAKULTETA MARIBOR
REVILJA ZA ELEMENTARNO IZOBRAŽEVANJE
Koroška cesta 160
2000 MARIBOR
SLOVENIJA

Primeri navajanja virov

Pri primerih navajanja virov, ki so povzeti po čikaškem slogu, sledimo načelu ekonomičnosti.

Knjiga/monografska publikacija

Duh, Matjaž. 2004. *Vrednotenje kot didaktični problem pri likovni vzgoji*. Maribor: Pedagoška fakulteta.

Navajanje v tekočem besedilu: (Duh 2004, 99–100)

Knjiga z urednikom ali prevajalcem

Starc, Sonja, ur. 2012. *Akademski jeziki v času globalizacije*. Koper: UP ZRS Annales, PEF.

Navajanje v tekočem besedilu: (Starc 2012)

Pri navajanju ženskih avtorjev v tekočem besedilu priimka ne sklanjamo (prim. Starc (2012) je ugotovila ...).

Goethe, Johann Wolfgang von. 1998. *Učna leta Wilhelma Meistra*. Prevod Štefan Vevar. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Navajanje v tekočem besedilu: (Goethe 1998, 242–255)

Poglavje v monografski publikaciji

Fošnarič, Samo. 2002. Obremenitve šolskega delovnega okolja in otrokova uspešnost. V *Šolska higiena: zbornik prispevkov*, (ur.) Mojca Juričič, 27–34. Ljubljana: Sekcija za šolsko in visokošolsko medicino SZD.

Navajanje v tekočem besedilu: (Fošnarič 2002, 31)

Članki istega avtorja, izdani istega leta

Fošnarič, Samo. 1996a. Problemsko izvajanje pouka tehnične vzgoje v osnovni šoli. *Pedagoška obzorja*. 11 (5/6): 250–256.

Navajanje v tekočem besedilu: (Fošnarič 1996a)

Fošnarič, Samo. 1996b. Ergonomske obremenitve in njihov vpliv na nekatere mentalne funkcije učencev. *Sodobna pedagogika*. 47 (3/4): 177–189.

Navajanje v tekočem besedilu: (Fošnarič 1996b)

Članki: en avtor

Herzog, Jerneja. 2009. Dejavniki likovne ustvarjalnosti in likovnopedagoško delo. *Revija za elementarno izobraževanje*. 2 (2/3): 19–31.

Navajanje v tekočem besedilu: (Herzog 2009, 25)

Članki: dva avtorja

Cotič, Mara, Valenčič Zuljan, Milena. 2009. Problem-based instruction in mathematics and its impact on the cognitive results of the students and on affective-motivational aspects. *Educational studies*. 35 (3): 297–310.

Navajanje v tekočem besedilu: (Cotič in Valenčič Zuljan 2009, 301)

Članki: trije ali več avtorjev

Marhl, Marko, Gosak, Marko, Perc, Matjaž, Roux, Etienne. 2010. Importance of cell variability for calcium signaling in rat airway myocytes. *Biophysical chemistry*. 148 (1/3): 42–50.

V literaturi navedemo vse avtorje, v tekočem besedilu pa samo prvega in dodamo »et al.« (Marhl et al. 2010)

Članek v spletni reviji

Bratož, Silva. 2012. Slovenian and US Elections in Metaphors: A Cross-linguistic Perspective. *Critical Approaches to Discourse Analysis Across Disciplines*. 5 (2): 120–136. Pridobljeno 22. 1. 2013. http://cadaad.net/2012_volume_5_issue_2/79-72

Navajanje v tekočem besedilu: (Bratož 2012, 122)

Diplomsko, magistrsko ali doktorsko delo

Tavčar Krajnc, Marina. 1998. Transformacija sociologije kot znanstvene discipline v šolski predmet. Doktorsko delo. Univerza v Mariboru. Pedagoška fakulteta.

Navajanje v tekočem besedilu: (Tavčar Kranjc 1998, 29)

Prispevek v zborniku s konference, simpozija ali kongresa

Cotič, Mara, Felda, Darjo. 2007. Children and simple combinatorial situations. V *Mathematics and children: (how to teach and learn mathematics): proceeding of the International Scientific Colloquium*, 58–68. Osijek: Učiteljski fakultet.

Navajanje v tekočem besedilu: (Cotič in Felda 2007, 61)

Slovarji in priročniki

Slovenski pravopis. 2001. Ljubljana: SAZU in ZRC SAZU, Inštitut za slovenski jezik Frana Ramovša. Pridobljeno 5. 2. 2014. <http://bos.zrc-sazu.si/sp2001.html>

Slovar slovenskega knjižnega jezika. Elektronska izdaja. Ljubljana: DZS, SAZU in ZRC SAZU. Toporišič, Jože. 2000. *Slovenska slovnica*. Maribor: Založba Obzorja.

