



DIDACTICA SLOVENICA

pedagoška obzorja

2022 letnik 37

1

DIDACTICA SLOVENICA – PEDAGOŠKA OBZORJA
ZNANSTVENA REVIIJA ZA DIDAKTIKO

Izdajatelj *Published by*

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

Glavni in odgovorni urednik *Editor-in-chief*

- Dr. Marjan Blažič

Uredniški odbor *Editorial board*

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

Lektor *Proofread by*

- Meta Kmetič

Prevodi *Translated by*

- Ensitra, Brigita Vogrinc s.p.

Naslov uredništva in uprave *Editorial office and administration*

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

Spletna stran revije *Website of the journal*

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

Elektronski naslov *E-mail*

- info@pedagoska-obzorja.si

Revija Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja je indeksirana in vključena v

Journal Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja is indexed and included in

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

Izdajanje revije sofinancira Javna agencija za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije.

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

Naklada *Circulation*

- 300

Tisk *Printed by*

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

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

Vsebina Contents

*Silvija Komočar,
dr. Sonja Čotar Konrad*

**3 Vloga medgeneracijskega učenja pri prehodu
novincev na delovno mesto v vrtcu**

The Role of Intergenerational Learning for
Young People's Transition to the Workplace in
Kindergarten

*Dr. Marija Karačić,
dr. Sandra Kadum,
dr. Mirjana Radetić-Paić*

**21 Odnos staršev predšolskih otrok do vključenosti
otrok v vrtce**

Attitude of Parents of Preschool Children towards
the Inclusion of Children in Kindergartens

*Dr. Dragan Partalo,
dr. Aleksandra Šindić,
dr. Nives Ličen*

**37 Kompetence in medgeneracijsko učenje
vzgojiteljev predšolskih otrok**

Competencies and Intergenerational Learning of
Preschool Teachers

*Dr. Monika Mithans,
Nuša Balažic,
Sabina Ograjšek*

**50 Učitelji razrednega pouka o usposobljenosti za
delo z nadarjenimi**

Class Teachers about Their Competence to Work
with Gifted Students

Urška Pliberšek

65 Stališča učiteljev osnovnih šol do večkulturnosti
Elementary School Teachers' Opinions on
Multiculturalism

*Dr. Irena Labak,
dr. Marija Sablić,
dr. Alma Škugor*

**80 Kolegialno opazovanje kot orodje za
usmerjanje osebnega profesionalnega razvoja**
Peer Observation of Teaching as a Tool to Guide
Individual Professional Development

*Viviana Škrabec,
dr. Robert Potočnik*

**94 Odnos dijakov do spolnih stereotipov pri pouku
likovne umetnosti**

The Attitudes of Students towards Gender
Stereotypes in Fine Art Classes

*Dr. Barbara Kopačin,
dr. Eda Birsa*

**109 Medpredmetno povezovanje glasbene in likovne
umetnosti**

Cross-Curricular Integration of Music and Fine
Arts

*Dr. Žiga Čepar,
dr. Borut Likar,
dr. Petra Kunc*

**125 Povezovanje srednjega šolstva in gospodarstva
ter kadrovske štipendije**

Integration between Secondary Education and the
Economy through Staff Scholarships

Vloga medgeneracijskega učenja pri prehodu novincev na delovno mesto v vrtcu

Prejeto 20.12.2021 / Sprejeto 22.02.2022

Znanstveni članek

UDK 373.2.091.12:005.963

KLJUČNE BESEDE: medgeneracijsko učenje, izmenjava znanj, prehod na delovno mesto, novinci, strokovni timi v vrtcu

POVZETEK – Demografske spremembe se odražajo v vseh ureditvah in sistemih, tudi v vzgojno-izobraževalnih. Namen prispevka je analizirati položaj različnih generacij strokovnih delavcev v vrtcih pri prehodu novincev na delovno mesto ter pri tem prikazati vlogo medgeneracijskega učenja. Na vzorcu 57 zaposlenih (27 vzgojiteljic, 30 pomočnic vzgojiteljice) želimo ugotoviti, ali obstajajo razlike pri zaznavanju potrebe po strateškem načrtovanju medgeneracijskega sodelovanja med zaposlenimi glede na delovno dobo in katere dejavnike zaposleni v izbranem vrtcu opredeljujejo kot tiste, ki vplivajo na lažji prehod novincev na delovno mesto, ter kako večgeneracijski strokovni timi odgovarjajo na pričakovanja in težave pri prehodu novincev na delovno mesto. V raziskavi je bil uporabljen kombiniran pristop. Ugotovili smo, da novinci in starejši zaposleni zaznavajo podobne težave (pomanjkljiva specifična znanja) in prednosti (sodelovanje in izmenjava znanj) pri prehodu novincev na delovno mesto in izpostavljajo podobne dejavnike (obojestransko spoštovanje, razumevanje, sprejemanje), ki vplivajo na lažji prehod na delovno mesto in na medgeneracijsko sodelovanje.

Received 20.12.2021 / Accepted 22.02.2022

Scientific paper

UDC 373.2.091.12:005.963

KEYWORDS: generations, knowledge sharing, intergenerational learning, transition to the workplace, professional teams in kindergarten

ABSTRACT – Demographic change is reflected in all arrangements and systems, including education. The aim of this paper is to analyse the perception of the transition of newcomers to the workplace among different generations of kindergarten practitioners, and to illustrate the role of intergenerational learning in this context. Using a sample of 57 employees (27 teachers, 30 assistant teachers), we aim to find out whether there are any differences in the perceived need for strategic planning of intergenerational learning between employees according to their seniority; which factors are identified by the employees in the selected kindergarten as having an impact on facilitating the transition of newcomers to the workplace; and how multigenerational professional teams respond to the expectations and difficulties in the transition to the workplace. A mixed-methods approach was used in the research. We found that newcomers and older employees perceive similar difficulties (lack of specific skills) and advantages (cooperation and knowledge sharing) in the newcomers' transition to the workplace. They both highlight similar factors, such as mutual respect, understanding, and acceptance, as influencing the ease of the transition to the workplace and intergenerational cooperation.

1 Uvod

Prebivalstvo razvitih družb se stara (Katalog ukrepov za učinkovito upravljanje starejših zaposlenih, 2019). Tematiko staranja prebivalstva in s tem pogojeno problematiko razvitih družb poglobljeno obravnavajo različni dokumenti na svetovni in nacionalni ravni: Madridski mednarodni akcijski načrt o staranju (2002), Strategija dolgožive družbe (2017), Katalog ukrepov za učinkovito upravljanje starejših zaposlenih (2019), Združeni narodi – Staranje svetovne populacije (United Nations, 2019). Statistični podatki (United Nations, 2019) kažejo na pomembne demografske spremembe: do leta

2050 bo vsak šesti prebivalec starejši od 65 let. Raziskave finskega centra za pokojni-ne Eläketurvakeskus (2021) so pokazale, da več držav v Evropi upokojitveno starost prilagaja glede na pričakovano življenjsko dobo, tako je trenutna najvišja upokojitvena starost v Evropi 68 let (v Sloveniji 65 let) s tendenco naraščanja do leta 2030, kar kaže na prisotnost starejših generacij tudi v delovnem procesu in s tem na povečano potrebo po medgeneracijskem učenju (MGU), ki ga Aemmi in Karimi Moonaghi (2017) definirata kot sistematičen prenos in interakcijo znanja, veščin, kompetenc, modrosti, norm in vrednot med generacijami. Orzea in Bratianu (2012) opozarjata na MGU na univerzah in izrazita zaskrbljenost, da bi lahko ob upokojitvi številnih profesorjev prišlo do izgube dragocenega znanja za univerze. Različni raziskovalci (Bratianu in Leon, 2015; Brucknerova in Novotny, 2017; DeLong, 2004; Harvey, 2012; Ropes, 2013) menijo, da se lahko organizacije obvarujejo pred izgubo znanja ravno s spodbujanjem MGU.

Kakor na fakultetah tako je tudi v vrtcih med novozaposlenimi in starejšimi vzgojitelji generacijska vrzel, ki lahko predstavlja novincem otežen prehod na delovno mesto. Interakcija v okviru MGU je vedno pod vplivom situacijskega okvira, v katerem poteka (Novotný in Brücknerová, 2014), v našem primeru v okviru vrtca kot delovnega okolja vzgojiteljev. Polat in Kazak (2015) dokazujeta, da mlajše generacije učiteljev starejšim bolj pomagajo pri vprašanjih glede rabe IKT za namene učenja in poučevanja, medtem ko starejše generacije učiteljev prenašajo mlajšim svoje izkušnje z neposrednim delom z otroki. Nadalje, Geeraerts, Tynjala in Heikkinen (2018) podobno navajajo, da se starejši učitelji od mlajših kolegov naučijo inovativnih učnih metod in IKT-veščin, medtem ko naj bi se večšine vodenja oddelkov, samoregulacije in vzpostavljanja skupnosti mlajši učitelji učili predvsem od starejših kolegov. Geeraerts, Tynjala in Heikkinen (2018) navajajo, da se starejši zaposleni učijo od svojih sodelavcev z mentorstvom (Javornik Krečič idr., 2007) in v okviru timskega dela, medtem ko se mlajši zaposleni učijo od svojih starejših kolegov s pomočjo spletnih seminarjev, usposabljanja in predstavitve primerov dobrih praks, k strokovnemu razvoju pa pripomore tudi branje znanstvenih besedil, raziskovanje tem in objavlanje člankov s pedagoškega področja, supervizija ter sprotna analiza opravljenega pedagoškega dela (Strniša in Jurčević, 2018, str. 119). Leon (2020) dokaže, da se tako starejši kot mlajši strokovni delavci intenzivneje učijo preko timskega dela. Generacijsko mešani timi so namreč zmožni pristopiti h konceptu MGU s kompleksnejših vidikov kot timi, kjer je večinsko prisotna zgolj ena generacija. Čeprav so raziskovalci študije opravili na vzorcu učiteljev, lahko deloma prenesemo ugotovitve raziskav tudi na vzgojitelje.

V vrtcih se pojem MGU običajno pojavlja zgolj kot sodelovanje med različnimi generacijami na ravni lokalne skupnosti, med vrtci in denimo domovi starostnikov ali starimi starši otrok, ki so vključeni v vrtce (Gallagher in Fitzpatrick, 2018; Golenko idr., 2020). MGU vzgojiteljev z namenom spodbujanja profesionalnega razvoja ali lažjega prehoda novincev na delovno mesto pa v literaturi ni zaslediti.

Učinkovito učenje vseh zaposlenih v vzgojno-izobraževalnih ustanovah se dogaja ob dveh pogojih:

- da je v organizaciji oblikovana organizacijska klima, v kateri se ljudje učijo drug od drugega (Caluwe in Vermaak, 2002; Senge et al., 2001; Di Bella in Nevis, 1998; Lieberman, 1995, Strniša in Jurišević, 2018), in
- da imajo pedagoški delavci priložnost diskutirati, razmišljati ter se s preizkušanjem uriti v praksi (Lieberman, 1995; Hargreaves in Hopkins, 2001).

Da bi dosegli omenjena pogoja, je potrebno med vsemi pedagoškimi delavci, tako novozaposlenimi kot starejšimi, oblikovati nove vloge (npr. vzgojitelj – kritični prijatelj ali vzgojitelj – raziskovalec), nove strukture (npr. akcijsko-raziskovalne, razpravljalne ali supervizijske skupine v organizaciji), jih spodbuditi k prevzemanju novih nalog (npr. pisanju člankov, vodenju delovnih timov na šoli) ter oblikovati kulturo raziskovanja – izpostavljati sistematično raziskovanje lastne prakse kot vrednote (Rupnik Vec, 2007) ob stalni samoevalvaciji, ki vodi k odličnosti in kakovosti (Čilić in Kovačević, 2021, str. 67). Ob tem velja dodati, da je načrtovanje kariere tudi sestavni del prehoda na delovno mesto. Pri načrtovanju novinec razvija, implementira in nadzoruje zastavljene karierne cilje in strategijo, vendar potrebuje pomoč pri pojasnjevanju ciljev, osvetlitvi idej, vodenju in usmerjanju: načrtovanje kariere (Blažič, 2021, str. 96) lahko oblikujemo tudi skozi procese MGU.

Koncept MGU opredelimo kot učenje, ki poteka preko interakcij med predstavniki različnih generacij, vendar pa ga je potrebno razumeti kot dvosmerni proces izmenjave znanj, ki poteka tako s starejše generacije na mlajšo kot tudi obratno (Ramon in Turini, 2008). Nove generacije zaposlenih z novimi hotenji, vrednotami in novo tehnologijo zahtevajo nova znanja in prenovu obstoječih procesov z novimi delovnimi procesi (Burgar, 2011). V okviru tega Brücknerová in Novotný (2017) tipološko opredelita model konceptualnih pristopov k MGU, njihovo uporabnost za razumevanje in načrtovanje nadaljnjega profesionalnega razvoja vzgojiteljev. Vendar pa avtorja poudarjata razumevanje vloge učečega se (v nadaljevanju: učenec) in vloge tistega, ki poučuje (v nadaljevanju: učitelj) in je trenutno na specifičnem področju učenja mentalno razvitejši partner. Ker je MGU dvosmerni proces, se vlogi lahko menjujeta: ni nujno, da je novinec vedno učenec, in obratno – ni samoumevno, da je starejši zaposleni vedno učitelj.

Brücknerová in Novotný (2017) tako opredeljujeta štiri konceptualne pristope medgeneracijskega učenja, ki jih podrobneje pojasnjujemo v nadaljevanju:

- sprejemanje medgeneracijskega učenja,
- raziskovalno medgeneracijsko učenje,
- transformativno medgeneracijsko učenje in
- z navdihom spodbujeno medgeneracijsko učenje.

Sprejemanje medgeneracijskega učenja

Za pristop *sprejemanje MGU* sta značilni tako jasno določeni vlogi (vloga učitelja, vloga učenca) kot tudi njegova vsebina v medgeneracijskem učnem procesu. Učitelj tako načrtuje vsebino, ki jo želi podati učencu, učenec vsebino oceni in če se mu zdi dragocena in koristna, nastane učna situacija s ciljem pridobivanja in sprejetja predstavljene vsebine.

Za primer lahko vzamemo učenje metodičnih postopkov pri izvajanju dejavnosti s predšolskimi otroki v praksi, kar se običajno učijo novinci od starejših, ali pa uporabo sodobne tehnologije, ki se je učijo običajno starejši od novincev. Pri pristopu sprejemanja MGU vsebino razmeroma enostavno zaznamo in jo tudi usvojimo, ne da bi jo bilo potrebno spreminjati ali o njej še posebej razpravljati. Predpogoj za uspeh tega pristopa MGU je najprej sposobnost posameznikov v vlogi učiteljev, da izberejo ustrezne vse-

bine, in za posameznike v vlogi učencev pa, da so le-te predvsem uporabne (učenje ni uspešno, če vsebina učeči se generaciji ni dovolj blizu). Sprejemanje MGU je lahko zahtevno do učencev, saj od njih zahteva, da sprejmejo vlogo učenca (ne glede na to, ali se učijo novinci od starejših ali obratno). Ta jasna delitev vlog skupaj z vnaprej oblikovanimi in neposrednimi vsebinami pripomore k učinkovitemu sprejemanju MGU; skozi ta koncept lahko znotraj učnega procesa zagotovimo medsebojno pomoč med udeleženci, kar ima lahko za posledico tako zadovoljstvo kot tudi opazen napredek. Ponašajoče se pozitivne izkušnje, povezane s to vrsto učenja, lahko vodijo do dolgoročnih medgeneracijskih učnih odnosov. Sprejemanje MGU je lahko učinkovit način pridobivanja znanja in spretnosti, pa tudi orodje za ozaveščanje številnih prednosti MGU.

Raziskovalno medgeneracijsko učenje

Če sta jasna delitev vlog in neposredna vsebina pomembni značilnosti pristopa sprejemanja MGU, potem je pri raziskovalnem MGU ravno nasprotno, saj se zgodi učni proces spontano, ne da bi se učitelj v procesu nujno zavedal svoje vloge. Učitelj je prisoten kot del učnega okolja, vendar ni aktiven v smislu, da bi učečega zavestno poučeval: preprosto opravlja svoje poklicne dejavnosti, med katerimi učenec sam izbere raziskovalno vsebino, ki je ravno iz tega razloga zanj zelo pomembna. Učenec med opazovanjem delovnega procesa učitelja spremlja, kar bi lahko koristilo njegovi praksi, na primer potek dnevne rutine v vrtcu ali nek vzgojni pristop vzgojitelja do predšolskega otroka. Ali je bilo učenje uspešno, lahko ugotavljamo le s samooceno, ki jo oblikujemo na podlagi povratnih informacij sodelavcev ali otrok. Zaradi samostojne izbire vsebine obstaja pri raziskovalnem MGU tveganje, da se lahko pojavi napačno razumevanje opazovane situacije ali pa pride že v začetku učnega procesa do napačne izbire vsebine.

Poleg tega pa, če je raziskovalno MGU uspešno, strokovnim delavcem nujno ne zagotavlja občutka, da so koristni svojim kolegom, tako so lahko učitelji v medgeneracijskem učnem procesu (zlasti starejši) razočarani, ker nikogar ne zanimajo njihove izkušnje. Raziskovalno MGU lahko postane odskočna deska za dolgoročno učenje, ker učencu omogoča začetno neobvezujoče raziskovanje, ali je to, kar učitelj počne, koristno, vendar bo učenec stopil v bolj zavezujočo interakcijo le takrat, ko bo učitelj kos pričakovanjem. Raziskovalno MGU zato strokovni delavci pogosto uporabljajo na začetku svoje kariere, če niso dovolj samozavestni, da bi se neposredno obrnili na kolega z več delovnimi izkušnjami, saj jim omogoča, da se prikrito učijo drug od drugega ali pa sploh ne priznajo, da obstaja nekaj, kar se je treba naučiti. Pomembna je količina raziskovalnega MGU na delovnem mestu, ki je lahko tako po eni strani znak relativne oddaljenosti med kolegi, po drugi pa lahko pomeni pomembno motivacijo za profesionalno učenje.

Transformativno medgeneracijsko učenje

Pri transformativnem MGU sta vlogi učitelja in učenca, tako kot pri pristopu sprejemanja MGU, jasni. Dražljaj, ki sproži učni proces, je lahko v obliki ponujene vsebine,

ki pa je učenec ne sprejme brez zadržkov oziroma jo lahko sprejme kot odprt izziv, ki morebiti kaže na problematično obstoječo prakso, ki jo velja obravnavati in spremeniti. V obeh primerih učenec sprejme spodbudo člana druge generacije in jo obravnava kot pomemben namig za spremembo: oblika spremembe pa je odvisna od vsebine. To ne pomeni, da je vloga učitelja omejena na spodbujanje; učitelj je lahko še naprej tisti, ki daje nasvete, pomoč in podporo v procesu učenja, tako da spremembo, ki jo želimo z MGU doseči, dosežemo čim lažje in čim bolj poglobljeno. Primer omenjenega MGU bi bila npr. sprememba ustaljene rutine pri obrokih, ko morajo otroci jesti v tišini. Novinec kljub argumentom starejšega vzgojitelja ugotavlja, da je potrebno takšen način prehranjevanja spremeniti, medtem ko je starejši vzgojitelj prepričan, da je z vidika varnosti ta ustaljeni način ustrezen. Novinec bo tako preučil obstoječo prakso in je ne bo prevzel, bo pa argumentirano spodbudil starejšega vzgojitelja, da razmisli o spremembi lastne prakse.

V nasprotju s pristopom sprejemanja MGU dojemajo učenci transformativno MGU običajno kot zahtevnejše tako zaradi svojih različnih sposobnosti kot tudi zaradi prepoznavanja potrebe po spremembah v določenih učnih/delovnih situacijah. Poleg tega je lahko dolgotrajno, sproženo s poskusi in napakami ter tudi neučinkovito ob redkih ali minimalno funkcionalnih interakcijah z učiteljem v procesu MGU. Transformativno MGU je bolj uspešno, če se med učencem in učiteljem vzpostavi tesen odnos medsebojnega spoštovanja, ki učencu zagotavlja podporo in ustrezne povratne informacije o njegovem delu, hkrati pa mu daje dovolj prostora, da kar najbolje izkoristi medgeneracijsko sodelovanje.

Z navdihom spodbujeno MGU

Za razliko od transformativnega MGU z navdihom spodbujeno MGU ne poudarja napak, razmerje vlog učenca in učitelja je veliko ohlapnejše, kar pa ne pomeni, da dražljaji oz. spodbude med generacijama niso ključnega pomena. Tako kot pri raziskovalnem MGU tudi pri tem pristopu izbira učno vsebino učenec. Vsebinska je pri tem pristopu "odprta", učenec ob opazovanju učitelja v praksi ustvarja svoje lastne učne vsebine. Razmerje med dražljajem in na novo ustvarjeno vsebino ima torej lahko različne oblike; dražljaj se lahko prosto razvije, da se prilagodi potrebam učenca, ali pa se v učnem procesu neko opazovano prakso zavrne.

Za primer lahko podamo izvajanje "Palčka Bralčka", kjer vsak otrok sede na "Palčkov stol" in ustno predstavi slikanico, ki so mu jo prebrali starši. Morda je bil navdih v učnem procesu jasno izrazeno neugodje izpostavljenega otroka, ki mu je tovrstna predstavitev knjige povzročila stres in zadrego, zato se je učenec odločil, da v lastni praksi književno vzgojo nikoli ne bo izvajal na podoben način, ampak bo poiskal ustrežnejšega, morda bolj individualiziranega. MGU, ki ga vodi navdih, na splošno težko zaznamo od zunaj, o navdihu lahko pričajo le učenci sami. Hkrati se učenci sami učnega navdiha morda popolnoma niti ne zavedajo, čeprav primere, ko se učenci živo spominjajo določenih trenutkov, ko so se odločili, da stvari nikoli ne bodo počeli na način kot nek drugi kolega/učitelj v procesu MGU, v raziskavi (Brücknerová in Novotný, 2017) pogosto omenijo.