Collins Cobuild English Dictionary for Advanced Learners. 2013. Glasgow: Harper Collins Publishers.

Forumi in spletni viri

RTV Slovenija. <http://www.rtvsl.si/> (Pridobljeno 17. 7. 2009)

Forum Šolski razgledi. <http://www.solski-razgledi.com/forum2/read.php?1,3287>. (Pridobljeno 13. 2. 2014)

Forum prevajalcev (forum Vprašanja in odgovori – področje medicine). <http://www.studiomb.si/forum/> (Pridobljeno 15. 1. 2014)

GENERAL INFORMATION

THE JOURNAL OF ELEMENTARY EDUCATION (Revija za elementarno izobraževanje) is a journal published by the Faculty of Education at the University of Maribor and the University of Primorska at the Faculty of Education. The journal publishes articles dealing with matters in the field of education with a primary focus on preschool and elementary school. Our contributors' articles contain professional opinions about problems concerning education. The purpose of the journal is to stimulate the publishing of original scientific-research articles as well as articles that report on professional work in education, research done in practical oriented situations, and other related fields.

The Journal of Elementary Education is published three times yearly. The journal contains articles in Slovene and/or English. The classification of articles fall within the following categories: original scientific articles, reviews of a scientific article, short scientific articles, reports on scientific consultations and professional articles. Supplemental material include: book reviews, short articles, lists of scientific events and meetings as well as other related material.

MANUSCRIPT SUBMISSION GUIDELINES

The Journal of Elementary Education (JEE) is a peer-reviewed, open access journal that publishes original research and review articles primarily but not limited to the area of elementary school education. *JEE* is especially committed to publishing research papers which inform educational researchers about issues of contemporary concern in education. It covers a broad spectrum of education theory and its implications for teaching practice, seeking to bridge and integrate diverse methodological and substantive research. The Editorial Board brings together academics and researchers from different European countries who seek to promote a vigorous dialogue between scholars in various fields both central and related to scientific enquiry in education.

Articles accepted for publication in *JEE* should address an important issue in elementary education, apply appropriate research methodology, and be written in a clear and coherent style. Accepted articles should make significant contributions to the field. In addition, *JEE* accepts articles which promote advances in education from closely related fields, such as cognitive psychology, child development, applied linguistics and others. *JEE* does not publish articles that have appeared elsewhere or have been concurrently submitted to or are already under consideration for publication in other journals. The languages accepted for the papers eligible for publication in *JEE* are Slovene and English.

Paper Acceptance Procedure

After a paper is submitted to *JEE*, the editor/publishing board first establishes if it is within the journal's domain of interests and meets the journal's requirements for style and quality.

1. If the paper meets the standard and the concept of the journal, it is sent to reviewers. *JEE* uses a double-blind review. Papers which are within the journal's domain but do not meet its requirements for style or quality, may be returned to the author for revision.
2. Authors will be notified of acceptance or rejection of the article about three months after submission of the manuscript.
3. The reviewed papers are returned to the authors with reviewers' feedback and suggestions for improvement or an indication of the reasons for a rejection.
4. The decision regarding publication is made by the editor after considering the reviewers' recommendations. The editorial board is under no obligation to provide justification for its decision.

5. The text of the paper should be edited in accordance with the Submission Guidelines.

Preparation of Copy

Follow these instructions for the preparation of the manuscript:

1. Submit your manuscript as a Word file. Use Times New Roman: 12 pt. for main text and 10 pt. for references and quotations of three lines or more. All text must be 1.5 spaced and justified. Use boldface type for first level headings, italics for second level headings and regular type for all other headings. Do not number headings or insert page numbers.
2. The length of your paper should not exceed 8,000 words including bibliography.
3. The title of your article should not exceed 15 words. The title should be written in English and Slovene.
4. At the beginning of the manuscript include an abstract (up to 100 words) in the language of the article, followed by 3-5 key words. At the end of the manuscript, after references, include a longer summary (about 500 words) in English if the article is in Slovene and in Slovene if the article is in English.
5. Do not use either footnotes or endnotes.
6. Follow the Submission guidelines (see below) for in-text referencing and in the works cited in the References section. Include only the sources cited in the manuscript.
7. Tables, figures and graphs should be numbered in the order in which they appear in the text (e.g. Table 1.) and should be referred to in the text. The title of the tables, figures and graphs should be 10pt and placed below the table.
8. Send a separate document with the following information: author's name and family name, address, full title of the article, academic title, affiliation and e-mail address.