Tabela 1*Pristopi MGU po avtorjih Brücknerová in Novotný (2017)*

<i>Pristopi</i>	<i>Odnos učitelj- učenec</i>	<i>Vsebine</i>	<i>Prednosti</i>	<i>Pomanjkljivosti</i>	<i>Primer iz prakse</i>
Sprejemanje MGU	jasno določeni vlogi v učnem procesu	vnaprej jasno določene vsebine	znotraj učnega procesa zagotovimo medsebojno pomoč med udeleženiimi učinkovit način pridobivanja znanja in spretnosti	uspeh pristopa odvisen od izbire vsebine zahtevno do učencev: sprejeti vlogo učenca ne glede na izkušnost	poučevanje metodičnih postopkov v praksi, poučevanje ustrezne uporabe IKT
Raziskovalno MGU	vlogi v učnem procesu nista določeni, učitelj se ne zaveda svoje vloge	učenci sam izbira vsebine	odskočna deska za dolgoročno učenje, ker učencu omogoča začetno neobvezujoče raziskovanje	napačno razumevanje opazovane situacije, neustrezna izbira vsebine	opazovanje dnevne rutine vzgojni pristop učitelja do otroka v praksi
Transformativno MGU	jasno določeni vlogi v učnem procesu	vsebino določi učitelj, vendar učenec presodi, ali je zanj ustrezna	uspeh je odvisen od dobrega medsebojnega odnosa med učiteljem in učencem	lahko dolgotrajno, sproženo s poskusi in napakami lahko neučinkovito	jemo v tišini
Z navdihom spodbujeno MGU	vlogi v učnem procesu nista jasno določeni	vsebina je odprta – pozitiven ali negativen navdih	čustvena vpletenost intenzivnejši proces učenja	navdiha se vedno ne zavedamo	Palček Bralček

2 Metodologija

Problem, namen in cilji raziskave

Z raziskavo smo želeli preučiti vlogo MGU pri prehodu novincev na delovno mesto v vrtcu. Želeli smo ugotoviti, kako lahko povežemo znanja in izkušnje različnih generacij vzgojiteljev. Zanimalo nas je, ali v vrtcu, kjer smo izvedli pilotno študijo, obstajajo razlike v doživljanju prehoda novincev na delovno mesto med novinci in starejšimi zaposlenimi.

V okviru prispevka smo želeli ugotoviti:

- kako doživljajo novinci svoj prehod na delovno mesto,
- kako starejši zaposleni doživljajo novozaposlene, sodelavce novince, in
- kako večgeneracijski timi odgovarjajo na težave pri prehodu novincev na delovno mesto.

Na podlagi ciljev smo si za kvantitativni del študije zastavili hipotezo in za kvalitativni del študije raziskovalna vprašanja:

- H1: Ne obstajajo statistično pomembne razlike glede na delovno dobo v vrtcu v oceni potreb po MGU v vrtcu.
- RV1: Kako doživljajo prehod na delovno mesto novinci in kako prehod na delovno mesto novincev doživljajo starejši zaposleni?
- RV2: Kakšna so ob prihodu na delovno mesto pričakovanja novincev in kakšna pričakovanja imajo do novincev starejši zaposleni?
- RV3: Kje vidijo novinci svojo vlogo v vrtcu in kje vidijo svojo vlogo pri prehodu novincev na delovno mesto starejši zaposleni?

Vzorec

V raziskavi je sodelovalo 57 strokovnih delavcev samostojnega vrtca v mestnem okolju, od tega 27 vzgojiteljic in 30 pomočnic vzgojiteljic. Raziskovalni vzorec je uravnotežen, saj predstavljajo vzorec približno enaki deleži respondentov v posameznih skupinah: vzgojiteljice (47,4%) in pomočnice vzgojiteljice (52,6%).

Tabela 2

Število (F) in strukturni odstotki (f%) udeležencev raziskave glede na delovno mesto

<i>Udeleženci</i>	<i>Delovno mesto</i>	<i>f</i>	<i>f%</i>
Skupina respondentov	vzgojiteljice	27	47,4
	pomočnice vzgojiteljice	30	52,6
Skupaj		57	100,0

Sodelujoče v raziskavi smo razvrstili glede na delovno dobo najprej v 5 skupin po Hubermanovem modelu učiteljevega razvoja glede na 5 faz profesionalnega razvoja (glej tabelo 3).

Tabela 3

Opis vzorca glede na delovno dobo po Hubermanu (1993)

<i>Delovne izkušnje (leta)</i>	<i>Faze profesionalnega razvoja</i>	<i>f</i>	<i>f%</i>
1–3	vstop v poklic	13	22,8
4–6	poklicna stabilizacija in utrditev	6	10,5
7–18	poklicna aktivnost, eksperimentiranje, vnovična ocenitev lastnega dela, negotovost	19	33,3
19–30	vedrina, distančni odnosi, konservatizem	10	17,5
31 in več	poklicno slovo	9	15,8

Za namene pilotne raziskave smo vzorec nato razdelili v dve skupini glede na delovno dobo v vrtcu z določitvijo mejnika, ki bo ločil novince od starejših zaposlenih (Huberman, 1993). Kot novince smo tako poimenovali vse zaposlene, katerih delovna doba v vrtcu obsega 6 let ali manj, ko so po Hubermanu (prav tam) v začetnih fazah poklicnega razvoja, starejši zaposleni pa v raziskavi predstavljajo zaposlene strokovne delavce z delovno dobo v vrtcu 6 let ali več, ko so po isti kategorizaciji že dosegli in presegli poklicno stabilizacijo in utrditev v poklicu.

Tabela 4

Število (f) in strukturni odstotki (f%) respondentov glede na delovno dobo v vrtcu

<i>Udeleženci</i>	<i>Delovna doba</i>	<i>f</i>	<i>f%</i>
Skupina respondentov	manj kot 6 let	19	33,3
	več kot 6 let	38	66,7
Skupaj		57	100,0

Pripomoček

Pri raziskavi smo uporabili lasten vprašalnik z naslovom Medgeneracijsko sodelovanje za lažji prehod novincev na delovno mesto, ki je nastal na podlagi uporabe relevantne in znanstvene literature (Katalog ukrepov za učinkovito upravljanje starejših zaposlenih, 2019; Kernan in Cortellesi, 2019; Leon, 2020; Orzea in Bratianu, 2012) in zanesljivost katerega smo preverili z uporabo metode notranje konsistentnosti z izračunom Cronbachovega koeficienta α ($\alpha = 0,841$), ki kaže, da je zanesljivost vprašalnika zelo dobra ali vzorna (Ferligoj, Leskošek in Kogovšek 1995, v Cencič, 2009).

Vprašalnik je bil sestavljen iz treh delov. V prvem delu so bila demografska vprašanja (delovna doba, delovno mesto), v drugem delu vprašalnika je bilo 10 trditev, s katerimi smo v okviru štirih kategorij z uporabo 5-stopenjske Likertove lestvice (1 – sploh se ne strinjam, 2 – se ne strinjam, 3 – ne morem se odločiti, 4 – se strinjam, 5 – popolnoma se strinjam) ugotavljali, kakšno je stališče do načrtovanja MGU med zaposlenimi (novincev in starejših zaposlenih) v vrtcu. Kategorija *načrtovanje MGU* je zajemala vseživljenjsko učenje, razgovore zaposlenih z vodstvom ter načrtovanje strategij MGU. V kategorijo *razvoj kompetenc* smo umestili usposabljanja notranjih trenerjev (starejših zaposlenih) in trenerjev novincev za prenos znanj med različnimi generacijami sodelavcev. Kategorija *vključenost v organizacijo* je zajemala vključevanje različnih predstavnikov generacij v sodelovanje vrtca z zunanji organizacijami. Povezovanje različnih generacij strokovnih delavcev v okviru izobraževanj in usposabljanj na delovnem mestu pa smo združili v kategorijo *medgeneracijsko povezovanje*.

Tretji del vprašalnika vključuje štiri odprta vprašanja, ob katerih so udeleženci zapisali kritično refleksijo svojega doživljanja prehoda na delovno mesto ob medgeneracijskem sodelovanju in opredelili svojo vlogo in pričakovanja do kolegov ob prehajanju na delovno mesto (novinci v odnosu do izkušenih zaposlenih in obratno). Objektivnost raziskovanja smo dosegli z enakimi navodili, vprašanji in pogoji izpolnjevanja za vse udeležence raziskave, občutljivost pa z uporabo 5-stopenjske Likertove lestvice.

Postopek zbiranja in obdelave podatkov

Pri zbiranju podatkov smo uporabili kombinirano tehniko (Cencič, 2009). Podatke smo zbirali s pomočjo spletnega izpolnjevanja vprašalnika v spletni aplikaciji Moja anketa v marcu 2021. Zbrane podatke smo prenesli s spletne aplikacije Moja anketa v statistični program za obdelavo podatkov SPSS 27. Pri obdelavi podatkov smo uporabili statistične preizkuse: deskriptivno statistiko za opis vzorca, T-test za primerjavo dveh neodvisnih vzorcev ter kvalitativni pristop v šestih korakih (Vogrinc, 2008):

- urejanje gradiva,
- določitev enot kodiranja,
- kodiranje,
- izbor in definiranje relevantnih pojmov in oblikovanje kategorij,
- definiranje kategorij in
- oblikovanje končne teoretične formulacije.

Določili smo naslednje kategorije: težave pri delu, veselje pri delu, olajšanje prehoda, pričakovanja, lasten doprinos. Pri procesu kodiranja smo izbrali induktivni pristop, saj smo kode določili med analizo besedila, upoštevajoč raziskovalna vprašanja. Določili smo enote kodiranja, ki opredeljujejo dejavnike za lažji prehod novincev na delovno mesto z vidika novincev in starejših zaposlenih.

3 Rezultati in interpretacija

Rezultati raziskave so pokazali, da obstajajo med novinci in starejšimi zaposlenimi v raziskovanem vrtcu statistično pomembne razlike glede na delovno dobo v vrtcu.

Tabela 5

Zaznavanje potreb po načrtovanju MGU

<i>Spremenljivka</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Vseživljenjsko učenje	57	3,68	1,21
Notranji trenerji	57	3,35	1,14
Sodelovanje s fakultetami	57	3,39	1,13
Novinci mentorji	57	4,11	0,98
Tematska srečanja	57	3,67	1,23
Pari različnih generacij	57	3,82	1,14
Srečanja zaposlenih z vodstvom	57	3,89	1,11
Različne generacije izobraževanja	57	3,98	1,14
Predstavljanje vrtca v javnosti	57	3,88	1,25
Načrtovanje strategij	57	3,95	1,04

Iz rezultatov (glej tabela 5) je razvidno, v kakšnem obsegu strokovni delavci raziskovanega vrtca ocenjujejo potrebe po vseživljenjskem učenju, usposabljanju notranjih trenerjev za prenos znanja med generacijami, načrtovanju sodelovanja različnih generacij pri sodelovanju vrtca s fakultetami, usposabljanju novincev za mentorje pri poučevanju uporabe sodobne tehnologije, organiziranju tematskih srečanj mlajših in starejših zaposlenih glede na delovno področje, oblikovanju parov – strokovnih tandemov različnih generacij, načrtovanju srečanj z vodstvom ("kava z vodstvom"), organiziranju izobraževanj na način, da se ga udeležijo hkrati predstavniki različnih generacij, načrtovanju strategij vseživljenjskega učenja na ravni vrtca in vključevanju različnih generacij v predstavljanje vrtca javnosti ob posebnih priložnostih (npr. starejši prevzamejo predstavitev zgodovine vrtca, mlajši pa predstavitev ustrezno tehnološko dopolnijo in obratno).

Rezultate smo vsebinsko kategorizirali in predstavili v tabeli 6, nato pa v tabeli 7 prikazali primerjavo zaznavanja potreb po načrtovanju MGU med novinci in starejšimi zaposlenimi.

Tabela 6

Zaznavanje potreb po načrtovanju MGU po združenih kategorijah

<i>Zaznavane potrebe</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Načrtovanje MGU	57	3,84	0,93
Razvoj kompetenc	57	3,73	0,87
MG povezovanje	57	3,82	0,96
Vključenost v organizacijo	57	3,63	0,92

Tabela 7

Primerjava zaznavanja potreb po načrtovanju MGU v vrtcu med novinci in starejšimi zaposlenimi

<i>Zaznavane potrebe</i>	<i>Delovna doba</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>g</i>	<i>2P</i>
Načrtovanje MGU	> 6 let	19	4,37	0,66	3,29	55	0,00
	< 6 let	38	3,58	0,94			
Razvoj kompetenc	> 6 let	19	4,00	0,87	1,69	55	0,10
	< 6 let	38	3,59	0,85			
MG povezovanje	> 6 let	19	4,33	0,62	3,03	55	0,00
	< 6 let	38	3,57	1,00			
Vključenost v organizacijo	> 6 let	19	3,89	0,72	1,55	55	0,13
	< 6 let	38	3,50	0,99			

Rezultati so pokazali (glej tabelo 7), da izražajo novinci višjo potrebo po načrtovanju MGU kot starejši zaposleni, vendar pa obstajajo statistično pomembne razlike le

pri dveh kategorijah, in sicer pri načrtovanju MGU ($t = 3,29$, $g = 55$, $2P < 0,00$) in pri MG povezovanju ($t = 3,03$, $g = 55$, $2P = 0,00$). Iz rezultatov lahko sklepamo, da tako novinci kot starejši zaposleni izražajo potrebo po načrtovanju MGU v vrtcu znotraj štirih omenjenih kategorij (načrtovanje MGU, razvoj kompetenc, MG povezovanje, vključenost v organizacijo).

V nadaljevanju predstavljamo odgovore udeležencev na vprašanja odprtega tipa. Pričujoči rezultati odražajo tendenco prvih treh obravnavanih pristopov MGU: sprejemanje medgeneracijskega učenja, raziskovalno medgeneracijsko učenje, transformativno medgeneracijsko učenje (Brücknerová in Novotný, 2017). Glede na raziskovalna vprašanja smo analizirali naslednje kategorije odgovorov: *doživljanje prehoda na delovno mesto, pričakovanja zaposlenih, vloga pri prehodu na delovno mesto*.

Doživljanje novincev pri prehodu na delovno mesto in doživljanje prehoda novincev na delovno mesto z vidika starejših zaposlenih

Novincem povzročajo ob vstopu na delovno mesto največje težave nizka samozavest, vodenje strokovne dokumentacije, pomanjkljiva specifična znanja in premalo praktičnega dela ter premalo oblikovane lastne strokovne identitete in umeščenosti v pedagoški proces, kar so značilni elementi raziskovalnega MGU. Ravno ta pristop bodo novinci pogosto uporabili na začetku svoje profesionalne poti, saj jim omogoča, da se prikrito učijo drug od drugega ali pa sploh ne priznajo, da obstaja nekaj, kar se je treba naučiti.

Starejši respondenti zaznavajo kot največjo težavo pri delu s sodelavci novinci nezainteresiranost novinca, kar prav tako nakazuje na raziskovalni pristop MGU, ki strokovnim delavcem nujno ne zagotavlja občutka, da so koristni svojim kolegom, saj "nezainteresiranost novincev" pravzaprav razumejo kot dejstvo, da nikogar ne zanimajo njihove izkušnje. Včasih opažajo, da novincu poklic ni "pisan na kožo", kot resno težavo navajajo tudi morebitno novincevo nespretno ravnanje z otroki.

Starejši zaposleni imajo pri delu z novinci občutek pomanjkanja časa, v svojih odgovorih navajajo, da je mentorstvo zahtevno in včasih dvomijo, da zmorejo biti dobri mentorji. Težave imajo tudi s samorefleksijo. Delo je oteženo, kadar novinec ob nastopu na delovno mesto ni seznanjen z dolžnostmi in pravili vrtca, kadar odklanja ali deli delo ("to ni moje delo, tega ne bom delal"). Starejši zaposleni zaznavajo, da je včasih na delovnem mestu in ob delitvi delovnih zadolžitev potrebno veliko prilagajanja (ne samo z novinci).

Pričakovanja novincev ob prihodu na delovno mesto in pričakovanja starejših zaposlenih do novincev

Želja po uveljavljanju pristopa sprejemanja MGU je razvidna iz odgovorov novincev in starejših na naslednje vprašanje o pričakovanjih ob vstopu na delovno mesto, kjer si oboji želijo jasno določenih vlog in vsebine. Novinci si želijo od starejših prejemanje nasvete, navodila, znanje, starejši pa želijo biti v vlogi učiteljev in jih podajati ("jasna navodila, jasna komunikacija"). Novinci so pridobivali izkušnje s študentskim delom že pred nastopom rednega dela v vrtcu. Izpostavijo, da jih pri delu v vrtcu zelo veseli sodelovanje s starejšimi kolegi/-cami, izmenjava izkušenj, pomoč starejših kolegov/-ic. Na drugem mestu je ljubezen do otrok, le nekatere pa pri delu veseli osebna rast.

Starejše zaposlene pri delu z novinci veselijo njihova nova energija, nova znanja in radovednost. Izpostavijo enakovreden odnos, izmenjavanje izkušenj, znanj in veščin ter medsebojno sodelovanje. Ob delu z novinci se starejši zaposleni spominjajo tudi lastnih začetkov. Menijo, da hitro navežejo stik z novinci. Radi svetujejo, učijo in menijo, da delo z njimi bogati njihovo prakso. Ob prehodu na delovno mesto si novinci od starejših sodelavcev najbolj želijo obojestranskega spoštovanja, razumevanja, sprejemanja, občutka skupnosti, sodelovanja in potrpežljivosti, nasvete iz prakse, delitev izkušenj, spodbude, izmenjavo materiala, možnost samostojnega iskanja rešitev, prikaz razlike med prakso prej in zdaj, delitev znanja. Za lažji prehod na delovno mesto si želijo novinci tudi jasne, odprte in mirne komunikacije s starejšimi sodelavci. Starejši zaposleni pa si želijo, da bi jih novinci vprašali, če česa ne vedo, da bi jim prisluhnil in poslušali njihove nasvete. Želijo si, da bi novinci pokazali interes do dela, da bi imeli spoštljiv odnos do otrok in smisel za delo z njimi. Tudi oni si želijo odprte, jasne in dobre medsebojne komunikacije, prijaznosti, čuta za medsebojno pomoč, medsebojnega spoštovanja in sodelovanja ter timskega dela z novinci. Pričakujejo tudi strokovnost, nove ideje, motivacijo do dela, pozitiven odnos do dela, dobro voljo, srčnost, radovednost in fleksibilnost novincev.

Novinci pričakujejo od svojih starejših sodelavcev jasna navodila, jasno komunikacijo. Starejši sodelavec naj bi jim bil v pomoč kot oseba, na katero se lahko kadar koli obrne s podporo, nasveti, usmeritvami. Od starejših pričakujejo, da so jim zgled, da jih sprejmejo in jih razumejo, da so na začetku kariere. Tako novinci kot starejši v rezultatih izrazijo tudi željo po raziskovalnem pristopu medgeneracijskega učenja (novinci izrazijo kot *“možnost, da sam najdeš rešitve”*, starejši pa kot *“pričakujem, da čez čas sami opazijo delo, da samoiniciativno naredijo določene stvari”*). Izpostavili so tudi pričakovanja do obojestranskega upoštevanja izkušenj. Starejši zaposleni pa so med pričakovanji do novincev izpostavili: pozitiven odnos do otrok, strokovnih delavcev, izražanje lastnega mnenja, obojestransko spoštovanje in upoštevanje dogovorov. Pričakujejo, da novinci čez čas samoiniciativno opravljajo delo in naloge, se prilagajajo in podajajo predloge za spremembe. Starejši pričakujejo od novincev vestnost in odgovornost ter spoštovanje in upoštevanje dogovorov. Z novinci želijo skupno načrtovati, izvajati in evalvirati delo v oddelku. Pričakujejo strokovnost in diskretnost ter vključevanje v timsko delo ter sodelovalen odnos do vseh sodelavcev.

Vloga novincev v vrtcu in vloga starejših pri prehodu novozaposlenih sodelavcev na delovno mesto

Novinci so kot svoj lasten doprinos k lažjemu prehodu na delovno mesto izpostavili svoja močna področja, srčnost pri delu, ljubezen do otrok, sodelovalnost in vzpostavljanje dobre organizacijske klime, starejši zaposleni pa lastno odnosno kompetenco in veščine, ki spodbujajo učenje in profesionalni razvoj novincev.

Težnja po transformativnem medgeneracijskem učenju je razvidna iz rezultatov starejših v odgovorih, kjer so navajali: *“odpirajo se priložnosti za izmenjavo izkušenj, veselim se idej mlajših kolegic”*, *“da jim pokažem, da verjamem vanje, da so sposobni in zmožni, da jim nudim prostor in čas za postopno privajanje”*, *“da sem jim na voljo za vse stiske, dvome, dileme, da jim nudim izzive, da napredujejo, da sem potrpežljiva, razumevajoča in spoštljiva, da sem zgled”*), pri novincih pa v odgovorih, kjer so izražali

“obojestransko spoštovanje, razumevanje, sprejemanje, občutek skupnosti, sodelovanje, potrpljenje”.

Pristop z navdihom spodbujenega medgeneracijskega učenja v odgovorih udeležencev raziskave sicer ni jasno izražen, iz odgovorov pa je predvsem med novinci možno zaznati željo po sprejemanju, potrpežljivosti, zavedanju starejših, da so mlajši komaj začetniki, kar lahko nakazuje tudi na eno od značilnosti četrtega konceptualnega pristopa MGU – nepoudarjanje napak. Je pa nezmožnost zunanega zaznavanja MGU, ki ga vodi navdih, ravno ena od značilnosti tega pristopa in ga bodo morda udeleženi zaznali kasneje, ob neki podobni strokovni izkušnji.

4 Sklep

Pričujoča raziskava pokaže, da lahko poteka MGU v vrtcu med različnimi generacijami znotraj kurikulumu in lokalne skupnosti, nujno pa mora potekati tudi med strokovnimi delavci. Za oblikovanje dveh nujnih pogojev, ki ju opredeljujejo številni raziskovalci (Caluwe in Vermaak, 2002; Senge, 2001; Di Bella in Nevis, 1998; Hargreaves in Hopkins, 2001; Lieberman, 1995), tj. vzpostavitev dobre organizacijske klime in oblikovanje spodbudnega učnega okolja, lahko poznavanje ustreznih MGU pristopov (Brücknerová in Novotný, 2017) bistveno pripomore k oblikovanju ustreznih strokovnih timov ter s tem k spodbujanju MGU v vrtcu. Glede na dejavnike, ki jih za lažji prehod novincev na delovno mesto in s tem za boljše medgeneracijsko sodelovanje izpostavljajo udeleženci pričujoče raziskave (obojestransko spoštovanje, razumevanje, sprejemanje, občutek skupnosti, sodelovanje in potrpežljivost ter jasno in spoštljivo medsebojno komunikacijo), bi bilo smiselno razmišljati o povezovanju različnih generacij strokovnih delavcev vrtca znotraj strokovnih timov, kjer bi spodbudili medgeneracijske učne procese. Znotraj tima lahko namreč ob upoštevanju elementov timskega dela, kjer je močno izraženo zaupanje v sodelavce in znotraj katerega prevladuje odprta in sproščena komunikacija (Polak, 2007), ustvarimo varno okolje, v katerem člani, tako vzgojitelji novinci kot tudi starejši zaposleni, skupaj premišlujejo, možgansko viharijo in prihajajo do novih idej, inovativnih pristopov in s tem do novih profesionalnih kompetenc.

Če strokovne time načrtno sestavimo tako, da so v njem zastopane različne generacije strokovnih delavcev, je ob spremljanju razvoja tima zastavljen tudi pogoj za MGU. Različne generacije strokovnih delavcev se lahko v okviru starostno raznolikih timov o različnih temah učijo druga od druge, o novih temah se učijo skupaj, učijo pa se tudi druga o drugi ob številnih dejavnostih za sistematično spodbujanje profesionalnega razvoja skozi različne pristope k MGU.

Pomanjkljivost pričujoče raziskave je gotovo v premajhnem vzorcu, saj zato rezultate težko posplošimo na množico. V prihodnosti bi bilo smiselno raziskati in z izsledki spodbuditi širši krog vrtcev tako za MGU med vzgojitelji v vrtcih kot tudi za sistematični razvoj medgeneracijsko raznolikih strokovnih timov za lažji prehod novincev na delovna mesta, pa tudi za ohranjanje znanj znotraj vrtcev ob generacijskih menjavah vzgojiteljev.

Silvija Komočar, Sonja Čotar Konrad, PhD

The Role of Intergenerational Learning for Young People's Transition to the Workplace in Kindergarten

The population of the developed societies is ageing (Catalogue of Measures to Effectively Manage Older Workers, 2019). The ageing of the population and the resulting problems in the developed societies are discussed in various documents at global and national levels: the Madrid International Plan of Action on Ageing (2002), the Strategy for a Long-Lived Society (2017), the Catalogue of Actions for the Effective Management of Older Workers (2019), the United Nations – Ageing of the World's Population (United Nations, 2019a). Statistics (United Nations, 2019) show significant demographic changes: by 2050, one in six people will be over 65 years old. A study by the Finnish Pensions Centre Eläketurvakeskus (2021) has shown that several countries in Europe are adjusting the retirement age according to the estimated life expectancy. So, the current maximum retirement age in Europe is 68 years (65 in Slovenia) with an increasing trend until 2030, which points to the presence of older generations in the workforce as well and thus to an increased need for intergenerational learning (IGL). Orzea and Bratianu (2012) draw attention to IGL in universities and express their concern that the retirement of many professors could lead to problems and the loss of valuable knowledge for universities. Various researchers (Bratianu and Leon, 2015; Brücknerová and Novotný, 2017; Harvey, 2012; Ropes, 2013) suggest that promoting intergenerational cooperation in learning organisations can prevent knowledge loss. Similarly, there is a generational gap in kindergartens between the new teachers transitioning from the school system to the workplace and older teachers, which could make it difficult for young people to transition into the workplace. Interaction in the context of IGL is always influenced by the situational context in which it takes place (Novotný and Brücknerová, 2014), in our case, in the context of the kindergarten as a working environment for preschool teachers. Polat and Kazak (2015) show that younger generations of teachers are more likely to help older teachers with questions regarding the use of technology for learning and teaching purposes, while older generations of teachers pass on their experience of working directly with children to younger generations. Furthermore, Geeraerts, Tynjala and Heikkinen (2018) similarly state that older teachers learn innovative teaching methods and technological skills from younger colleagues, while department management, self-regulation and community-building skills are expected to be learnt mainly by younger teachers from older colleagues. Geeraerts, Tynjala and Heikkinen (2018) suggest that older staff learn from their colleagues through mentoring (Javornik Krečič et al., 2007) and teamwork, while younger staff learn from their older colleagues through webinars, training, and presentations of good practice examples. Leon (2020) demonstrates that both older and younger practitioners learn more intensively through teamwork. Generationally mixed teams are able to approach the IGL concept from more complex perspectives than in teams where only one generation is represented. Although the researchers carried out their studies on a sample of teachers, the findings of the research can partly be transferred to preschool teachers.

In kindergartens, the notion of intergenerational cooperation is usually conceptualised simply as cooperation between different generations at the level of the local community, between kindergartens and, for example, retirement homes, or the grandparents of children in kindergartens (Gallagher and Fitzpatrick, 2018; Golenko et al., 2019). However, intergenerational cooperation between teachers to promote professional development or to facilitate young people's transition to the workplace is not found in the literature.

Nevertheless, the fact that the changing age structure of the population requires an adaptation of existing systems also in kindergartens cannot be ignored. In this paper we will examine the perception of different generations of kindergarten professionals and illustrate the role of intergenerational learning in the context of generationally diverse professional teams.

The concept of intergenerational learning can be defined as learning that takes place through interactions between members of different generations, but not as a simple transfer of certain content from one generation to another (Ramon and Turini, 2008). It needs to be understood as a two-way process of transferring knowledge both from the older generation to the younger generation and vice versa (Ramon and Turini, 2008). It is gaining in importance given the current demographic trends in society and the need to maintain intergenerational continuity in society. Brücknerová and Novotný (2017) typologically identify 4 conceptual approaches to intergenerational learning, in terms of their usefulness for understanding and planning further professional development of teachers: adopting IGL, exploratory IGL, transformative IGL and inspiration-driven IGL, which differ from one another in terms of the roles and content of the intergenerational learning process.

Our research aimed to explore the role of intergenerational learning in the context of generationally diverse professional teams in the transition of young people to the workplace in kindergarten. We wanted to find out how to successfully connect the knowledge and experience of different generations of teachers. We were interested in whether there are any differences in the experience of young people's transition to the workplace between the newcomers and older employees. We wanted to find out how multigenerational teams respond to the expectations and difficulties in the transition to the workplace.

The survey was carried out among 57 respondents working in an independent kindergarten in an urban environment, classified into two subgroups: 27 teachers and 30 assistant teachers. We used a self-administered questionnaire to determine the attitudes towards the strategic planning of intergenerational cooperation among the kindergarten's employees (younger and older); how they experience the transition to the workplace in the context of intergenerational cooperation; and to define their role and the expectations of their colleagues in the transition to the workplace (beginners vs. experienced employees and vice versa).

The results showed (see Table 7) that the newcomers express a higher need for IGL planning than older employees; however, there are statistically significant differences in only two categories, namely IGL planning ($t = 3.29$, $g = 55$, $2P < 0.00$) and IGL integration ($t = 3.03$, $g = 55$, $2P = 0.00$). The results suggest that both the newcomers and older employees express a need for IGL planning in the kindergarten within the

four categories mentioned (IGL planning, competence development, IGL integration, involvement in the organisation).

We found out that IGL in kindergarten can take place between different generations within the curriculum and the local community, but it must also necessarily take place between professionals. In order to create the two necessary conditions identified by many researchers (Caluwe and Vermaak, 2002; Senge, 2001; Di Bella and Nevis, 1998; Hargreaves and Hopkins, 2001; Lieberman, 1995) – the establishment of a good organisational climate and the creation of a supportive learning environment – we need to know the characteristics of the working generations, which can contribute significantly to the formation of appropriate professional teams, and thus to the promotion of intergenerational learning in the kindergarten. According to the factors highlighted by the respondents in the present study (mutual respect, understanding, acceptance, a sense of community, cooperation and patience, and clear and respectful communication) in facilitating the transition of young people to the workplace and consequently better intergenerational cooperation, it would be helpful to consider bringing together different generations of kindergarten practitioners within professional teams. Within a team, taking into account the elements of teamwork, where there is a strong sense of trust in colleagues, and where open and relaxed communication prevails (Polak, 2007), a safe environment can be created in which members, both novice and senior teachers, reflect, brainstorm and come up with new ideas, innovative approaches, and thus new professional competences together (Polak, 2007).

If professional teams are deliberately structured in such a way that different generations of professionals are represented, then the condition for cooperation between the different generations is also established when monitoring the development of the team. Different generations of practitioners can learn from each other about different topics within age-diverse teams, learn together about new topics, and learn about each other in a number of activities to systematically promote professional development through different conceptual approaches.

The weakness of the present study is certainly the small sample size and it is difficult to generalise the results to the masses. In the future, it would be worthwhile investigating a wider range of kindergartens and using the findings to encourage them to establish intergenerational cooperation among kindergarten teachers; to systematically develop intergenerationally diverse professional teams to facilitate the transition of younger people into the workplace; as well as to preserve the skills within kindergartens as the generations of kindergarten teachers change.

LITERATURA

1. Aemmi, S. Z. in Karimi Moonaghi, H. (2017). Intergenerational learning program: A bridge between generations. *International Journal of Pediatrics*, 5(12), 6731–6739. Dostopno na: https://ijp.mums.ac.ir/article_9851.html (pridobljeno 15.11.2021).
2. Blažič, Mo. (2021). Prispevek visokošolskega učnega okolja h kariernemu razvoju študentov. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 36(1), 93–113.
3. Bratianu, C. in Leon, R. D. (2015). Strategies to enhance intergenerational learning and reducing knowledge loss. *VINE*, 45(4), 551–567. Dostopno na: file:///C:/Users/Uporabnik/Downloads/J_

- VINE 454 BratianuLeon Strategiestoenhanceintergenerationallearningandreducingknowledge-loss.pdf (pridobljeno 18.05.2021).
4. Brucknerova, K. in Novotny, P. (2017). Intergenerational learning among teachers: overt and covert forms of continuing professional development. *Professional Development in Education*, 43(3), 397–415. Dostopno na: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/19415257.2016.1194876?scroll=top&needAccess=true> (pridobljeno 23.04.2021).
 5. Burgar, B. (2011). Organizacijska kultura in razvoj ravnatelja v procesu kadrovskega menedžmenta. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 26(3), 133–150.
 6. Cencič, M. (2009). Kako poteka pedagoško raziskovanje. Primer kvalitativne empirične neeksperimentalne raziskave. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
 7. Čilič, A. in Kovačević, S. (2021). Examination of Differences in Perception of the “Good” School from the Teachers’ Perspective. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 36(1), 66–78.
 8. DeLong, D. W. (2004). *Lost knowledge: Confronting the threat of an aging work force*. Oxford: Oxford University Press.
 9. Finnish Centre for Pensions Eläketurvakeskus (2021). Retirement ages. Dostopno na: <https://www.etk.fi/en/work-and-pensions-abroad/international-comparisons/retirement-ages/> (pridobljeno 18.09.2021).
 10. Gallagher, C. in Fitzpatrick, A. (2018). “It’s a Win-Win Situation” – Intergenerational Learning in Preschool and Elder Care Settings: An Irish Perspective. *Journal of Intergenerational Relationships*, 16(1-2), 26–44. Dostopno na: <https://arrow.tudublin.ie/cgi/viewcontent.cgi?article=1081&context=aaschslarts> (pridobljeno 23.04.2021).
 11. Geeraerts, K., Tynjala, P. in Heikkinen, H. L. T. (2018). Inter-generational learning of teachers: What and how do teachers learn from older and younger colleagues?. *European Journal of Teacher Education*, 41(4), 479–495. DOI: 10.1080/02619768.2018.1448781.
 12. Golenko, X., Radford, K., Fitzgerald, J. A. idr. (2020). Uniting generations: A research protocol examining the impacts of an intergenerational learning program on participants and organisations. *Australasian journal on ageing*, 39(3), 425–435. Dostopno na: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/31919942/> (pridobljeno 22.04.2021).
 13. Hargreaves, D. H. in Hopkins, D. (2001). Šola zmore več. *Management in praksa razvojnega načrtovanja*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
 14. Harvey, J. (2012). Managing organizational memory with intergenerational knowledge transfer. *Journal of Knowledge Management*, 16(3), 400–417. Dostopno na: https://www.researchgate.net/publication/263556744_Managing_organizational_memory_with_intergenerational_knowledge_transfer_Journal_of_Knowledge_Management_163_400-417/link/570e606e08aec31ec9a7900/download (pridobljeno 18.05.2021).
 15. Huberman, M. (1993). *The lives of teachers, ser.: Teacher development*. London: Teacher college presss in Cassell Villiers House.
 16. Javornik Krečič, M., Ivanuš Grmek, M., Kolenc Kolnik, K. idr. (2007). Pomen mentorstva v času dodiplomskega izobraževanja in mentorjeve kompetence. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 22(3–4), 3–12.
 17. Katalog ukrepov za učinkovito upravljanje starejših zaposlenih (2019). Dostopno na: <https://www.raznolikost.eu/wp-content/uploads/Katalog-ukrepov-za-u%C4%8Dinkovito-upravljanje-starej%C5%A1ih-zaposlenih.pdf> (pridobljeno 18.05.2021).
 18. Kernan, M. in Cortellesi, G. (Eds.). (2019). *Intergenerational Learning in Practice: Together Old and Young*. Routledge.
 19. Leon, R. (2020). Intergenerational Learning – a Topic of Discussion or a Reality? Taking a Closer Look at the Academics, Management Dynamics in the Knowledge Economy, 8(2), 111–123. Dostopno na: <https://doi.org/10.2478/mdke-2020-0008> (pridobljeno 18.05.2021).
 20. Lieberman, A. (1995). Practices that support teacher development. *Phi Delta Kappan*, 76 (8), 22–29. Dostopno na: https://www.academia.edu/1068848/Practices_that_support_teacher_development_Transforming_conceptions_of_professional_learning (pridobljeno 22.05.2021).
 21. Madridski akcijski načrt o staranju (2002). Dostopno na: <https://www.un.org/esa/socdev/documents/ageing/MIPAA/political-declaration-en.pdf> (pridobljeno 21.05.2021).

22. Novotný, P. in Brücknerová, K. (2014). Intergenerational Learning Among Teachers: An Interaction Perspective. *Studia Paedagogica*, 19(4), 45–79. Dostopno na: <http://dx.doi.org/10.5817/SP2014-4-3> (pridobljeno 22.04.2021).
23. Orzea, I. in Bratianu, C. (2012). Intergenerational Learning in Ageing Societies. Dostopno na: doi 10.13140/2.1.4047.8725 (pridobljeno 18.04.2021).
24. Polak, A. (2007). *Timsko delo v vzgoji in izobraževanju*. Ljubljana: Modrijan.
25. Polat, S. in Kazak, E. (2015). Primary School Teachers' Views on Intergenerational Learning. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15, 1189–1203. Dostopno na: https://www.researchgate.net/publication/288841847_Primary_School_Teachers'_Views_on_Intergenerational_Learning (pridobljeno 12.04.2021).
26. Ramon, A. C. in Turrini, M. (2008). Grandparents and grandsons: Poetics of an intergenerational learning experience. Barcelona: eLearning Papers. Dostopno na: <https://www.slideshare.net/elearningpapers/gg-presentation-964820> (pridobljeno 18.04.2021).
27. Ropes, D. (2013). Intergenerational learning in organizations. *European Journal of Training and Development*, 37(8), 713–727. Dostopno na: [https://dlwqtxts1xzle7.cloudfront.net/30353590/Ropes_\(submitted\)_IGL_in_Organizations-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1632135227&Signature=c0LzNahyJ8g4SlfIG85eUaFhGqoLDGZ4hQC5BsJuzlM86rU4GkqRG2Pse0sqEI7HyZ7FeZMTtXFVLISWP203OuKzmFh7aRH5EiGijzPnnwnQZkowzDcJkz1JlhUkGwmzvNJsXkrF5~kdpvrNAWfIcaWcewqP-DD25m0s3QruKlx5ee0k1j65b0jRu-hmpsif40tyB2NG02KAr8k5-6TLAtB8xwQ7FjwOTpyCjz36aRrHmV2u4YkqAkN7zE6x8Ic542ap8eh9foSXyvDxFZjOhTk-c0zirbO73IUI9S3tzXXjICJ0wNDVZInKvw8lJU02oAdsvbInLHNIKcjM9R9HRCA__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA](https://dlwqtxts1xzle7.cloudfront.net/30353590/Ropes_(submitted)_IGL_in_Organizations-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1632135227&Signature=c0LzNahyJ8g4SlfIG85eUaFhGqoLDGZ4hQC5BsJuzlM86rU4GkqRG2Pse0sqEI7HyZ7FeZMTtXFVLISWP203OuKzmFh7aRH5EiGijzPnnwnQZkowzDcJkz1JlhUkGwmzvNJsXkrF5~kdpvrNAWfIcaWcewqP-DD25m0s3QruKlx5ee0k1j65b0jRu-hmpsif40tyB2NG02KAr8k5-6TLAtB8xwQ7FjwOTpyCjz36aRrHmV2u4YkqAkN7zE6x8Ic542ap8eh9foSXyvDxFZjOhTk-c0zirbO73IUI9S3tzXXjICJ0wNDVZInKvw8lJU02oAdsvbInLHNIKcjM9R9HRCA__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA) (pridobljeno 18.04.2021).
28. Rupnik Vec, T. (2007). Evalvacija učinkov akcijskega raziskovanja učiteljev v projektu Kako postati učeča se šola. *Socialna pedagogika*, 4(11), 407–428.
29. Senge, P., Cambron-McCabe, N., Lucas, T. idr. (2001). *Schools That Learn. A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents and Everyone Who Cares About Education*. New York, London: Doubleday Dell Publishing Group, Inc.
30. Strategija dolgožive družbe. Dostopno na: https://www.gov.si/assets/ministrstva/MDDSZ/Strategija_dolgozive_druzbe.pdf (pridobljeno 27.01.2021).
31. Strniša, T. in Juriševič, M. (2018). Razvoj strokovne samopodobe specialnih in rehabilitacijskih pedagogov. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 33(1), 116–130.
32. United Nations (2019). *World Population Ageing 2019*. New York: United Nations.
33. Vogrinc, J. (2008). *Kvalitativno raziskovanje na pedagoškem področju*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Mag. Silvija Komočar (1974), profesorica predšolske vzgoje, ravnateljica Vrtca Mavrica, Brežice.
Naslov/Address: Rajec 5A, 8261 Jesenice na Dolenjskem, Slovenija/Slovenia
Telefon/Telephone: (+386) 041 784 218
E-mail: silvija.komocar@v-mavrica.si

Dr. Sonja Čotar Konrad (1979), izredna profesorica na Pedagoški fakulteti Univerze na Primorskem.
Naslov/Address: Vrtobjenska 41, 5290 Šempeter pri Gorici, Slovenija/Slovenia
Telefon/Telephone: (+386) 05 663 12 60
E-mail: sonja.cotarkonrad@pef.upr.si

Odnos staršev predškolskih otrok do vključenosti otrok v vrtece

Prejeto 09.11.2021 / Sprejeto 22.02.2022

Znanstveni članek

UDK 373.24-056.26-053.2

KLJUČNE BESEDE: otroci z motnjami v razvoju, vrtec, izobraževanje, vzgojitelji, skupnost

POVZETEK – Prispevek predstavlja rezultate raziskave, katere namen je preučiti odnos staršev predškolskih otrok do vključevanja in bivanja otrok z motnjami v razvoju v predškolskih ustanovah. Raziskava je bila izvedena na vzorcu 144 staršev predškolskih otrok, ki so vključeni v vrtece v Hercegovsko-neretvanski županiji. Merilni instrument SPATI – Anketa o odnosu staršev do vključenosti (Al Neyadi, 2015) je bil spremenjen in prilagojen potrebam raziskave. Rezultati raziskave kažejo, da so odnosi anketirancev pozitivni in da skupno učenje otrok s posebnimi potrebami in otrok brez invalidnosti prispeva k doseganju boljših rezultatov na vseh področjih osebnostnega razvoja. Ti rezultati lahko služijo kot smernice za oblikovanje posebnih programov priprave staršev v rednih vrtcih za sprejem otrok s posebnimi potrebami. Poleg raziskav, ki so nove na našem področju, prispevek ponuja vrsto teoretičnih spoznanj in nas usmerja v nadaljnje raziskovanje.