Manuscripts may be sent electronically to zalozba.pef@uni-mb.si or in printed form, sent with a saved version on a disk to the following address:

UNIVERZA V MARIBORU
PEDAGOŠKA FAKULTETA MARIBOR
REVIIJA ZA ELEMENTARNO IZOBRAŽEVANJE
Koroška cesta 160
2000 MARIBOR
SLOVENIJA

Examples of referencing

The style guidelines presented below have been adapted from the Chicago Manual of Style.

Book

Duh, Matjaž. 2004. *Vrednotenje kot didaktični problem pri likovni vzgoji*. Maribor: Pedagoška fakulteta.

Citation in the text: (Duh 2004, 99–100)

Edited volume or book with translator

Starc, Sonja, ed. 2012. *Akademski jeziki v času globalizacije*. Koper: UP ZRS Annales, PEF.

Citation in the text: (Starc 2012)

Goethe, Johann Wolfgang von. 1998. *Učna leta Wilhelma Meistra*. Translation Štefan Vevar. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Citation in the text: (Goethe 1998, 242–255)

Chapter in edited volume

Fošnarič, Samo. 2002. Obremenitve šolskega delovnega okolja in otrokova uspešnost. In *Šolska higiena: zbornik prispevkov*, (ed.) Mojca Juričič, 27–34. Ljubljana: Sekcija za šolsko in visokošolsko medicino SZD.

Citation in the text: (Fošnarič 2002, 31)

Article: one author

Herzog, Jerneja. 2009. Dejavniki likovne ustvarjalnosti in likovnopedagoško delo. *Revija za elementarno izobraževanje*. 2 (2/3): 19–31.

Citation in the text: (Herzog 2009, 25)

Article: two authors

Cotič, Mara, Valenčič Zuljan, Milena. 2009. Problem-based instruction in mathematics and its impact on the cognitive results of the students and on affective-motivational aspects. *Educational studies*. 35 (3): 297–310.

Citation in the text: (Cotič in Valenčič Zuljan 2009, 301)

Article: three or more authors

Marhl, Marko, Gosak, Marko, Perc, Matjaž, Roux, Etienne. 2010. Importance of cell variability for calcium signaling in rat airway myocytes. *Biophysical chemistry*. 148 (1/3): 42–50.

For three or more authors, list all of the authors in the reference list; in the text, list only the first author, followed by »et al.« (Marhl et al. 2010)

Articles by one author, published the same year

Fošnarič, Samo. 1996a. Problemsko izvajanje pouka tehnične vzgoje v osnovni šoli. *Pedagoška obzorja*. 11 (5/6): 250–256.

Citation in the text: (Fošnarič 1996a)

Fošnarič, Samo. 1996b. Ergonomske obremenitve in njihov vpliv na nekatere mentalne funkcije učencev. *Sodobna pedagogika*. 47 (3/4): 177–189.

Citation in the text: (Fošnarič 1996b)

Article in an online journal

Bratož, Silva. 2012. Slovenian and US Elections in Metaphors: A Cross-linguistic Perspective. *Critical Approaches to Discourse Analysis Across Disciplines*. 5 (2): 120–136. Accessed January 22, 2013. http://cadaad.net/2012_volume_5_issue_2/79-72

Citation in the text: (Bratož 2012, 122)

Thesis or dissertation

Tavčar Krajnc, Marina. 1998. Transformacija sociologije kot znanstvene discipline v šolski predmet. PhD dissertation. Univerza v Mariboru. Pedagoška fakulteta.

Citation in the text: (Tavčar Krajnc 1998, 29)

Paper presented at a meeting or conference

Cotič, Mara, Felda, Darjo. 2007. Children and simple combinatorial situations. In *Mathematics and children: (how to teach and learn mathematics): proceeding of the International Scientific Colloquium*, 58–68. Osijek: Učiteljski fakultet.

Citation in the text: (Cotič in Felda 2007, 61)

Dictionary or reference book

Slovenski pravopis. 2001. Ljubljana: SAZU in ZRC SAZU, Inštitut za slovenski jezik Frana Ramovša. Accessed February 5, 2014. <http://bos.zrc-sazu.si/sp2001.html>

Slovar slovenskega knjižnega jezika. Electronic edition. Ljubljana: DZS, SAZU in ZRC SAZU. Toporišič, Jože. 2000. *Slovenska slovnica*. Maribor: Založba Obzorja.

Collins Cobuild English Dictionary for Advanced Learners. 2013. Glasgow: Harper Collins Publishers.

Forums and websites

RTV Slovenija. <http://www.rtvlo.si/> (Accessed July 17, 2009)

Forum Šolski razgledi. <http://www.solski-razgledi.com/forum2/read.php?1,3287>. (Accessed February 13, 2014)

Forum prevajalcev (forum *Vprašanja in odgovori – področje medicine*). <http://www.studiomb.si/forum/> (Accessed January 15, 2014)



Univerza v Mariboru

Pedagoška fakulteta



ISSN 1855-4431