Received 09.11.2021 / Accepted 22.02.2022

Scientific paper

UDC 373.24-056.26-053.2

KEYWORDS: children with developmental disabilities, kindergarten, education, educators, community

ABSTRACT – The paper presents the results of a research aimed at examining the attitudes of parents of preschool children towards the inclusion and stay of children with developmental disabilities in preschool institutions. The research was conducted on a sample of 144 parents of preschool children who are included in kindergartens in the Herzegovina-Neretva County. The measuring instrument SPATI – Survey of Parents' Attitudes towards Inclusion (Al Neyadi, 2015) was modified and adapted to the needs of the research. The results of the research indicate that the attitudes of the respondents are positive, and that the joint learning of children with disabilities and children without disabilities contributes to better results in all areas of personality development. These results can serve as guidelines for creating specific parent preparation programmes in mainstream kindergartens for the inclusion of children with disabilities. In addition to research findings that are new to our field, the paper offers a number of theoretical views and initiates several topics for new research.

1 Uvod

Primarni cilj odgoja i obrazovanja u dječjem vrtiću je “da djetetu omogući sveukupni razvoj, bez obzira na spol, dob, socijalno ili kulturno porijeklo, nacionalnu ili vjersku pripadnost, tjelesno ili psihičko stanje” (Milić Babić, Tkalec i Cheatham, 2018, str. 253). Na odnos prema njima utjecali su brojni činitelji (politički, kulturni, ekonomski, socijalni i drugi). Svako dijete sa specifičnim teškoćama jedinstvena je individua čiji set obilježja čine “jače strane” i ograničenja (Kadum, Brkljača i Šiško, 2019a). Djeca s teškoćama u razvoju su djeca koja izrazito odstupaju od standardnog rasta i razvoja zbog čega im je potrebna posebna stručna pomoć radi maksimalnog razvoja njihovih potencijala (Zovko, 1993). Danas se teži sustavu inkluzije, koji se temelji na “načelu da svatko pripada društvu i na svoj mu način pridonosi” (Miloš i Vrbic, 2015,

str. 60). Odgojitelji moraju pružati podršku svakom djetetu jer svako dijete ima pravo na kvalitetno obrazovanje.

Inkluzija, prema Bošković, Skočić-Mihić i Gabrić (2016), naglašava kako uvažavanje i prihvaćanje različitosti među djecom predstavlja temelj za stvaranje poticaja u procesima učenja i poučavanja. Dijete normalnih predispozicija “mora naučiti cijeniti manje sposobnu djecu i surađivati s njima” (Kadum, Štemberger, Beneš, 2019, str. 157). Obrazovna inkluzija je strategija koja podrazumijeva sudjelovanje djece s teškoćama u svim društvenim aktivnostima (Kermauner, Žagar i Lahe, 2021), čiji je krajnji cilj “una-prjeđenje inkluzivnog društva; omogućuje svoj djeci, bez obzira na spol, dob, sposobnost, etničku pripadnost ili poteškoću da u njemu sudjeluju i daju svoj doprinos.” (Milić Babić, Tkalec i Cheatham, 2018, str. 251). Prema tome, inkluzijom se omogućuje odgoj i obrazovanje svakom djetetu u skladu s njihovim mogućnostima i sposobnostima pod jednakim uvjetima, bez obzira na različitosti (Vican i Karamatić Brčić, 2013; Sevšek i Črčinović Rozman, 2018) gdje su prava, interesi, sposobnosti i potencijali djeteta u prvom planu, a ne ograničenja i teškoće (Kudek Mirošević i Granić, 2014). Njezinim djelovanjem mijenja se položaj osoba s teškoćama u pozitivnom smjeru, kako u odgojno-obrazovnom sustavu, tako i u okolini, gdje su, prema Vuković (2016), aktivno uključeni u proces učenja i stjecanja potrebnih kompetencija i znanja za sudjelovanje u svakodnevnom životu i radu. “Stoga nije moguće biti malo *uključen ili ne, obuhvaćen ili ne, sadržan ili ne*, dakle polovične ili djelomične inkluzije nema.” (Kadum, Šušar i Tomić, 2020, str. 180). To je i načelo ljudskih prava jer se sređuje pravo sve djece da pohađaju redovne vrtiće kao i druge ustanove u svojim lokalnim zajednicama (Igrić et al., 2015; Mujkanović i Pavić, 2017).

U kontekstu inkluzivnog odgoja i obrazovanja razlike među djecom nisu u prvom planu, već je naglasak usmjeren na osiguravanje potrebne potpore za prihvaćanja razlika kao poticaja u procesu učenja i poučavanja (Kiswarday i Štemberger, 2017). Europska agencija za razvoj obrazovanja u području posebnih potreba definira četiri temeljne vrijednosti prijeko potrebne za inkluzivno obrazovanje, a to su: vrednovanje različitosti učenika, podržavanje svih učenika, suradnje te kontinuirani osobni profesionalni razvoj (Bouillet i Bukvić, 2015). “Kod djeteta kod kojeg je uočena određena teškoća (...), (odgojitelj), roditelj, a potom i šira društvena zajednica moraju usmjeriti pažnju na načine kako prevladati i/ili ublažiti određene teškoće djeteta.” (Kadum, Brkljača i Šiško, 2019a, str. 93).

Važno je istaknuti ulogu roditelja u provođenju inkluzije u vrtiću s obzirom na to da je roditelj ključan činitelj u njenoj provedbi (Ninković Budimlija, 2019; Čotar Konrad, 2018). Utjecaji inkluzije na socijalizaciju do sada su dosta proučavani, ali još uvijek nije donesen jednoznačan zaključak. Tako Hilbert i Brauhardt (2014) ističe kako roditelji djece bez poteškoća smatraju da je inkluzija povećala osjetljivost prema osobama s teškoćama i bolje razumijevanje različitosti među ljudima, dok Al Neyadi (2015) ističe pozitivan stav roditelja prema učincima inkluzije na socijalno funkcioniranje njihove djece. Međutim, neka istraživanja pokazuju zabrinutost roditelja za učinke neobičnog ponašanja djece s teškoćama na njihovu djecu bez teškoća (npr. Rafferty, Piscitelli i Boettcher, 2003). Stav roditelja ima ključnu ulogu u procesu donošenja odluke o inkluziji djece s razvojnim teškoćama u odgojno-obrazovnu vrtićku skupinu. Pozitivni stavovi roditelja mogu utjecati na razvoj pozitivnih stavova kod djece prema djeci s teškoćama u razvoju, što će svakako doprinijeti lakšoj i uspješnijoj implementaciji inkluzije u

vrtićima. Negativni stavovi društva predstavljaju barijeru koja interferira s kvaliteto života, uspešnom prilagodbom i rehabilitacijom osoba s teškoćama (Cohen, 1986) te onemogućuje osobama da razviju svoje potencijale (Gething, 1991). Negativni stavovi stoga moraju biti identificirani, izmjereni i uvedeni u intervencijske program čiji je cilj modifikacija stavova.

Brojna su istraživanja (Ninković Budimlija, 2019) pokazala da su stavovi djece prema osobama s teškoćama pozitivno povezani sa stavovima njihovih roditelja u ranoj dječjoj dobi. Tako su Peck, Carlson i Helmstetter (1992) utvrdili da djeca roditelja s pozitivnim pogledom na inkluziju više prihvaćaju različitosti, osjetljivija su za potrebe drugih i imaju manje predrasuda od djece čiji roditelji imaju negativne stavove. Hilbert i Brauhardt (2014) ukazuju da se roditelji djece sa i bez razvojnih teškoća slažu u činjenici da je inkluzija pozitivna edukacijska praksa za djecu s razvojnim teškoćama kao i za onu koja nemaju teškoća.

Stavovi roditelja prema inkluziji su jako važni zbog značajne uloge koju roditelji imaju u samoj inkluziji i u formiranju stavova vlastite djece, pa je vrlo važno proučavati i istraživati ih.

2 Metodologija istraživanja

Cilj istraživanja

Cilj istraživanja bio je ispitati stavove i promišljanja roditelja djece predškolske dobi spram uključivanja i boravka djece s razvojnim teškoćama u predškolskim ustanovama. Stavovi i promišljanja roditelja sagledani su u odnosu na različite demografske karakteristike (spol, obrazovni status, tj. stručna sprema roditelja, broj djece u obitelji), kao i prednosti i ograničenja inkluzivnog obrazovanja i obuhvaćene djece.

Instrument istraživanja

U radu je korišten anketni upitnik stavova roditelja prema inkluziji (SPATI – Survey of Parents' Attitudes towards Inclusion; Al Neyadi, 2015), modificiran i prilagođen potrebama našega istraživanja. Sadržava tri nezavisne varijable (spol, obrazovni status, tj. stručna sprema roditelja, broj djece u obitelji), te 12 zavisnih varijabli koje su se odnosile na stavove i promišljanje roditelja vezano uz uključivanje i boravak djece s razvojnim teškoćama u predškolskim ustanovama. Uz zavisne varijable, korištena je petostupanjska skala za procjenu Likertova tipa: uz svaku su česticu ponuđeni odgovori, a sudionici istraživanja odlučivali su se za jedan od ponuđenih: 1 = nikako se ne slažem, 2 = djelomično se ne slažem, 3 = slažem se i ne slažem, 4 = djelomično se slažem i 5 = slažem se u potpunosti.

Sudionici istraživanja

Uzorak istraživanja činilo je 144 roditelja djece predškolske dobi. Uzorak je činilo 93,1 % ženskog i 6,9 % muškog spola. Ispitanici su sa područja Hercegovačko–neretvanske županije. S obzirom na stručnu spremu 34,7 % ispitanika bilo je sa srednjom stručnom spremom, dok je više ili visoko obrazovanje imalo njih 50,7 %; s magisterijem znanosti je njih 13,2 %, a s doktoratom 1,4 %. Sudionika istraživanja “bez obrazovanje” kao i onih s “osnovnom školom” u uzorku nije bilo. Među ispitanicima bilo je 22,2 % onih s jednim djetetom, 56,9 % s dva djeteta, a onih sa troje djece bilo je 20,8 %. Nitko od sudionika istraživanja nema četvero i više djece.

Pravila postupanja

Pravila postupanja prilikom provođenja samoga istraživanja definirana su na samom početku: Poštivanje etički kodeks, ispitanicima su dane pisane upute o načinu popunjavanja mjernog instrumenta, zajamčila im se anonimnost, mogućnost odustajanja od daljnjeg davanja odgovora; objasnilo im se da će podaci dobiveni ovim istraživanjem biti korišteni isključivo u znanstvene svrhe.

Obrada podataka

Podatci su u ovom istraživanju obrađeni pomoću programskih sistema za *multivarijantnu analizu podataka*, uporabom statističkog programa IBM SPSS Statistics version 21 za računala koji se primjenjuje u svim situacijama gdje se u istraživanjima promatra velik broj varijabli koje su u međusobnim odnosima, te gdje se zahtijeva utvrđivanje osnovnih odnosa među podacima. U daljnjem radu uspoređivane su aritmetičke sredine više uzoraka te se na temelju F-testa doneseni zaključci o (ne)postojanju značajnih razlika između sredina više populacija (Halmi, 2003). Za obradu prikupljenih podataka korištena je *metoda deskriptivne analize* kojom su izračunate frekvencije i postotci izjava ispitanika, a rezultati su radi preglednosti predstavljeni *tabelarno*.

3 Rezultati

Prije statističke obrade podataka, izvršeno je grupiranje na sljedeći način:

- prvoj skupini pripadaju odgovori sudionika istraživanja sljedećih dviju čestica: (1) *Djeca s teškoćama u razvoju imaju pravo biti ravnopravni članovi vrtićkih skupina.* (2) *Djeca s teškoćama u razvoju trebaju pohađati redovne vrtiće.*
- u drugu skupinu nalaze se odgovori ispitanika ovih pet čestica: (3) *Vaše dijete pohađa vrtić u kojem su uključena i djeca s teškoćama u razvoju.* (4) *Vaše dijete učite da gradi prijateljske odnose sa djecom s teškoćama u razvoju.* (5) *Zajedničko učenje djece bez teškoća i djece s teškoćama u razvoju u vrtićima doprinosi boljem razvoju djece – kojem?* (6) *Boravak djeteta s teškoćama u razvoju u istoj odgojnoj skupini*

sa mojim djetetom utjecat će na obrazovanje moga djeteta. (7) Djeca s teškoćama u razvoju ostvarit će bolje odgojno-obrazovne ishode boraveći u posebnim skupima, sa sebi sličnim, nego u integriranim uvjetima.

- dok se u posljednjoj, trećoj skupini nalaze odgovore sudionika istraživanja sljedećih pet čestica: (8) *Inkluzija će pomoći djeci urednog razvoja da prihvate djecu s teškoćama u razvoju.* (9) *Inkluzija će pomoći da djeca s teškoćama u razvoju prihvate djecu bez teškoća.* (10) *Inkluzija će pomoći djeci s teškoćama da povećaju samopouzdanje.* (11) *Inkluzija nije poželjna za obrazovanje većine djece urednog razvoja.* (12) *Integracija u zajedničke grupe u vrtiću koristit će djeci s teškoćama u razvoju.*

Da *djeca s teškoćama u razvoju imaju pravo biti ravnopravni članovi vrtićkih skupina* mišljenje je 71,5% ispitanika, dok njih 3,5% je stava da *djeca s razvojnim teškoćama nikako ne bi trebalo pohađati redovne vrtiće*; o tome nije razmišljala $\frac{1}{4}$ sudionika istraživanja (25,0% njih). Velika većina sudionika istraživanja (njih 84,7%) je stava da *djeca sa razvojnim teškoćama trebaju pohađati redovne vrtiće*: s postavljenom se česticom u potpunosti slaže 74,3% ispitanika, dok se njih 10,4% djelomično slaže. 9,8% ispitanika se s postavljenom česticom *nikako ne slaže* (3,5%), odnosno njih 6,3% se *djelomično ne slaže*. O postavljenoj čestici nije se moglo izjasniti 5,6% ispitanika.

Za potrebe rada istraženo je da li postoji razlika između aritmetičkih sredina odgovora sudionika istraživanja glede ovih dviju čestica. Dobivena vrijednost t-omjer je $t = 25,33$. Tako visoka t-vrijednost ukazuje da postoji statistički značajna razlika između aritmetičkih sredina odgovora ispitanika glede promatranih čestica.

Sljedeća čestica o kojoj su se sudionici istraživanja izjašnjavala glasila je: *Vaše dijete pohađa vrtić u kojem su uključena i djeca s teškoćama u razvoju*. Sudionicima istraživanja – njima 69,4% – nije poznato da u vrtiću koji pohađaju njihova djeca ima i djece s teškoćama u razvoju. Samo 13,2% ispitanika zna da, pored djece urednog razvoja, u njemu ima i djece s razvojnim teškoćama, dok njih 17,4% smatra da u vrtiću nema djece s teškoćama u razvoju. Više od $\frac{3}{4}$ ispitanika (njih 77,8%) *uvijek svoje dijete uče da grade prijateljske odnose sa djecom s teškoćama u razvoju*, dok 21,5% to čini često. Tek neznatan broj njih (0,7%) to *nikako ne čine*.

Tablica 1

Zajedničko učenje djece bez teškoća i djece s teškoćama u razvoju u vrtićima

<i>Zajedničko učenje djece doprinosi</i>	<i>Frequency</i>	<i>Percent</i>	<i>Valid Percent</i>	<i>Cumulative Percent</i>
Boljem intelektualnom razvoju djece.	6	4,2	4,2	4,2
Boljem emocionalnom razvoju djece.	16	11,1	11,1	15,3
Boljem socijalnom razvoju djece.	15	10,4	10,4	25,7
Boljem moralnom razvoju djece.	20	13,9	13,9	39,6
Boljem radnom odgoju.	3	2,1	2,1	41,7
Ostvarivanju boljih ishoda na svim poljima razvoja ličnosti.	84	58,3	58,3	100,0
Total	144	100,0	100,0	–

Zajedničko učenje djece bez teškoća i djece s teškoćama u razvoju u vrtićima doprinosi boljem razvoju djece – kojem? bila je sljedeća čestica o kojoj su svoja stajališta iskazali sudionici istraživanja. Dobiveni podaci prikazani su u Tablici 1.

Iz Tablice 1 je vidljivo da je više od polovine ispitanika (58,3%) stava da *zajedničko učenje djece bez teškoća i djece s teškoćama u razvoju u vrtićima doprinosi ostvarivanju boljih ishoda na svim poljima razvoja ličnosti*. Da doprinosi *boljem radnom odgoju* stav je 2,1% ispitanika, odnosno 4,2% njih je mišljenja da *zajedničko učenje djece bez teškoća i djece s teškoćama u razvoju u vrtićima doprinosi boljem intelektualnom razvoju djece*.

Za potrebe istraživanja izračunato je postoji li razlika u odgovorima sudionika istraživanja preko hi-kvadrat testa. Dobivena vrijednost iznosi: $\chi^2 = 188,583$, $df = 5$, $Sig. = 0.000$. Tako visoka vrijednost hi-kvadrat testa ukazuje da postoji statistički značajna razlika između opaženih i teorijskih frekvencija, što znači da je vjerojatnost odbacivanja nul-hipoteze, koja u ovom slučaju pretpostavlja da ne postoji razlika u odgovorima sudionika istraživanja, velika.

Sljedeće čestice koje su ispitanicima dane na izjašnjavanje glasile su: *Boravak djeteta s teškoćama u razvoju u istoj odgojnoj skupini sa mojim djetetom utjecat će na obrazovanje moga djeteta* i *Djeca sa teškoćama u razvoju ostvarit će bolje odgojno-obrazovne ishode boraveći u posebnim skupinama, sa sebi sličnim, nego u integriranim uvjetima*. Dobiveni podaci prikazani su u Tablici 2.

Tablica 2

Deskriptivna statistika za mjerene varijable (6) i (7)

Čestice	<i>Nikako se ne slažem</i>	<i>Djelomično se ne slažem</i>	<i>Ne slažem se i slažem se</i>	<i>Djelomično se slažem</i>	<i>Slažem se u potpunosti</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	χ^2 (<i>df, Sig.</i>)
	<i>f</i> (%)	<i>f</i> (%)	<i>f</i> (%)	<i>f</i> (%)	<i>f</i> (%)			
(6)	65 (45,1)	20 (13,9)	23 (16,0)	18 (12,5)	18 (12,5)	2,33	1,463	57,58 (4, 0,000)
(7)	29 (20,1)	28 (19,4)	31 (21,5)	27 (18,8)	28 (19,4)	2,98	1,412	0,322 (4, 0,988)

Opis čestica: (6) Boravak djeteta s teškoćama u razvoju u istoj odgojnoj skupini sa mojim djetetom utjecat će na obrazovanje moga djeteta; (7) Djeca sa teškoćama u razvoju ostvarit će bolje odgojno-obrazovne ishode boraveći u posebnim skupinama, sa sebi sličnim, nego u integriranim uvjetima.

Iz Tablice 2 je vidljivo da se 59,0% sudionika istraživanja s postavljenom česticom (6) *nikako ne slaže* (45,1%) odnosno *djelomično ne slaže* (13,9%). Onih koji se s postavljenom česticom *slazu u potpunosti* (12,5%) ili se *djelomično slazu* (također, 12,5%) je 25,0%. *Neodlučnih* je 16,0%.

Sa česticom (7) *slaže se* 38,2% i to *djelomično slaže* 18,8%, a u *potpunosti slaže* 19,4%. Više od 1/5 ispitanika (njih 21,5%) bilo je neodlučno spram postavljene čestice, dok je ta čestica *neprihvatljiva* za 39,5% ispitanika: 20,1% se s česticom *nikako ne slaže*, a njih 19,4% se *djelomično ne slaže*. Napomena: jedan ispitanik (0.7%) nije se opredijelio (Missing System) za niti jedno od ponuđenih mogućih odgovora.

Iz Tablice 2 su vidljive vrijednosti hi-kvadrat testa za obje čestice. Za česticu (6) hi-kvadrat test iznosi $\chi^2 = 57,458$ (df = 4, Sig. = 0,000), dok onaj za česticu (7) je $\chi^2 = 0,322$ (df = 4, Sig. = 0,988).

Vrijednost hi-kvadrata za česticu (6) govori da postoji statistički značajna razlika između opaženih i teorijskih frekvencija, što znači da je vjerojatnost odbacivanja nulte hipoteze, koja u ovom slučaju pretpostavlja da ne postoji razlika u odgovorima ispitanika, velika. Međutim, hi-kvadrat test za česticu (7) kazuje da ne postoje razlike u odgovorima sudionika istraživanja, pa se u tom slučaju prihvaća nul-hipoteze, koja pretpostavlja da ne postoji razlika u odgovorima ispitanika.

Statističke vrijednosti za čestice koje su grupirane u treću skupinu prikazane su u Tablici 3.

Tablica 3

Deskriptivna statistika za čestice iz treće skupine

Čestice	<i>Nikako se ne slažem</i>	<i>Djelomično se ne slažem</i>	<i>Niti se ne slažem niti se slažem</i>	<i>Djelomično se slažem</i>	<i>Slažem se u potpunosti</i>	M	SD
	<i>f (%)</i>	<i>f (%)</i>	<i>f (%)</i>	<i>f (%)</i>	<i>f (%)</i>		
(8)	4 (2,8)	11 (7,6)	16 (11,1)	16 (11,1)	96 (66,7)	4,32	1,117
(9)	5 (3,5)	13 (9,0)	12 (8,3)	28 (19,4)	85 (59,0)	4,22	1,147
(10)	2 (1,4)	13 (9,0)	24 (16,7)	28 (19,4)	76 (52,8)	4,14	1,085
(11)	52 (36,1)	18 (12,5)	36 (25,0)	18 (12,5)	17 (11,8)	2,50	1,407
(12)	6 (4,2)	11 (7,6)	28 (19,4)	29 (20,1)	68 (47,2)	4,00	1,173

Opis čestica: (8) Inkluzija će pomoći djeci urednog razvoja da prihvate djecu s teškoćama u razvoju; (9) Inkluzija će pomoći da djeca s teškoćama u razvoju prihvate djecu bez teškoća; (10) Inkluzija će pomoći djeci s teškoćama da povećaju samopouzdanje; (11) Inkluzija nije poželjna za obrazovanje većine djece urednog razvoja; (12) Integracija u zajedničke grupe u vrtiću koristit će djeci s teškoćama u razvoju.

Iz tablice 3 je vidljivo da se najveća potpora u odgovorima sudionika istraživanja odnosi na česticu *Inkluzija će pomoći djeci urednog razvoja da prihvate djecu s teškoćama u razvoju*: $M = 4,32$, $SD = 1,117$, dok se najmanja vezuje uz česticu *Inkluzija nije poželjna za obrazovanje većine djece urednog razvoja*: $M = 2,50$, $SD = 1,407$.

Istaknuti valja da se, uz čestice (8), (9) i (10), jedan ispitanik (ne isti!), ili u postotku 0,7%, nije opredijelio (Missing System) za niti jedno od ponuđenih mogućih odgovora. Za česticu (11) tri se ispitanika ili 2,1%, a za česticu (12) dva ispitanika ili njih 1,4% nije izjasnilo za niti jedan od pet ponuđenih odgovora.

Koristeći se analizom varijance izračunato je da li postoji statistički značajna razlika između aritmetičkih sredina čestica navedenih u tablici 3 te dobivena F vrijednost iznosi 332,29. Kako granična vrijednost u F-distribuciji na razini 0,01 uz 4/137 stupnjeva slobode iznosi 13,55, slijedi da je, uz 4 i 137 stupnjeva slobode, dobiveni F značajan na razini od 1%.

Kako je F-omjer značajan ispituje se značajnost razlike između pojedinih aritmetičkih sredina. *Kritična diferenciju (CD)* između aritmetičkih sredina, nakon F-omjera, izračunata je primjenom formule

$$CD = t \times \sqrt{\frac{2psk_a}{n_{grupe}}}$$

gdje je t omjer uz željenu razinu značajnosti, psk_a je prosječna suma kvadrata unutar grupa i n_{grupe} broj ispitanika u jednoj od grupa koje se uspoređuju. Dobivena kritična diferencija iznosi $CD = 0,784$. Razlike između aritmetičkih sredina su:

$(8) - (9) = 0,10$	$(9) - (10) = 0,08$	$(10) - (11) = 1,64$	$(11) - (12) = -2,1 = 2,1$
$(8) - (10) = 0,18$	$(9) - (11) = 1,72$	$(10) - (12) = 0,14$	
$(8) - (11) = 1,82$	$(9) - (12) = 0,22$		
$(8) - (12) = 0,32$			

Uočljivo je da su četiri razlike veće od kritične diferencije 0.784, pa su odgovori sudionika istraživanja statistički značajni upravo za čestice kojih je razlika aritmetičkih sredina veća od kritične diferencije.

Za dokazivanje povezanosti između čestica navedenih u Tablici 3 izračunata je korelacijska matrica prikazana Tablicom 4. Uočava se da je šest koeficijenata korelacije značajno na razini od 1% i da je samo jedan koeficijent korelacije značajan na razini od 5%. Ostali koeficijenti korelacije nisu statistički značajni.

Tablica 4*Korelacijska matrica između čestica iz treće skupine*

		(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
(8) Inkluzija će pomoći djeci urednog razvoja da prihvate djecu s teškoćama u razvoju.	Pearson Correlation	1				
	Sig. (2-tailed)	–				
	N	143				
(9) Inkluzija će pomoći da djeca s teškoćama u razvoju prihvate djecu bez teškoća.	Pearson Correlation	0,911**	1			
	Sig. (2-tailed)	0,000	–			
	N	143	143			
(10) Inkluzija će pomoći djeci s teškoćama da povećaju samopouzdanje.	Pearson Correlation	0,700**	0,744**	1		
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,000	–		
	N	143	143	143		
(11) Inkluzijanja nije poželjna za obrazovanje većine djece urednog razvoja.	Pearson Correlation	–0,137	–0,168*	–0,112	1	
	Sig. (2-tailed)	0,105	0,046	0,184	–	
	N	141	141	141	141	
(12) Integracija u zajedničke grupe u vrtiću koristit će djeci s teškoćama u razvoju.	Pearson Correlation	0,356**	0,358**	0,412**	–0,037	1
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,000	0,000	0,665	–
	N	142	142	142	141	142

Napomene: ** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed); * Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

4 Rasprava

Brojna provedena istraživanja (Fuchs i Fuchs, 1994; Manolitsis i Tafa, 2011; Hilbert i Brauhardt, 2014; Al Neyadi, 2015; Šuvar i Tomić, 2019) ispitivanja stavova roditelja prema inkluziji djece s teškoćama u razvoju u redovne odgojno-obrazovne ustanove pokazala su do sada različite stavove roditelja. Hilbert i Brauhardt (2014) iznosi da se roditelji djece sa i bez razvojnih teškoća slažu u činjenici da je inkluzija pozitivna edukacijska praksa za djecu s razvojnim teškoćama kao i za onu koja nemaju teškoća, što je potvrda nalaza koji navode Fuchs i Fuchs (1994). Isto tako, nekoliko studija je pokazalo da postoje određene razlike između roditelja djece s i bez razvojnih teškoća u pogledu uključivanja njihove djece u opći sustav odgoja i obrazovanja (Hilbert i Brauhardt, 2014).

Različita istraživanja u ovome području ukazuju da roditelji djece bez razvojnih teškoća uglavnom imaju pozitivne (Peck et al., 2004) ili neutralne (Manolitsis i Tafa, 2011) stavove prema inkluziji djece s razvojnim teškoćama. Roditelji djece bez teškoća istaknuli su pozitivne strane inkluzije za svoju djecu, naročito dobrobit za socijalni razvoj svoje djece, prihvaćanje različitosti i razvijanje osjetljivosti za druge (De Boer

et al., 2010). Iako su stavovi roditelja djece bez teškoća uglavnom pozitivni, Peck i sur. (2004) navode da je manji broj roditelja izrazio zabrinutost za moguća ometajuća ponašanja djece s razvojnim teškoćama kao i da učitelji više vremena posvećuju djeci s razvojnim teškoćama u odnosu na ostalu djecu. Roditelji djece s lakšim razvojnim teškoćama izražavaju pozitivnije stavove, kao i roditelji mlađe djece te djece koja su kraće vrijeme u odgojno-obrazovnim ustanovama (Leyser i Kirk, 2004, prema Ninković Budimlija, 2019). Budući da se provedba inkluzivne prakse nastavlja, važna je i potreba za osiguranjem njezine učinkovitosti. Ispitivanje stavova roditelja prema inkluziji nužno je kako bi se proveo uspješan inkluzivan program (Salend, 2008).

Rezultati dobiveni iz prijašnjih studija o stavovima roditelja bili su nedosljedni. Tako su rezultati nekih istraživanja pokazali da roditelji imaju pozitivan stav (McDonnell, 1987; Hanline i Halvorsen, 1989; Bradshaw, Tennant i Lydiatt, 2004; Salend, 2008; El Zein, 2009,) dok su neki rezultati otkrili da roditelja imaju negativan stav (Palmer i sur., 2001).

Analiza roditeljskih odgovora na provedenom upitniku stavova roditelja prema inkluziji ukazala je na općenito visoku pozitivnost u stavovima provedenog istraživanja. Tako da, djeca s teškoćama u razvoju imaju pravo biti ravnopravni članovi vrtićkih skupina mišljenje je 71,5% ispitanika; njih 84,7% je stava da bi djeca sa razvojnim teškoćama trebala pohađati redovne vrtiće; više od $\frac{3}{4}$ ispitanika (njih 77,8%) uvijek svoje dijete učilo da grade prijateljske odnose sa djecom s teškoćama u razvoju; dok ih skoro 60% smatralo da zajedničko učenje djece bez teškoća i djece s teškoćama u razvoju u vrtićima doprinosi ostvarenju boljih rezultate na polju svih aspekata razvoja ličnosti djeteta.

Metodološki nedostatak ovog anketnog upitnika ogleda se u činjenici da se radi o uzorku, te se rezultati ne odnose na sve roditelje područja na kojem se provelo istraživanje. Provedeno istraživanje u skladu je s istraživanjima koja ističu percepciju prednosti inkluzije za socijalno funkcioniranje djece bez poteškoća.

Dodatno, rezultati istraživanja ukazali su da su roditelji djece bez poteškoća imali pozitivan opći stav prema inkluziji. Na pitanjima koja se odnose na stavove roditelja prema utjecaju inkluzije na obrazovanje njihove djece, roditelji su ostvarili rezultate ispod prosjeka skale, dakle imali su negativnije stavove, što vjerojatno upućuje na to da su upravo za taj aspekt utjecaja inkluzije oni bili najzabrinutiji. Ovakav rezultat je potvrda rezultata dobivenog u istraživanju Al Neyadi-a (2015), koja također navodi da su ispitanici bili zabrinuti o utjecajima inkluzije na obrazovanje njihove djece.

Prisutnost stresogenih faktora u vrtiću utječe na pogoršanje teškoće u razvoju. Zato je važno da ih odgajatelj prepozna, identificira i da ih ukloni, ili svede na najmanju moguću mjeru. Stvaranje svijesti i izgradnja pozitivnih stavova o teškoćama u razvoju među ljudima pomogli bi u ranoj identifikaciji problema i kreiranju pozitivne rehabilitacije, što bi doprinijelo poboljšanju kvalitete života ove populacije. Odgajatelji su značajna kategorija stručnjaka koji rade sa djecom s teškoćama u razvoju u vrtićima, a nastavnici u školama. Potrebno je dodatno proučiti njihove stavove i znanja o djeci s teškoćama u razvoju i njihove aktivnosti na rješavanju tih teškoća. Inkluzijom će se omogućiti roditeljima i njihovoj djeci urednog razvoja da se bolje upoznaju i pripreme na boravak djeteta s razvojnim teškoćama u skupini, što će, za očekivati je, olakšati posao odgajatelju i poboljšati sam proces inkluzije (npr. Hendrickson i sur., 1996).

Dobiveni rezultati mogu poslužiti kao osnova za daljnja promišljanja kako unaprijediti odnose na relaciji djeteta s teškoćama-ravnatelj-obitelj, kako bi svi na najbolji mogući način stvorili funkcionalniju i zdraviju zajednicu.

5 Zaključak

Rezultati istraživanja kazuju:

- da su stavovi ispitanika pozitivni,
- da zajedničko učenje djece s teškoćama u razvoju i djece bez teškoća, doprinosi ostvarivanju boljih ishoda na svim poljima razvoja ličnosti.
- da će zajednički boravak u vrtićkim skupinama polučiti bolje rezultate na svim poljima razvoja djetetove ličnosti.
- nisu nađene razlike u odgovorima ispitanika (roditelja djece sa teškoćama u razvoju i roditelja djece bez teškoća u razvoju) u postignućima zbog boravka djece s teškoćama u razvoju u posebnim skupinama, nego u integriranim uvjetima.

Rezultati su pokazali spremnost roditelja na inkluziju, u čemu ključnu ulogu treba imati edukacija roditelja za prihvaćanje djece s teškoćama u razvoju kao ravnopravnih sudionika odgojno-obrazovnog procesa u redovnim vrtićkim skupinama sa njihovom djecom. Zaključak je da je da su stavovi roditelja o inkluziji djece s teškoćama u razvoju pozitivni, ali da još uvijek treba raditi na jačanju pozitivnih stavova putem edukacija roditelja. Na ovaj bi se način omogućilo bolje prihvaćanje djece s teškoćama u razvoju od strane vršnjaka bez teškoća u uvjetima inkluzivnog obrazovanja, čime bi se pružile šanse za učenje i razvoj sve djece.

Dobiveni rezultati mogu biti motivacija za predškolske odgajatelje i defektologe da tragaju i pronalaze načine i puteve koji će doprinijeti pozitivnijim stavovima roditelja prema inkluziji djece s teškoćama u razvoju u vrtiće, kao i poticanju pozitivnih stavova djece obuhvaćene tretmanom u vrtićima, a sve u cilju dobrobiti djece s kojom rade. Ovakvih istraživanja bi trebalo biti više kako bi odgajatelji imali pravu sliku položaja djece s teškoćama u razvoju u vrtićima s ciljem njihove uspješnije socijalizacije i ostvarivanja boljih odgojno-obrazovnih ishoda, a sve radi poboljšanja kvalitete života sve djece.

Marija Karačić, PhD, Sandra Kadum, PhD, Mirjana Radetić-Paić, PhD

Attitude of Parents of Preschool Children towards the Inclusion of Children in Kindergartens

Today, we strive for a system of inclusion based on the "principle that everyone belongs to society and contributes to it in their own way" (Miloš and Vrbíć, 2015, p. 60). The inclusion of children by Bošković, Skočić-Mihić and Gabrić (2016) emphasizes that respect and acceptance of diversity among children is the basis for creating incentives in

learning and learning processes. The issue of inclusion of preschool children with special needs has become even more important today and as such has secured a place in various fields, definitions, controversies, analyses and for us in the most important educational field. Children with special needs are children who deviate significantly from standard growth and development, so they need special professional help to maximize their potential (Zovko, 1993), and a child with normal predisposition must “learn to appreciate and cooperate with less able children” (Kadum, Štemberger and Beneš, 2019, p. 157). The primary goal of kindergarten education is to “enable the holistic development of the child, regardless of gender, age, social or cultural background, national or religious affiliation, physical or mental condition” (Milić Babić, Tkalec and Cheatham, 2018, p. 253).

It is important to emphasise the role of parents in the implementation of inclusion in kindergarten, as parents are a key factor in its implementation (Ninković Budimlija, 2019). The effects of inclusion on socialization have been widely studied so far, but no clear conclusion has been reached. Hilbert and Brauhardt (2014) points out that parents of children without any problems believe that inclusion has increased sensitivity to people with disabilities and understanding of diversity among people, while Al Neyadi (2015) points to positive attitudes of parents about the effects of inclusion on their children's social activities. Positive attitudes of parents can influence the development of positive attitudes of children towards children with special needs, which will certainly contribute to easier and more successful implementation of inclusion in kindergartens. Negative attitudes of society are an obstacle that hinders the quality of life, successful adaptation and rehabilitation of a person with developmental disabilities (Cohen, 1986) and prevents people from developing their potential (Gething, 1991). Therefore, negative attitudes need to be identified, measured and included in an intervention programme aimed at changing the people's views.

In this paper, we used a questionnaire on parents' attitudes towards inclusion (SPA-TI – Survey of Parents' Attitudes towards Inclusion, Al Neyadi, 2015), modified and adapted to the needs of our research. It contains three independent variables (gender; educational status, i.e. parents' education, number of children in the family) and 12 dependent variables related to the parents' attitude and thinking regarding the inclusion and stay of children with special needs in preschool institutions. In addition to the dependent variables, a five-point scale was used to estimate the Likert type.

The aim was to examine the attitudes of parents of preschool children towards inclusion and stay of children with disabilities in preschool institutions. The research was conducted on a sample of 144 parents of preschool children included in kindergartens in the Herzegovina-Neretva County. Parents' views and considerations were taken into account in relation to various demographic characteristics (gender; educational status, i.e. parents' education, number of children in the family), as well as the benefits and limitations of inclusive education and the children involved.

Regarding education, 34.7% of respondents had a secondary school education and 50.7% had a college or university degree; 13.2% had a master's degree and 1.4% had a doctorate. There were no participants in the sample with no schooling or those with primary school education. Among the respondents, 22.2% had one child, 56.9% had two children and 20.8% had three children. None of the study participants had four or more children.

Rules of conduct during the survey were defined from the beginning: adherence to codes of ethics, respondents were given written instructions on how to complete the measurement instrument, they were guaranteed anonymity, the possibility to refuse further answers; they were explained that the data obtained from this research will be used exclusively for scientific purposes.

The data in this study was processed using multivariate software systems for data analysis. This was done using IBM SPSS Statistics Version 21 for computers, which is used wherever the study observes a large number of interrelated variables and where there are basic relationships between the data. The descriptive analysis method was used to process the collected data, in which the frequency and percentage of respondents' statements were calculated and the results are presented in the table for clarity. Before processing the statistics, they were aggregated as follows:

The first group includes the respondents' answers to the following two statements:

- ☐ *(1) Children with developmental disabilities have the right to be equal members of kindergarten groups.*
- ☐ *(2) Children with developmental disabilities should attend mainstream kindergartens.*

The second group includes respondents' answers to these five statements:

- ☐ *(3) Your child attends a kindergarten that includes children with developmental disabilities.*
- ☐ *(4) Teach your child to build friendly relationships with children with disabilities.*
- ☐ *(5) The joint learning of children without disabilities and children with disabilities in kindergartens contributes to better development of children – which of the two?*
- ☐ *(6) Having a child with developmental disabilities in the same learning group as my child will affect my child's education.*
- ☐ *(7) Children with developmental disabilities achieve better educational outcomes when placed in special groups with peers than under integrated conditions.*

While in the last, third group, the participants' answers are to the following five statements:

- ☐ *(8) Inclusion will help children with normal development to accept children with disabilities.*
- ☐ *(9) Inclusion will help children with special needs to accept children without disabilities.*
- ☐ *(10) Inclusion will help children with disabilities to increase their self-confidence.*
- ☐ *(11) Inclusion is not desirable for the education of most children with normal development.*
- ☐ *(12) Participation in joint groups in kindergarten will benefit children with disabilities.*

The analysis of parents' responses to the conducted questionnaire on parents' attitude towards inclusion showed a generally high positive attitude of the conducted research. Children with developmental disabilities have the right to be equal members of kindergarten groups, according to 71.5% of respondents; 84.7% of them believe that children with disabilities should attend mainstream kindergartens; more than $\frac{3}{4}$ of respondents (77.8%) have always taught their child to establish friendly relations with children with disabilities, while almost 60% of them believed that joint learning of chil-

dren without disabilities and children with disabilities in kindergartens helps to achieve better results in all aspects of the child's personality development.

The results of previous studies on parents' attitudes were inconsistent. The results of some studies have shown that parents have a positive attitude (McDonnell, 1987; Hanline and Halvorsen, 1989; Bradshaw, Tennant and Lydiatt, 2004; Salend, 2008; El Zein, 2009,). However, some findings have indicated that parents have a negative attitude (Palmer et al., 2001). Parents of children without developmental disabilities emphasized the positive aspects of their children's involvement, particularly well-being for their children's social development, acceptance of diversity and development of sensitivity for others (De Boer et al., 2010). Although the attitude of parents of children without developmental disabilities are generally positive, Peck et al. (2004) found that fewer parents expressed concern about the possible disruptive behaviour of children with disabilities and that teachers spend more time with children with disabilities than with other children.

The research findings indicate parents' readiness for inclusion and parent education should play a key role in accepting children with developmental disabilities as equal participants in the educational process in mainstream kindergarten groups with their children. The conclusion is that the parents' attitude towards the inclusion of children with developmental disabilities is positive, but positive attitude towards parent education needs to be further strengthened. The finding confirms the results of Al Neyadi's study (2015), which also found that respondents were concerned about the effects of inclusion on their children's education.

The methodological shortcoming of this questionnaire is that it is a sample and the results do not apply to all parents in the area where the survey was conducted. The research conducted is consistent with research that emphasizes the perception of the benefits of inclusion for the social functioning of children without developmental disabilities.

The paper contributes to a better understanding of parents' views on the inclusion of preschool children with disabilities. These findings can be used to design specific programmes to prepare parents in mainstream kindergartens to include children with disabilities. In addition to research findings that are new to our field, the paper offers a number of theoretical views and raises other issues for new research. This means that there should be more research like this so that educators have a true picture of the situation of children with disabilities in kindergartens, with the aim of making their socialization more successful and achieving better educational outcomes, thus improving the quality of life of all children.

REFERENCES

1. Al Neyadi, M. K. A. (2015). Parents attitude towards inclusion of students with disabilities into the general education classrooms. [Master theses]. United Arab Emirates University.
2. Bošković, S., Skočić-Mihić, S. and Gabrić, I. (2016). Učiteljska uvjerenja o vrijednostima inkluzivnog obrazovanja. Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja, 52(1), 30–41.
3. Bouillet, D. and Bukvić, Z. (2015). Razlike u mišljenjima studenata i zaposlenih učitelja o obrazovnoj inkluziji učenika s teškoćama. Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja, 51(1), 9–23.
4. Bradshaw, K., Tennant, L. and Lydiatt, S. (2004). Special education in the United Arab Emirates: anxieties, attitudes and aspirations. International Journal of Special Education, 19(1), 49–55.

5. Cohen, J. (1986). Theoretical considerations of peer tutoring. *Psychology in the Schools*, 23(2), 175–186.
6. Čotar Konrad, S. (2018). Vloga vzgojiteljice pri opolnomočenju funkcionalnosti družine predšolskega otroka. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 33(1), 70–81.
7. De Boer, A., Pijl, S. J. and Minnaert, A. (2010). Attitudes of parents towards inclusive education: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 25(2), 165–181.
8. El Zein, H. L. (2009). Attitudes toward inclusion of children with special needs in regular schools: a case study from parents' perspective. *Educational Research and review*, 4(4), 164–172.
9. Fuchs, D. and Fuchs, L. S. (1994). Inclusive Schools Movement and the Radicalization of Special Education Reform. *Exceptional Children*, 60(4), 294–309.
10. Gething, L. (1991). Generality vs. specificity of attitudes towards people with disabilities. *British Journal of Medical Psychology*, 64(1), 55–64.
11. Halmi, A. (2003). *Multivarijatna analiza u društvenim znanostima*. Zagreb: Alinea.
12. Hanline, M. F. and Halvorsen, A. (1989). Parent perceptions of the integration transition process: overcoming artificial barriers. *Exceptional Children*, 55(6), 487–492.
13. Hendrickson, J. M., Gable, R. A., Novak, C. et al. (1996). Functional Assessment as Strategy Assessment for Teaching Academics. *Education & Treatment of Children*, 19(3), 257–271.
14. Hilbert, A. and Brauhardt, A. (2014). Childhood loss of contro leating overfive yearfollow up. *Eating Disorders*, 47(7), 758–761.
15. Igrić, L. et al. (2015). Osnove edukacijskog uključivanja. Škola po mjeri svakog učenika je moguća. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu Edukacijsko-rahabilitacijski fakultet i Školska knjiga.
16. Kadum, S., Brkljača, J. and Šiško, T. (2019a). Projekt "Male pričopričalice" – Osnovna škola Veruda. In: Radetić-Paić, M. (Ed.). Programi prevencije problema u ponašanju u lokalnoj zajednici (pp. 93–106). Pula: Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti.
17. Kadum, S., Štemberger, T. and Beneš, M. (2019b). Socijalizacija darovite djece i odgojno-obrazovna podrška u prevenciji rizičnih ponašanja. In: Radetić-Paić, M. (ur.). Programi prevencije problema u ponašanju u lokalnoj zajednici (pp. 155–171). Pula: Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti.
18. Kadum, S., Šušar, V. and Tomić, R. (2020). Školska pedagogija. Pula: Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti.
19. Kermauner, A., Žagar, D. and Lahe, D. (2021). Socialna prepoznavnost oseb z okvaro vida. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 36(2), 78–92.
20. Kiswarday, V. R. and Štemberger, T. (2017). Pomen inkluzivnih kompetenc z vidika bodočih vzgojiteljev predšolskih otrok. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 32(2), 3–17.
21. Kudek Mirošević, J. and Granić, M. (2014). Uloga edukacijskog rehabilitatora – stručnog suradnika u inkluzivnoj školi. Zagreb: Alfa d.d.
22. Leyser, Y. and Kirk, R. (2004). Evaluating Inclusion: an examination of parent views and factors influencing their perspectives. *International Journal of Disability Development and Education*, 51(3), 271–285.
23. Manolitsis, G. and Tafa, E. (2011). Letter-name letter-sound and phonological awareness: Evidence from Greek-speaking kindergarten children. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 24(1), 27–53.
24. McDonnell, J. (1987). The integration of students with severe handicaps into regular public schools: an analysis of parents' perceptions of potential outcomes. *Education and training in mental retardation*, 22(2), 98–111.
25. Milić Babić, M., Tkalec, S. and Cheatham, L. P. (2018). The right to education for children with disabilities from the earliest age. *Croatian Journal of Education*, 20(1), 233–263.
26. Miloš, I. and Vrbić, V. (2015). Stavovi odgajatelja prema inkluziji. *Dijete, vrtić, obitelj: časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima*, 20(77–78), 60–63.
27. Mujkanović, E. R. and Pavić, A. I. (2017). Inkluzija djece s teškoćama u razvoju. *Putokazi, Sveučilište Hercegovina*, 5(2), 259–272.
28. Ninković Budimlija, H. (2019). Stavovi roditelja predškolske djece prema djeci s teškoćama u razvoju: završni specijalistički rad. Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.

29. Palmer, D. S., Fuller, K., Arora, T. et al. (2001). Taking Sides: Parent Views on Inclusion for Their Children with Severe Disabilities. *Exceptional Children*, 67(4), 467–484.
30. Peck, C. A., Carlson P. and Helmstetter, W. (1992). Parent and teacher perceptions of outcomes for typically developing children enrolled in integrated early childhood programs: A statewide survey. *Journal of Early Intervention*, 16(1), 53–63.
31. Peck, C. A., Staub, D., Gallucci, C. et al. (2004). Parent Perception of the Impacts of Inclusion on Their Nondisabled Child. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 29(2), 135–143.
32. Rafferty, Y., Piscitelli, V. and Boettcher, C. (2003). The Impact of Inclusion on Language Development and Social Competence among Preschoolers with Disabilities. *Exceptional children*, 69(4), 467–479.
33. Salend, S. J. (2008). *Creating Inclusive Classrooms: Effective and Reflective Practices*. 6th ed. New York: Pearson Merrill Prentice Hall.
34. Sevšek, K. and Črčinović Rozman, J. (2018). Vključenost slepih in slabovidnih otrok v javno glasbeno izobraževanje. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 33(3–4), 3–19.
35. Šuvar, V. and Tomić, R. (2019). *Metodika odgojnog rada s djecom s teškoćama u razvoju*. Split: Naklada Protuder.
36. Vican, D. and Karamatić Brčić, M. (2013). Obrazovna inkluzija u kontekstu svjetskih i nacionalnih obrazovnih politika – s osvrtom na hrvatsku obrazovnu stvarnost. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 59(30), 48–65.
37. Vuković, I. (2016). *Inkluzija osoba s poteškoćama u razvoju u zajednici: završni rad*. Split: Sveučilišni odjel zdravstvenih studija.
38. Zovko, G. (1993). *Odgoj izuzetne djece*. Zagreb: Hrvatska akademija odgojnih znanosti, Katehetski salezianski centar.

Marija Karačić, PhD (1979), Assistant Professor at the University of Slavonski Brod, Croatia.
Naslov/Address: Ivana Gundulića 20a, 35000 Slavonski Brod, Hrvatska/Croatia
Telefon/Telephone: (+385) 035 446 718
E-mail: mkaracic@unisb.hr

Sandra Kadum, PhD (1972), Assistant Professor at the Faculty of Education in Pula, Croatia.
Naslov/Address: Rongova 1, 52100 Pula, Hrvatska/Croatia
Telefon/Telephone: (+385) 052 377 543
E-mail: skadum@unipu.hr

Mirjana Radetić Paić, PhD (1971), Associate Professor at the Faculty of Education in Pula, Croatia.
Naslov/Address: Rongova 1, 52100 Pula, Hrvatska/Croatia
Telefon/Telephone: (+385) 052 377 565
E-mail: mirjana.radetic-paic@unipu.hr

Competencies and Intergenerational Learning of Preschool Teachers

Prejeto 14.12.2021 / Sprejeto 22.02.2022

Znanstveni članek

UDK 373.2.011.3-051:316.4.051.6

KLJUČNE BESEDE: profesionalne kompetence, medgeneracijsko učenje, inkluzija starejših v vzgojno-izobraževalno delo, profesionalne izkušnje

POVZETEK – Članek je del širšega raziskovanja, ki je bilo realizirano leta 2021 v Bosni in Hercegovini. Cilj kvantitativnega raziskovanja je bil proučiti odnos med percepcijo vzgojiteljev o lastnih profesionalnih kompetencah in njihovo percepcijo medgeneracijskega učenja v vrtcu. Rezultati kažejo tendenco, da vzgojitelji z daljšo delovno dobo ocenjujejo sami sebe kot bolj kompetentne. Ugotovljena je visoka povezanost ravni zastopanosti profesionalnih kompetenc in medgeneracijskega učenja v vrtcu. Prvi model večkratne regresijske analize izpostavlja inkluzijo starejših v vzgojno-izobraževalno delo kot prediktor profesionalnih kompetenc vzgojiteljev. Drugi model pa kaže na kombinirano predikcijo inkluzije starejših in let delovne dobe vzgojiteljev na razvoj kompetenc vzgojiteljev. Ugotovitve raziskave kažejo, da ima vključevanje starejših v vzgojno-izobraževalno delo pozitiven vpliv na razvoj kompetenc vzgojiteljev.

Received 14.12.2021 / Accepted 22.02.2022

Scientific paper

UDC 373.2.011.3-051:316.4.051.6

KEYWORDS: professional competencies, intergenerational learning, inclusion of the elderly in educational work, professional experience

ABSTRACT – The paper is part of a larger study conducted in 2021 in Bosnia and Herzegovina. The aim of the quantitative study was to examine the relationship between the assessments of preschool teachers about their own professional competencies and their assessments of intergenerational learning in preschool. The results indicate a tendency for more mature preschool teachers with several years of work experience to assess themselves as more competent. There is a high correlation between the level of representation of professional competencies of preschool teachers and intergenerational learning in kindergarten. The first model of multiple regression analysis singles out the inclusion of the elderly in educational work as a predictor of professional competencies of preschool teachers. The second model indicates a combined prediction of inclusion of the elderly in educational work and years of work experience of preschool teachers in developing preschool teachers' competencies. The findings of the study reveal a favourable impact of the inclusion of the elderly in educational work on the development of preschool teachers' competencies.

1 Introduction

In the field of preschool education, many innovative practices have been developed (Šindić, Pribišev Beleslin and Ratković, 2019; Korošec and Batistič Zorec, 2021) and new professional competencies are needed.

The professional competencies of preschool teachers are defined differently through different social and scientific approaches. Berenthien et al. (2020) emphasize the importance of undergraduate education for preschool teachers in the development of their competencies, as well as for other professions (Blažič, 2021); it is perceived as a part of social capital (Bogdan Zupančič and Krajncan, 2019). Selvi (2010) points to the contri-

bution of educational policies to the professional development of competencies, while Gasper (2015), in addition to academic knowledge, emphasizes personal (psychological) characteristics as predispositions for the development of preschool teachers' competencies. Mohamed, Valcke and Ve Wever (2017) pay special attention to the impact of the sharing of knowledge and experience on the competencies of preschool teachers. The results of some studies on educational practice indicate the importance not only of undergraduate education but also of lifelong learning (Retar and Lepičnik Vodopivec, 2017), and the importance of the experience of preschool teachers for developing their professional competencies (Barenthien et al., 2020; Sucuoglu et al., 2014; Šindić and Pribišeč Beleslin, 2018). The international framework of preschool teachers' competencies includes knowledge; pedagogical and organizational skills; ability to build partnerships with parents, experts and the environment; professional development and professional ethics (Mohamed, Valcke and Ve Wever, 2017).

Although insufficiently researched, the concept of intergenerational learning is increasingly relevant due to the ageing of European society and the modern lifestyle (Ličen, 2021), the modern knowledge about the intergenerational transfer and development of knowledge, and for improving socio-emotional competencies and self-regulation in the workplace (Rupčić, 2018). There is a beneficial intergenerational impact in the wider community (Del Gobbo, Galeotti and Esposito, 2017; Kuyken, Ebrahimi and Saives, 2018; Sprinkle and Urick, 2018). Relatively new practices are intergenerational programmes in kindergartens. Individual studies (Boivin, 2021; Golenko et al., 2020; McAllister, Briner and Maggi, 2019; Mosor et al., 2019; Oropilla and Ødegaard, 2021) and targeted literature reviews (Bagnasco et al., 2020) indicate the beneficial effects of these programmes for all participants. Gallagher and Fitzpatrick (2018) note their importance for encouraging active and relational learning; Oropilla and Ødegaard (2021) for promoting social sustainability; and Feyh, Clutter and Krok-Schoen (2021) highlight the effects of knowledge transfer and cooperation by connecting different institutions through intergenerational cooperation. This implies that participants should have developed competencies for intergenerational learning.

Intergenerational learning is a current concept in educational work. Given the insufficient research on intergenerational learning in kindergarten and the importance of educators' professional competencies for many activities in kindergarten, this exploratory study aimed to research the reflection of preschool teachers on their own professional competencies and the implementation of intergenerational learning in kindergarten, and to examine their interdependence and influence. Unfortunately, we have not been able to find studies on this topic in the available literature, which further indicates the need to research this phenomenon.

2 Method

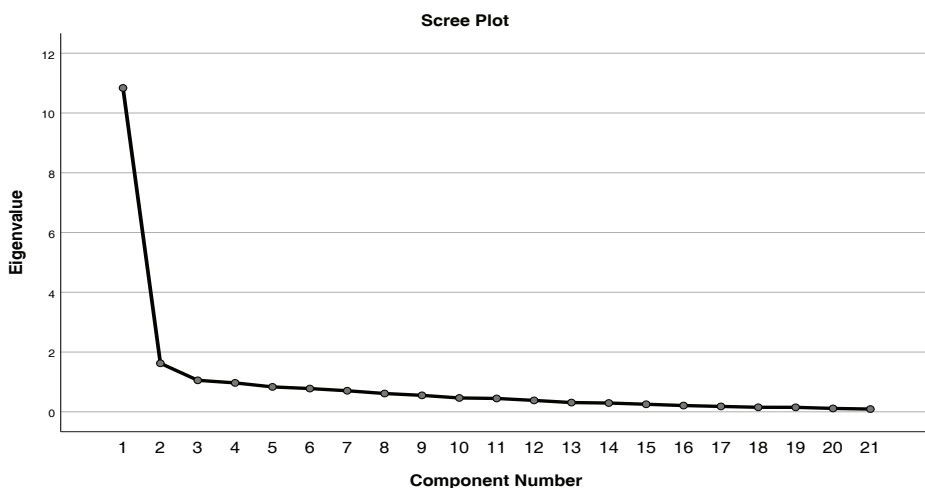
The aim of this research is to examine the relationship between the assessments of preschool teachers about their own professional competencies with their assessments of intergenerational learning in the preschool institution. Accordingly, two instruments were applied: a five-point Likert-type scale with 21 statements related to different aspects of

preschool teachers' professional competencies, and a five-level Likert-type scale with 29 statements about intergenerational learning in the context of the preschool institution.

The scale of professional competencies of preschool teachers is an independent instrument created for this study by operationalizing indicators derived from modern theoretical considerations and research of specific competencies of preschool teachers (Erčulj et al., 2008; Gasper, 2015; Mohamed, Valcke and Ve Wever, 2017; Selvi, 2010). Respondents were instructed to self-assess their degree of mastery of competencies (from "very little" to "complete"). The scale was subjected to the Principal Component Analysis (PCA) which resulted in a one-factor solution that explains 51.64% of the total variance. The extraction of one factor was confirmed by Catell's scree test (see Graph 1), but also by the Kaiser-Guttman criterion. According to the latter, three eigenvalues, higher than one, were identified, the first of which is dominant and amounts to $\lambda_1 = 10.84$, while the remaining two are considerably lower ($\lambda_2 = 1.62$, $\lambda_3 = 1.05$). Moreover, the parallel analysis, based on the set parameters (number of items – 21; number of respondents – 105; number of replications – 100), indicates a one-factor solution.

Graph 1

Number of factors according to Catell's criterion (scree plot)



The conditions for conducting this analysis were examined beforehand and the following was determined: the sampling adequacy measured by the Kaiser-Meyer-Olkin test is 0.889, which indicates a high level of fulfilment of this condition (Hair et al., 2014). The Bartlett's test of sphericity is statistically significant ($\chi^2 = 1681.145$; $df = 210$; $p < 0.001$) which indicates that the hypothesis of no correlation between the included variables should be rejected. The established indicators indicate the factorality of the intercorrelation matrix. Table 1 shows the values of factor saturations.

Table 1*Factor saturations on the scale of competencies of preschool teachers (Component Matrix)*

<i>Items</i>	<i>Factor saturation</i>
Competence for improving the quality of work and continuous professional development.	0.812
Competence for the application of standards of professional ethics and responsibility in work with children, other preschool teachers and parents.	0.783
Competence for creating a stimulating work climate, and guiding colleagues to participate in the development of kindergartens.	0.780
Competence for the development of cooperative relations in the team with a clear definition and distribution of tasks, and focusing on the work process, which contributes to the development of the institution.	0.774
Competence for pedagogically based non-violent communication in everyday work with children and cooperation with colleagues.	0.773
Competence for reflection and critical evaluation of one's own work that results in innovation and improvement of practice.	0.767
Competence to provide conditions for different types of active learning based on play.	0.753
Competence for constructive problem solving and flexible acceptance of positive changes.	0.751
Competence for effective coping with and overcoming of "difficult" and stressful situations.	0.738
Competence for pedagogically based communication in everyday work with children and cooperation with colleagues.	0.727
Competence to apply the principles of individualization and differentiation, enabling each child to learn at their own pace.	0.722
Competence to implement strategies to support development and learning through play.	0.719
Competence for planning according to the principles of an integrated curriculum based on play and respect for children's interests, needs and development opportunities.	0.715
Competence to establish partnerships with the local community and implement various activities using local community resources.	0.705
Competence for establishing quality cooperation and partnership with the family through the inclusion of family members in the educational process and all aspects of work in kindergarten.	0.705
Competence to connect and harmonize children's learning and developmental needs with respect for learning outcomes.	0.696
Competence for the planning and implementation of professional development of other preschool teachers.	0.670
Competence for systematic observation of activities and monitoring of developmental changes in preschool children.	0.662
Competence for preparing learning activities that correspond to the achieved levels of development of preschool children.	0.625
Competence for the preparation of small projects that improve the functioning of the kindergarten.	0.589

The scale shows a high level of internal consistency given the value of the Cronbach's alpha coefficient, which is $\alpha = 0.951$. It can be seen that the factor saturations of the competencies of personal professional development, ethics, communication, self-perception and socio-emotional dimensions, i.e., the competencies primarily dependent on the personal characteristics of preschool teachers, are higher than the factor saturations of competencies of predominantly methodological and pedagogical orientation.

The scale on intergenerational learning in the context of the preschool institution is also independently constructed, and theoretically based on humanistically oriented theoretical assumptions about intergenerational learning (Gallagher and Fitzpatrick, 2018; Kaplan et al., 2020; Martins et al., 2019; Sanchez, Whitehouse and Johnston, 2018). Using the procedure of determining the metric properties, the scale was reduced from the initial 42 to 29 items. Factor analysis (extraction method – Principal Component Analysis, PCA; rotation method – Varimax) identified three interpretable factors that explain 56.406% of the total variance: *Professional cooperation and personal growth (within intergenerational cooperation in the workplace)*; *Inclusion of the elderly in educational work and humanistic education*; *Prejudices and stereotypes* (see Šindić, Partalo and Ličen, 2022). Moreover, high values of the Cronbach's alpha coefficient were found in items within the three components: $\alpha_1 = 0.924$, $\alpha_2 = 0.910$, and $\alpha_3 = 0.830$. At the level of the complete Cronbach's alpha scale, the coefficient is $\alpha = 0.902$.

The research sample was appropriate and consisted of 105 preschool teachers with the average age of $M = 42.18$ ($SD = 11.70$), and the average years of work experience in preschool institutions $M = 14.16$ years ($SD = 11.27$). The sample is homogeneous from the point of view of the education level, i.e., more than 90% of preschool teachers have completed the first cycle of studies for preschool teachers, which is common in kindergartens in BiH.

During the data collection using the method of surveys and scaling, we were guided by ethical consideration. Participation in the research was voluntary and anonymous.

3 Results and discussion

In order to determine the relationship between the assessments of preschool teachers about their own professional competencies with their assessments of intergenerational learning in the preschool institution, the procedure of multiple regression analysis was applied (*the stepwise method*). Before presenting the results of such an analysis, we examined the basic descriptive parameters of the variables of our study, as well as the correlations between them (Pearson's coefficient). Based on the analysis of the parameters shown in Table 2, it is possible to conclude that the three key variables of our research (CPT, PCPG and IEHE) have distributions that do not deviate significantly from the theoretical normal distribution, as indicated by the measures of vertical and horizontal deviation (skewness and kurtosis). Moreover, among the mentioned variables, we find correlations of lower intensity but statistically significant. In the analysis included in this table, we also entered data on two other variables of interest – year of birth and length of service. Given the very high correlation between them, and in order

to avoid the problem of singularity, we decided to include only the length of service in the regression model.

Table 2

Descriptive parameters and intercorrelations between examined variables

<i>Variables</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Sk</i>	<i>Ku</i>	<i>CPT</i>	<i>PCPG</i>	<i>IEHE</i>	<i>PS</i>	<i>YB</i>	<i>YWE</i>
CPT	4.225	0.519	−0.663	−0.094	–	0.203*	0.297**	−0.044	−0.196*	0.228*
PCPG	4.439	0.389	−0.481	−0.493		–	0.389**	−0.359**	−0.066	−0.005
IEHE	4.047	0.690	−0.261	−0.637			–	−0.351**	0.091	−0.101
PS	2.094	0.859	0.383	−1.028				–	−0.063	0.035
YB	1978.19	11.759	−0.205	−0.914					–	−0.905**
YWE	14.16	11.278	0.704	−0.380						–

Notes: CPT – competencies of preschool teachers; PCPG – professional cooperation and personal growth; IEHE – inclusion of the elderly in educational work and humanistic education; PS – prejudices and stereotypes; YB – year of birth; YWE – years of work experience; M – arithmetic mean; SD – standard deviation; Sk – skewness; Ku – kurtosis; * – statistically significant at the level of 0.05; ** – statistically significant at the level of 0.01

It can be seen (Table 2) that the most pronounced correlation (positive Pearson's coefficient $r = 0.297$, statistically significant at the level of 0.01) is that between the variables of preschool teacher competence and the inclusion of the elderly in educational work. This indicates a tendency for elderly people to be more involved in educational work in the groups taught by preschool teachers who have assessed themselves as more competent.

The significant Pearson's coefficient value for the variables of preschool teachers' competencies and professional cooperation and personal growth (positive Pearson's coefficient $r = 0.203$, statistically significant at the level of 0.05) indicates the proportional interdependence of these variables. In other words, the greater the cooperation between colleagues of different ages in the kindergarten, the more developed are the competencies of preschool teachers.

According to the forms of distribution and arithmetic means, it is evident that the respondents highly value their competencies and intergenerational learning, which could be related to the fact that most respondents have completed the first cycle of studies for preschool teachers, i.e., higher formal education. Recent studies indicate that formal education is the most dominant factor influencing competence development (Sucuoglu et al., 2014; Barenthien et al., 2020). Significant Pearson's coefficient values for the variables of preschool teachers' competencies, and year of birth and length of service (Pearson's coefficient $r = -0.196$, $r = 0.228$ statistically significant at the level of 0.05) indicate a tendency for older preschool teachers with more work experience to assess themselves as more competent. We find the reason for this in the assumption that longer work experience (of equally educated preschool teachers) enables the acquisition of richer professional experience, as well as more opportunities for professional development through non-formal and informal education. When researching the play com-

petencies of preschool teachers and students, Šindić and Pribišev Beleslin (2018) came to the conclusion that they were more pronounced among practising preschool teachers. When researching the competencies of inclusive practice, Sucuoglu et al. (2014) noticed their connection with formal education, but also with the experience of everyday work with children.

The results of Table 1 indicate that there is no statistically significant correlation between the representation of preschool teachers' competencies and prejudices and stereotypes.

In addition to the above, other preconditions for performing multiple regression reported in the literature were examined, such as sample size, tolerance and VIF collinearity indicators, normality and independence of standardized residuals, and atypical point checks (Greene and Salkind, 2014; Tabachnick and Fidell, 2013). The regression model includes the following variables: competencies of preschool teachers (CPT) as a criterion variable; professional cooperation and personal growth or PCPG (within the intergenerational cooperation in the workplace), inclusion of the elderly in educational work and humanistic education (IEHE), and years of work experience (YWE) as predictor variables. We obtained two statistically significant models that explain the relationship between the variables included. In the first model, *the inclusion of the elderly in educational work and humanistic education* was retained as a predictor. In the second model, another predictor was added to this predictor – *years of work experience*. In both models, the predictor of *professional cooperation and personal growth* is excluded. Given the values of the *adjusted R-squared*, the first model can explain about 6%, and the second model about 12% of the variance of the criterion variable.

Table 3

Regression model (the stepwise method)

Model	R	R-squared	Adjusted R-squared	SE	ANOVA	
					F	P
1	0.256a	0.066	0.056	0.482	6.671	0.011
2	0.372b	0.138	0.120	0.465	7.547	0.001

Notes: (a) Predictor: inclusion of the elderly in educational work and humanistic education; (b) Predictors: inclusion of the elderly in educational work and humanistic education, years of work experience

Table 4 shows the values of non-standardized (B) and standardized (β) coefficients, as well as the level of their statistical significance. The analysis of standardized beta coefficients in both models shows that the contribution of individual predictors to the explained variability of the criterion variable is low, of a positive direction and statistically significant. Within the first model, it is evident that the *inclusion of the elderly in educational work and humanistic education* contributes to the development of the level of *professional competencies of preschool teachers* ($\beta = 0.256$). In other words, if the inclusion of the elderly in regular work with children is more prevalent in kindergarten, we could expect more prominent competencies of preschool teachers. Kaplan et al.

(2020) and Sanches, Whitehouse and Johnston (2018) note that new strategies for active ageing, including intergenerational learning, need to be developed in European countries, thus contributing to humanistic approaches in educational work. If we look at the results of regression analysis as causalities, it can be seen that the participation of the elderly in educational work could contribute to the development of professional competencies of preschool teachers. Therefore, this form of work, cooperation and learning could be beneficial for all actors involved, as many experts claim (Bagnasco et al., 2020; Boivin, 2021; Golenko et al., 2020; McAllister, Briner and Maggi, 2019; Mosor et al., 2019; Oropilla and Ødegaard, 2021).

Within the second model, the contribution of IEHE was strengthened ($\beta = 0.283$), and years of work experience were recognized as a predictor of equal intensity ($\beta = 0.271$). So, if the elderly are more involved in the regular educational work in kindergarten, and preschool teachers have more years of work experience, then the chances of preschool teachers having more prominent competencies are doubled.

Table 4

Coefficients in regression models (the stepwise method)

Model	Predictors	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	T	p
		B	SE	B		
1	IEHE	0.188	0.073	0.256	2.583	0.011
2	IEHE	0.207	0.070	0.283	2.942	0.004
	YWE	0.012	0.004	0.271	2.817	0.006

Notes: IEHE – inclusion of the elderly in educational work and humanistic education; YWE – years of work experience

Although intergenerational cooperation of colleagues in the workplace is recognized as important for professional and personal development (Šindić et al., 2022), and there is a correlation between intergenerational cooperation of preschool teachers in the workplace with their competencies, the variable *professional cooperation and personal growth (within intergenerational cooperation in the workplace)* does not predict the representation of their competencies.

4 Conclusion

The most important finding of this paper is the identification and prediction of the interdependence between the inclusion of the elderly in educational work in kindergarten and the development of educational competencies. This confirms that the programmes for including the elderly in regular educational work not only contribute to children's education and the human dimension for the elderly, but could also contribute to the development of preschool teachers' competencies.

Other findings of our paper indicate a connection between the years of work experience of preschool teachers and the competencies of preschool teachers. They also indicate the existence of a combined impact of the inclusion of the elderly in regular educational work in kindergarten and years of work experience on the development of the competencies of preschool teachers.

The limitation of this paper is the fact that we obtained the data based on the self-assessment of preschool teachers, which contributes to subjectivity. Moreover, the sample is not uniform in relation to the levels of formal education, so we could not include this variable in the regression model.

Based on the main findings of the paper and the relevant literature, we can conclude that it is justified to talk about the competencies of preschool teachers for intergenerational learning related to the lifelong-learning, ethical, socio-emotional, communication and personal characteristics of preschool teachers. As such, intergenerational learning should be recognized and prominent in modern pedagogical theory and practice.

Dr. Dragan Partalo, dr. Aleksandra Šindić, dr. Nives Ličen

Kompetence in medgeneracijsko učenje vzgojiteljev predšolskih otrok

Medgeneracijsko učenje je vse bolj aktualen koncept na področju vzgoje in izobraževanja, kar je posledica sprememb, povezanih z dolgoživo družbo (Ličen, 2021), inovacijami v vzgoji in izobraževanju in ugotovitvami o pozitivnih učinkih medgeneracijskega usvajanja znanja v manjših in širših skupnostih (Kuyken, Ebrahimi in Saives, 2018; Del Gobbo, Galeotti and Esposito, 2017; Sprinkle in Urick, 2018), kar spodbuja razvoj socialne trajnosti (Oropilla in Ødegaard, 2021). Sodobne empirične raziskave kažejo, da ima medgeneracijsko učenje značaj aktivnega in odnosnega učenja (Gallagher in Fitzpatrick, 2018) ter prenosa znanja prek različnih ravni sodelovanja (Feyh, Clutter and Krok-Schoen, 2021). Raziskave (Bagnasco idr., 2020; Boivin, 2021; Golenko idr., 2020; McAllister, Briner in Maggi, 2019; Mosor idr., 2019; Oropilla in Ødegaard, 2021) kažejo na ugodne rezultate medgeneracijskih programov za vse udeležene, kar implicira, da bi akterji morali imeti razvite kompetence za medgeneracijsko učenje. Vse bolj pogosto se kompetence raziskujejo kot del socialnega kapitala (Bogdan Zupančič in Krajncan, 2019). Kompetence se razvijajo z dodiplomskim izobraževanjem (Berenthien idr., 2020; Blažič, 2021), vendar na njihov razvoj vpliva mnogo dejavnikov. Tako Selvi (2010) ugotavlja, da na razvoj kompetenc vzgojiteljev vplivajo izobraževalne politike. Gasper (2015) pa izpostavi pomen osebnih (psiholoških) značilnosti vzgojiteljev za razvoj njihovih profesionalnih kompetenc. Mohamed, Valcke in Ve Wever (2017) so v raziskavah posebej pozorni na prenos in delitev znanja ter izkušenj. Rezultati drugih raziskav pa kažejo na pomen tako formalnega izobraževanja kot izkušenj vzgojiteljev (Barenthien idr., 2020; Sucuoglu idr., 2014; Šindić in Pribišev Beleslin, 2018).

V raziskavi smo želeli proučiti koncept profesionalnih kompetenc vzgojiteljev predšolskih otrok z zornega kota paradigme medgeneracijskega učenja v vrtcu. Pri opredeljevanju kompetenc vzgojiteljev smo uporabili mednarodni okvir kompetenc, ki vključu-

je znanje, pedagoške in organizacijske veščine, zmožnosti oblikovanja partnerskih odnosov s starši, strokovnjaki in okoljem, stalno strokovno usposabljanje in profesionalno etiko (Mohamed, Valcke in Ve Wever, 2017).

Delo je nastalo v okviru širše raziskave, ki je potekala leta 2021 in je vključevala vzgojitelje predšolskih otrok v Bosni in Hercegovini. Vzgojitelji so odgovarjali na vprašanja o lastnih profesionalnih kompetencah in medgeneracijskem učenju v vrtcu. Cilj kvantitativnega raziskovanja je bil proučiti odnos med percepcijo vzgojiteljev o njihovih profesionalnih kompetencah in ocenami o medgeneracijskem učenju v vrtcu. Za raziskovanje sta bila oblikovana dva posebna instrumenta. Prvi je Likertova petstopenjska lestvica profesionalnih kompetenc vzgojiteljev predšolskih otrok (Lestvica profesionalnih kompetenc vzgojiteljev predšolskih otrok). Instrument je nastal z operacionalizacijo indikatorjev, ki izhajajo iz sodobnih teoretskih in empiričnih raziskav o posebnostih kompetenc vzgojiteljev predšolskih otrok (Erčulj idr., 2008; Gasper, 2015; Mohamed idr., 2017; Selvi, 2010). Instrument vsebuje 21 enot z Likertovo petstopenjsko lestvico. Zanesljivost je visoka, Crombachov koeficient alfa je: $\alpha = 0,951$. Drugi je Likertova petstopenjska lestvica o medgeneracijskem učenju v kontekstu predšolske ustanove (Lestvica o medgeneracijskem učenju v kontekstu predšolske ustanove), ki vsebuje 29 enot. Izračunani Crombachov koeficient alfa ($\alpha = 0,902$) kaže na visoko zanesljivost instrumenta. Teoretski okvir za drugi instrument so bile humanistično orientirane predpostavke o medgeneracijskem učenju (Gallagher in Fitzpatrick, 2017; Kaplan idr., 2020; Martins idr., 2019; Sanchez idr., 2018). Za zbiranje relevantnih podatkov z navedenima instrumentoma smo uporabili metodo anketiranja in skaliranja. V priložnostni vzorec je bilo vključenih 105 vzgojiteljev predšolskih otrok. Več kot 90 % vzgojiteljev je imelo zaključeno prvo (bolonjsko) stopnjo univerzitetnega izobraževanja za vzgojitelje. Pri zbiranju podatkov so bila upoštevana načela etičnosti pri raziskovanju. Sodelovanje je bilo prostovoljno in anonimno.

Uporabljena je bila faktorska analiza zaradi preverjanja zanesljivosti raziskovalnih instrumentov, določanja faktorjev medgeneracijskega učenja v vrtcu (gl. Šindić, Partalo in Ličen, 2022). Izračunali smo osnovne deskriptivne parametre spremenljivk našega raziskovanja in korelacije med njimi (Pearsonov koeficient). Uporabljena je bila regresijska analiza (Stepwise method), da bi ugotovili prediktorje zastopanosti kompetenc vzgojiteljev. Definirane so bile naslednje spremenljivke: kompetence vzgojiteljev; rojstno leto; leta delovne dobe; profesionalno sodelovanje in osebnostna rast (v okviru medgeneracijskega sodelovanja na delovnem mestu); inkluzija starejših v vzgojno delo, delo in humanistično izobraževanje; predsodki in stereotipi. Zadnje tri našete spremenljivke so bile s faktorsko analizo izpostavljene kot faktorji medgeneracijskega učenja v vrtcu (gl. Šindić, Partalo in Ličen, 2022).

Najbolj izražena povezanost (pozitiven Pearsonov koeficient ($r = 0,297^{**}$), statistično pomemben na ravni 0,01) se je pokazala med spremenljivkama kompetence vzgojiteljev in inkluzija starejših v vzgojno delo. Obstaja tendenca, da so starejši bolj vključeni v vzgojno delo v tistih skupinah, kjer delajo vzgojitelji, ki so sebe ocenili kot bolj kompetentne. Statistično pomembna vrednost Pearsonovega koeficienta za spremenljivke kompetence vzgojiteljev in profesionalno sodelovanje in osebnostna rast (pozitiven Pearsonov koeficient ($r = 0,203^{*}$), statistično pomemben na ravni 0,05) kaže na proporcionalno medsebojno odvisnost teh spremenljivk. Torej, če je v vrtcu bolj zastopano sodelovanje med kolegi različnih starosti, bi lahko pričakovali,

da so kompetence vzgojiteljev bolj razvite. Tako po oblikah distribucije kot tudi po aritmetičnih sredinah je opazno, da vprašani visoko vrednotijo svoje kompetence in medgeneracijsko učenje, kar bi lahko bilo povezano z dejstvom, da ima večina vprašanih zaključeno prvo stopnjo univerzitetnega izobraževanja, to je visoko formalno izobrazbo. Sodobne raziskave ugotavljajo, da je formalna izobrazba najpomembnejši faktor, ki vpliva na razvoj kompetenc (Barenthien idr., 2020; Sucuoglu idr., 2014). Statistično pomembna vrednost Pearsonovega koeficienta za spremenljivko kompetence vzgojiteljev in nato druga za drugo leto rojstva in delovna doba (Pearsonov koeficient: $r = -0,196$, $*r = 0,228$, $*\text{statistično pomembni na ravni } ,05$) kaže na tendenco, da starejši vzgojitelji z več let delovne dobe ocenjujejo sebe kot bolj kompetentne. Razlog za to bi lahko bil v tem, da pri enako izobraženih vzgojiteljih daljša delovna doba omogoča tako bogatejše profesionalne izkušnje kot tudi več možnosti za profesionalno izpopolnjevanje z neformalnim izobraževanjem in neformalnim učenjem. Podobne rezultate o medsebojni odvisnosti delovnih izkušenj in profesionalnih kompetenc vzgojiteljev predšolskih otrok za posamezne kompetence navajajo tudi Šindić in Pribišev Beleslin (2018) ter Sucuoglu idr. (2014).

Skladno s preverjenimi pogoji so bile v regresijski model vključene kompetence vzgojiteljev kot kriterijska spremenljivka. Preverjane prediktorske spremenljivke so bile profesionalno sodelovanje in osebnostna rast (v okviru medgeneracijskega sodelovanja na delovnem mestu), inkluzija starejših v vzgojno delo in humanistično izobraževanje ter leta delovne dobe. Z uporabo regresijske analize (Stepwise method) smo dobili dva statistično pomembna modela, ki pojasnjujeta odnos med vključenimi spremenljivkami. Vrednost Adjusted R square kaže, da je mogoče s prvim modelom pojasniti okoli 6%, z drugim modelom pa okoli 12% variance kriterijske spremenljivke – kompetence vzgojiteljev. V prvem modelu sta kot prediktor navedena inkluzija starejših v vzgojno delo in humanistično izobraževanje. V drugem modelu je temu dodan še prediktor leta delovne dobe. V obeh modelih je izključen prediktor profesionalno sodelovanje in osebna rast.

Prvi model kaže, da inkluzija starejših v vzgojno delo in humanistično izobraževanje prispevata k razvoju ravni profesionalne kompetence vzgojiteljev ($\beta = 0,256$). Lahko bi torej pričakovali, da če je v nekem vrtcu bolj zastopana inkluzija starejših v vzgojno delo, bolj bodo naglašene kompetence vzgojiteljev. Iz tega lahko sklepamo, da medgeneracijsko učenje in sodelovanje lahko pozitivno vplivata ne samo na starejše in otroke, temveč na vse vključene, kot trdijo raziskave iz drugih okolij (Boivin, 2021; Golenko idr., 2020; Oropilla in Ødegaard, 2021). Drugi model kaže na okrepljen prispevek inkluzije starejših v vzgojnem delu ($\beta = 0,283$) in to, da so leta delovne dobe prepoznana kot prediktor s podobno intenzivnostjo ($\beta = 0,271$). Iz tega lahko sklepamo, da so ob vključenosti starejših v vzgojno delo v nekem vrtcu in daljši delovni dobi vzgojiteljev podvojene možnosti, da imajo vzgojitelji bolj razvite kompetence.

Ugotovitve raziskave potrjujejo, da programi vključevanja starejših v vrtce ne prispevajo le k vzgoji otrok in humani dimenziji za starejše, temveč so pomembni tudi za razvoj profesionalnih kompetenc vzgojiteljev. Na temelju ključnih ugotovitev raziskave in relevantne literature lahko sklenemo, da lahko upravičeno govorimo tudi o kompetencah vzgojiteljev za medgeneracijsko učenje, ki so povezane z vseživljenjskim učenjem/izobraževanjem vzgojiteljev ter etičnimi, socio-emocionalnimi, komunikacijskimi in osebnostnimi značilnostmi vzgojiteljev predšolskih otrok.

REFERENCES

1. Bagnasco, A., Hayter, M., Rossi, S. et al. (2020). Experiences of participating in intergenerational interventions in older people's care settings: A systematic review and meta-synthesis of qualitative literature. *Journal of Advanced Nursing*, 76(1), 22–23.
2. Barenthien, J., Opperman, E., Anders, Y. et al. (2020). Preschool teachers' learning opportunities in their initial teacher education and in-service professional development – do they have an influence on preschool teachers' science-specific professional knowledge and motivation? *International Journal of Science Education*, 42(5), 744–763.
3. Blažič, Mo. (2021). Prispevek visokošolskega učnega okolja h kariernemu razvoju študentov. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 36(1), 93–113.
4. Bogdan Zupančič, A. and Krajncan, M. (2019). Odnosna kompetenca strokovnih delavcev v osnovni šoli. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 34(1), 58–72.
5. Boivin, N. (2021). Co-participatory multimodal intergenerational storytelling: Preschool children's relationship with modality creating elder inclusion. *Journal of Early Childhood Literacy*, 1–26.
6. Del Gobbo, G., Galeotti, G. and Esposito, G. (2017). Intergenerational Education for Social Inclusion and Solidarity: The Case Study of the EU Funded Project "Connecting Generations". In: Tomczyk, L. and Klimczuk, A. (Eds.). *Selected Contemporary Challenges of Ageing Policy* (pp. 149–187). Kraków: Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie.
7. Erčulj, J., Ivanuš-Grmek, M., Lepičnik-Vodopivec, J. et al. (2008). Razvoj metodoloških instrumentov za ugotavljanje in spremljanje profesionalnega razvoja vzgojiteljev, učiteljev in ravnateljev: evalvacija vzgoje in izobraževanja v RS: projekt: preliminarna študija. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
8. Feyh, L., Clutter, J. E. and Krok-Schoen, J. L. (2021). Get Wise (Wellness through Intergenerational Summer Program for Children and Long-term Care Residents. *Journal of Intergenerational Relationship* Available at: <https://doi.org/10.1080/15350770.2021.1879706> (retrieved Feb. 2021).
9. Gallagher, C. and Fitzpatrick, A. (2018). It's a Win-Win Situation – Intergenerational Learning in Preschool and Elder Care Settings: An Irish Perspective. *Journal of Intergenerational Relationships*, 16(1–2), 26–44.
10. Gasper, M. (2015). Professional practice and early childhood today. In: Reed, M. and Walker, R. (Eds.). *A critical companion to early childhood* (pp. 255–268). Los Angeles: SAGE.
11. Golenko, X., Radford, K., Fitzgerald, J. A. et al. (2020). Uniting generations: A research protocol examining the impacts of an intergenerational learning program on participants and organisations. *Australasian Journal on Aging*, 39(3), 425–435.
12. Greene, S. and Salkind, N. (2014). SPSS za Windows i Macintosh: Analiziranje i razumevanje podataka. Beograd: CET Computer Equipment and Trade.
13. Kaplan, M., Thang, L. L., Sánchez, M. et al. (2020). *Intergenerational Contact Zones: Place-based Strategies for Promoting Social Inclusion and Belonging*. New York: Routledge.
14. Korošec, H. and Batistič Zorec, M. (2021). Impact of Creative Drama and Puppetry on Prosocial Behaviour in Preschool. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 36(1), 19–32.
15. Kuyken, K., Ebrahimi, M. and Saives, A. L. (2018). Towards a taxonomy of intergenerational knowledge transfer practices: Insights from an international comparison (Germany – Quebec). *The Learning Organization*, 25(2), 81–91.
16. Ličen, N. (2021). Učenje kroz sretanje generacija. Banja Luka: Faculty of Philosophy.
17. Martins, T., Midao, L., Martinez Veiga, S. et al. (2019). Intergenerational Programs Review: Study Design and Characteristics of Intervention, Outcomes, and Effectiveness. *Journal of Intergenerational Relationships*, 17(1), 93–109.
18. McAlister, J., Briner, E. and Maggi, S. (2019). Intergenerational Programs in Early Childhood Education: An Innovative Approach that Highlights Inclusion and Engagement with Older Adults. *Journal of Intergenerational Relationships*, 17(4), 505–522.
19. Mohamed, Z., Valcke, M. and Ve Wever, B. (2017). Are they ready to teach? Student teachers' readiness for the job with reference to teacher competence frameworks. *Journal of Education for Teaching*, 43(2), 151–170.

20. Mosor, E., Waldherr, K., Kjeker, I. et al. (2019). An intergenerational program based on psycho-motor activity promotes well-being and interaction between preschool children and older adults: results of a process and outcome evaluation study in Austria. *BMC Public Health*, 19(254), 1–13.
21. Oropilla, C. T. and Ødegaard, E. E. (2021). Strengthening the Call for Intentional Intergenerational Programmes towards Sustainable Futures for Children and Families. *Sustainability*, 13(10), 55–64.
22. Retar, I. and Lepičnik Vodopivec, J. (2017). Kompetentnost vzgojiteljev za inovativno gibalno poučevanje. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 32(1), 17–23.
23. Rupčić, N. (2018). Intergenerational learning and knowledge transfer: Challenges and opportunities. *The Learning Organization*, 25(2), 135–142.
24. Sánchez, M., Whitehouse, P. and Johnston, L. (2018). Intergenerational Learning and Education in Schools and Beyond, *Journal of Intergenerational Learning*, 16(1–2), 1–4.
25. Selvi, K. (2010). Teachers' Competencies. *Cultura. International Journal of Philosophy of Culture and Axiology*, 7(1), 167–175.
26. Sprinkle, T. A. and Urlick, M. J. (2018). Three generational issues in organizational learning: Knowledge management, perspectives on training and “low-stakes” development. *The Learning Organization*, 25(2), 102–112.
27. Sucuoglu, B., Bakkaloglu, H., Iscen Karasu, F. et al. (2014). Preschool Teachers' Knowledge Levels about Inclusion. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 14(4), 1477–1483.
28. Šindić, A. and Pribišev Beleslin, T. (2018). Students and preschool teachers in play with children: Playfulness approached through the Ego States. *Croatian Journal of Education*, 20(3), 31–50.
29. Šindić, A., Pribišev Beleslin, T. and Ratković, D. (2019). Integration of Artistic Expressive Means into Preschool Children's Learning Environment. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 34(3–4), 80–91.
30. Šindić, A., Partalo, D. and Ličen, N. (2022). Preschool teachers' perspective on factors of intergenerational learning important for professional development. *Metodički ogledi* (in review process).
31. Tabachnick, B. G. and Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics*. London: Pearson.

Dragan Partalo, PhD (1975), Assistant Professor at University of Banja Luka, Faculty of Philosophy.
Naslov/Address: Aleja Svetog Save 45, 78000 Banja Luka, Bosnia and Herzegovina
Telefon/Telephone: (+387) 065 685 584
E-mail: dragan.partalo@ff.unibl.org

Aleksandra Šindić, PhD (1971), Associate Professor of Methodics of Educational Work at the Study Programme for Preschool Education, Faculty of Philosophy, University of Banja Luka.
Naslov/Address: Jovana Raškovića 124, 78000 Banja Luka, Bosnia and Herzegovina
Telefon/Telephone: (+387) 065 706 943
E-mail: aleksandra.sindic-radic@ff.unibl.org

Nives Ličen, PhD (1959), Associate Professor at the Faculty of Arts, University of Ljubljana.
Naslov/Address: Branik 164, 5295 Branik, Slovenija/Slovenia
Telefon/Telephone: (+386) 041 529 881
E-mail: nives.licen@ff.uni-lj.si

Učitelji razrednega pouka o usposobljenosti za delo z nadarjenimi

Prejeto 19.11.2021 / Sprejeto 22.02.2022

Znanstveni članek

UDK 37.091.31:159.924-057.874

KLJUČNE BESEDE: nadarjeni učenci, učitelj, prepoznavanje nadarjenosti, strokovna usposobljenost

POVZETEK – Učinkovitost izobraževanja in razvoja nadarjenih učencev je v veliki meri odvisna od učitelja, tj. od njegove strokovne usposobljenosti, ki ima ključno vlogo pri pripravi učitelja na delo z nadarjenimi. V ta namen smo pridobili samoocene učiteljev razrednega pouka o poznavanju značilnosti in postopka odkrivanja nadarjenih ter njihovo mnenje o lastni usposobljenosti za prepoznavanje in delo z nadarjenimi. V raziskavi je sodelovalo 107 učiteljev razrednega pouka. Rezultati naše raziskave kažejo, da večina učiteljev razrednega pouka dobro pozna značilnosti nadarjenih, prav tako ugotavljamo, da so učitelji razrednega pouka dokaj dobro usposobljeni na področju prepoznavanja, odkrivanja in nadaljnega dela z nadarjenimi, čeprav pa še vedno obstajajo učitelji, ki se na omenjenih področjih ne počutijo dovolj usposobljene. Razlike v usposobljenosti so se pokazale glede na starost in strokovni naziv učiteljev in so v prid starejšim učiteljem in učiteljem z višjimi strokovnimi nazivi. Zato je smiselno razmišljati o vključevanju vsebin s področja nadarjenih v izobraževanja učiteljev.

Received 19.11.2021 / Accepted 22.02.2022

Scientific paper

UDC 37.091.31:159.924-057.874

KEYWORDS: gifted students, teacher, understanding giftedness, professional qualification

ABSTRACT – Effective education and development of gifted students depend largely on teachers – on their professional qualifications, which play a crucial role in preparing teachers to work with gifted students. To this end, we checked the self-assessments of class teachers on their knowledge of the characteristics and process of discovering gifted students, and their opinion on their ability to identify and work with gifted students. 107 class teachers participated in the research. The results of our study show that most class teachers are well acquainted with the characteristics of gifted students. We also find that teachers are relatively well trained in identifying, discovering, and working with gifted students. But there are still teachers who do not feel sufficiently trained in these areas. There were also differences in qualifications according to teachers' age and professional title – the differences are in favor of older teachers and teachers with higher professional titles. Therefore, it makes sense to consider including content from gifted students in teacher education.

1 Uvod

“Nadpovprečno sposobni posamezniki so naravno bogastvo človeštva, predstavljajo potencial za visoke dosežke na različnih področjih človeku koristnih dejavnosti.” (Breceljnik, 2003, str. 83). Na splošno pa je težko najti definicijo nadarjenosti (Loboda idr., 2020), ki bi nadarjenost opisala v vsej njeni razsežnosti. Kukanja Gabrijelčič in Čotar Konrad (2013) celo menita, da prav vsak strokovnjak s tega področja pojem nadarjenosti razume nekoliko drugače.

Koncept odkrivanja in dela z nadarjenimi učenci v osnovni šoli nadarjene definira v skladu z ameriško definicijo *Zakona o izobraževanju nadarjenih* iz leta 1978, ki določa, da so nadarjeni tisti posamezniki, “ki so bodisi na predšolski stopnji, v osnovni ali srednji šoli pokazali visoke dosežke ali potencialne na intelektualnem, ustvarjalnem, speci-

fično akademskem, vodstvenem ali umetniškem področju in ki poleg rednega šolskega programa potrebujejo posebej prilagojene programe in aktivnosti” (Žagar idr., 1999, str. 4). V skladu z *Zakonom o osnovni šoli* (1996), upoštevajoč sprejete spremembe in dopolnitve, nadarjeni niso več umeščeni med učence s posebnimi potrebami.

Nadarjeni imajo osebnostne lastnosti, ki jih pri drugih učencih ne najdemo ali pa so pri nadarjenih le bolj izrazite. Nadarjeni učenci imajo bolj razvito logično mišljenje, so široko razgledani, pogosto imajo sposobnost hitrega dojetja, globljega razumevanja in razvito kritično mišljenje. Nalog se lotevajo na zanimiv, izviren ter nenavaden način in imajo razvit smisel za humor. V spominu lahko brez težav obdržijo veliko različnih podatkov. Tudi zato je njihov učni tempo pogosto pospešen, saj mnoge stvari, ki so povezane z učno vsebino, že vedo. Poleg tega so zmožni hitrega branja, imajo dobro razvito sposobnost komuniciranja ter so motorično spretni in vzdržljivi. Radi imajo možnost izbire, so samokritični, vztrajni, radovedni in pogosto delajo individualno. V učenju neizmerno uživajo, težijo k popolnosti pri izvajanju nalog, so visoko storilnostno naravnani in uživajo v dosežkih. Pri pouku radi postavljajo vprašanja in iščejo nenavadne ideje. Poleg vsega naštetega imajo ti učenci močno razvit občutek za pravičnost, so neodvisni in samostojni, imajo razvite voditeljske in organizacijske sposobnosti ter empatijo. A tudi med nadarjenimi obstajajo razlike (Bezić idr., 2019; Heacox, 2009; Žagar idr., 1999).

Kljub nekaterim izrazitim značilnostim nadarjenih je njihovo odkrivanje in prepoznavanje “dolgotrajen, sistematičen in nameren proces, ki zahteva od učenca, staršev, učitelja in drugih strokovnih delavcev veliko dela, napora, volje in medsebojnega sodelovanja” (Praprotnik, 2017, str. 47). Prav učitelji so tisti, ki morajo pozorno in nenehno opazovati učenje svojih učencev, saj lahko le tako prepoznajo tiste, ki bi lahko bili nadarjeni (American Psychological Association, Coalition for Psychology in Schools and Education, 2017).

V *Konceptu odkrivanja in dela z nadarjenimi učenci v osnovni šoli* (Žagar idr., 1999) je postopek odkrivanja nadarjenih podrobno razdelan. V strokovno zahtevnem opravilu odkrivanja nadarjenih (Lep in Bucik, 2020) sodelujejo učitelji, šolska svetovalna služba, starši in po potrebi tudi zunanji strokovnjaki. Iz procesa odkrivanja, ki poteka v treh stopnjah, so izvzeti nadarjeni učenci (Mithans, 2020).

Prva stopnja – evidentiranje morebitno nadarjenih – poteka praviloma brez testiranj. Uporabljamo že pridobljene informacije o učencih, kot so dosledno izkazovanje odličnega učnega uspeha in izjemnih dosežkov na specifičnih področjih, učiteljevo mnenje o učencih, udeležba in izjemni dosežki na tekmovanjih, močan interes in visoki rezultati pri hobijih ter mnenje šolske svetovalne službe. Med evidentirane nadarjene so izbrani tisti, ki izpolnjujejo vsaj enega od zgoraj naštetih kriterijev (Žagar idr., 1999, 2012).

Na drugi stopnji, identifikaciji nadarjenih, poteka poglobljena in podrobnejša obravnava evidentiranih učencev s pomočjo pripomočkov – ocenjevalne lestvice za učitelje, ki jim pomaga pri oblikovanju ocene o nadarjenosti evidentiranega učenca. Poleg učiteljeve ocene se na tej stopnji izvedeta še test sposobnosti in test ustvarjalnosti. Za nadarjene učence so identificirani tisti, ki na vsaj enem izmed naštetih področij dosežejo nadpovprečen rezultat (Bezić idr., 2000; Žagar idr., 1999).

Zadnja stopnja odkrivanja nadarjenih je seznanitev in pridobitev mnenja staršev. Na tej stopnji svetovalna služba v sodelovanju z razrednikom starše seznani s tem, da je bil njihov otrok spoznan za nadarjenega, in pridobi njihovo mnenje (prav tam).

V Sloveniji je tradicija dela z nadarjenimi učenci dolga in bogata (Jurišević in Žerak, 2019). Kmalu bo posodobljen *Koncept odkrivanja in dela z nadarjenimi učenci v osnovni šoli* (Žagar idr., 1999) in v skladu z njim bo odkrivanje nadarjenih učencev dlje časa trajajoč proces, ki se bo začel v vrtcu in bo trajal vse do konca OŠ. Za identifikacijo bo moralo biti izpolnjenih več meril in ne zgolj eno (Bezić idr., 2019).

Nadarjeni učenci zaradi specifičnih potreb potrebujejo “neodvisnega, odgovornega in vsestransko kompetentnega strokovnjaka” (Kukanja Gabrijelčič, 2014, str. 83), saj predstavlja njihovo izobraževanje velik izziv za pedagoško prakso (Pangrčič, Željeznov Seničar in Kukanja Gabrijelčič, 2020). Pregled raziskav na tem področju je pokazal, da so učitelji, ki so se za delo z nadarjenimi dodatno izobraževali, izkazovali boljše pedagoške spretnosti, boljše sposobnosti prepoznavanja nadarjenih, več pozornosti so namenili spodbujanju kritičnega mišljenja itd. (Kukanja Gabrijelčič, 2015).

Ustrezno vzgojno-izobraževalno delo lahko učitelji nadarjenim zagotovijo le, če poznajo naravo nadarjenosti (Grandić, Milutinović in Stipić, 2010) in upoštevajo temeljna načela dela z nadarjenimi (Žagar idr., 1999, str. 9–10): “širitev in poglobljanje temeljnega znanja, hitrejša napredovanje v procesu učenja, razvijanje ustvarjalnosti, uporaba višjih oblik učenja, uporaba sodelovalnih oblik učenja, upoštevanje posebnih sposobnosti in močnih interesov, upoštevanje individualnosti, spodbujanje samostojnosti in odgovornosti, skrb za celostni osebnostni razvoj, raznovrstnost ponudbe ter omogočanje svobodne izbire učencem, uveljavljanje mentorskih odnosov med učenci in učitelji oziroma drugimi izvajalci programa, skrb za to, da so nadarjeni učenci v svojem razrednem in šolskem okolju ustrezno sprejeti, ustvarjanje možnosti za občasno druženje glede na njihove posebne potrebe in interese”. Našteta načela je treba upoštevati ves čas šolanja, pri vseh organizacijskih oblikah dela in v vseh vzgojno-izobraževalnih dejavnostih (Bezić, 2003).

Učinkovitost izobraževanja in razvoja nadarjenih je v veliki meri odvisna od učitelja, tj. od njegovih osebnostnih lastnosti, poklicnih kvalifikacij in znanj. Tako v postopku odkrivanja nadarjenih kot tudi kasneje pri poučevanju se pomembno vlogo pripisuje učiteljevi pedagoški in psihološki usposobljenosti (Gali idr., 2017). Prav zato smo v naši raziskavi želeli preveriti, kako učitelji razrednega pouka ocenjujejo svoje poznavanje značilnosti nadarjenih ter postopek njihovega odkrivanja. Ker se zavedamo pomembnosti učiteljeve usposobljenosti za delo z nadarjenimi, smo preverili še, kako usposobljene se za prepoznavanje in delo z njimi počutijo učitelji. Pri tem so nas zanimale morebitne razlike med učitelji glede na starost in strokovni naziv.

2 Metodologija

Raziskovalni vzorec

Raziskava je bila izvedena na neslučajnostnem priložnostnem vzorcu, ki je zajemal 107 učiteljev razrednega pouka, v šolskem letu 2020/21. Ker nam ni uspelo zadostiti pogoju naključnega vzorčenja, ugotovitev ne moremo posploševati na celotno slovensko populacijo učiteljev razrednega pouka.

S pomočjo anketnega vprašalnika smo pridobili podatke o starosti in strokovnem nazivu učiteljev razrednega pouka. Glede na starost smo učitelje razdelili v sledeča starostna obdobja: do 30 let ($f = 19$; $f\% = 17,8\%$), od 31 do 40 let ($f = 20$; $f\% = 18,7\%$), od 41 do 50 let ($f = 32$; $f\% = 29,9\%$), od 51 do 60 let ($f = 30$; $f\% = 28,0\%$) in nad 61 let ($f = 6$; $f\% = 5,6\%$). Učitelji, vključeni v raziskavo, se razlikujejo še v strokovnem nazivu: strokovni delavec brez naziva oziroma učitelj začetnik ($f = 24$; $f\% = 22,4\%$), mentor ($f = 17$; $f\% = 15,9\%$), svetovalec ($f = 39$; $f\% = 36,4\%$) in svetnik ($f = 27$; $f\% = 25,2\%$).

Postopek pridobivanja in obdelave podatkov

Podatke za raziskavo smo pridobili s pomočjo anketnega vprašalnika, ki je bil v spletni obliki dostopen približno 3 mesece (od marca 2021 do maja 2021). Učitelje razrednega pouka smo k sodelovanju povabili s pomočjo družbenih omrežij. Zaradi slabega odziva smo povezavo do anketnega vprašalnika z elektronsko pošto posredovali še osnovnim šolam v okolici Kopra, Ljubljane in Maribora. Elektronske naslove smo poiskali na spletnih straneh osnovnih šol. Anketni vprašalnik je sicer začelo reševati 171 učiteljev, a ga je delno oziroma v celoti rešilo le 107 učiteljev. Pomanjkljivo izpolnjene anketne vprašalnike, tj. tiste, v katerih so učitelji izpolnili le demografske podatke, smo iz nadaljnje obdelave in analize izločili.

Pridobljene podatke smo obdelali in analizirali s programom IBM SPSS. Obdelava podatkov je potekala na ravni deskriptivne in inferenčne statistike. Pri obdelavi podatkov smo najprej uporabili opisne statistične metode in nato opravili Kolmogorov-Smirnov preizkus, saj smo želeli preveriti porazdelitev obravnavanih spremenljivk. Ugotovili smo, da spremenljivke odstopajo od normalne porazdelitve, saj se je povsod pokazala statistično značilna razlika ($p < 0,005$), zato smo za primerjavo več neodvisnih vzorcev uporabili neparametrični Kruskal-Wallisov preizkus.

Merski instrumentarij

Anketni vprašalnik je bil oblikovan za potrebe te raziskave in je bil sestavljen iz vprašanj zaprtega tipa. Učitelji so podajali odgovore na petstopenjski ocenjevalni lestvici (1 – zelo slabo, 5 – zelo dobro in 1 – sploh nisem usposobljen/-a, 5 – sem popolnoma usposobljen/-a). Vprašalnik je vključeval še vprašanja, vezana na načine pridobivanja znanja za delo z nadarjenimi učenci in na oblikovanje spodbudnega učnega okolja, ki jih v tem članku ne obravnavamo.

3 Rezultati

Učiteljeva samoocena poznavanja značilnosti nadarjenih učencev

Tabela 1

Števila (f) in strukturni odstotki (f%) odgovorov učiteljev o poznavanju značilnosti nadarjenih

<i>Poznavanje značilnosti nadarjenih</i>	<i>f</i>	<i>f%</i>
Zelo slabo	1	0,9
Slabo	2	1,9
Srednje	30	28,0
Dobro	65	60,7
Zelo dobro	9	8,4
Skupaj	107	100,0

Opomba: M = 3,74; SD = 0,678

Iz tabele 1 je razvidno, da v povprečju učitelji razrednega pouka ocenjujejo, da dobro (M = 3,74; SD = 0,678) poznajo značilnosti nadarjenih, ki se nanašajo na miselno-spoznavno, učno-storilnostno in socialno-čustveno področje ter na motivacijo – večina (60,7%) jih je namreč na lestvici od “zelo slabo” do “zelo dobro” izbrala odgovor “dobro”. Le redki učitelji poznajo značilnosti nadarjenih zelo dobro (8,4%) oziroma zelo slabo (1,9%).

Tabela 2

Izid Kruskal-Wallisovega preizkusa razlik v učiteljevi samooceni poznavanja značilnosti nadarjenih glede na učiteljevo starost

<i>Starost</i>		<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>$\bar{R}$</i>	<i>Kruskal-Wallisov preizkus</i>	
						<i>χ^2</i>	<i>p</i>
<i>Poznavanje značilnosti nadarjenih</i>	do 30 let	19	3,53	0,612	42,95	17,828	0,001
	od 31 do 40 let	20	3,30	0,865	37,67		
	od 41 let do 50 let	32	3,81	0,535	57,75		
	od 51 do 60 let	30	4,03	0,556	65,83		
	nad 61 let	6	4,00	0,632	64,25		
	Skupaj	107	3,74	0,678	–		

Izid Kruskal-Wallisovega preizkusa je pokazal statistično značilno razliko v samooceni poznavanja značilnosti nadarjenih glede na starost učiteljev razrednega pouka ($\chi^2 = 17,828$; $p = 0,001$). Samoocena učiteljev je pokazala, da značilnosti nadarjenih najbolj poznajo učitelji, stari od 51 do 60 let (M = 4,03; SD = 0,556), sledijo pa jim učitelji,

stari več kot 61 let ($M = 4,00$; $SD = 0,632$). Učitelji iz obeh starostnih skupin so ocenili, da v povprečju dobro poznajo značilnosti nadarjenih. Svoje poznavanje značilnosti nadarjenih so najslabše ocenili učitelji, stari od 31 do 40 let ($M = 3,30$; $SD = 0,865$). Ti so svoje poznavanje značilnosti nadarjenih v povprečju označili kot srednje.

Tabela 3

Izid Kruskal-Wallisovega preizkusa razlik v učiteljevi samooceni poznavanja značilnosti nadarjenih glede na učiteljev strokovni naziv

Strokovni naziv		N	M	SD	$\bar{R}$	Kruskal-Wallisov preizkus	
						χ^2	p
Poznavanje značilnosti nadarjenih	brez naziva	24	3,54	0,658	43,35	22,486	0,000
	mentor	17	3,24	0,831	36,09		
	svetovalec	39	3,79	0,570	56,53		
	svetnik	27	4,15	0,456	71,09		
	Skupaj	107	3,74	0,678	–		

Iz tabele 3 je razvidno, da obstaja statistično značilna razlika v učiteljevi samooceni poznavanja značilnosti nadarjenih tudi glede na strokovni naziv ($\chi^2 = 22,486$; $p = 0,000$). Samoocena učiteljev razrednega pouka je pokazala, da poznavanje značilnosti nadarjenih najvišje – v povprečju kot dobro – ocenjujejo učitelji, ki imajo naziv svetnik ($M = 4,15$; $SD = 0,456$), najnižje – v povprečju kot srednje – poznavanje specifičnih značilnosti nadarjenih pa izkazujejo učitelji z nazivom mentor ($M = 3,24$; $SD = 0,831$).

Učiteljeva samoocena poznavanja postopka odkrivanja nadarjenih učencev

Tabela 4

Število (f) in strukturni odstotki (f%) odgovorov učiteljev o poznavanju postopka odkrivanja nadarjenih

Poznavanje postopka odkrivanja nadarjenih	f	f%
Zelo slabo	0	0,0
Slabo	10	9,3
Srednje	32	29,9
Dobro	51	47,7
Zelo dobro	14	13,1
Skupaj	107	100,0

Opomba: $M = 3,64$; $SD = 0,827$

Iz odgovorov učiteljev razrednega pouka o poznavanju postopka odkrivanja nadarjenih je razvidno, da v povprečju ocenjujejo, da postopek poznajo dobro ($MD = 3,64$; $SD = 0,827$) – skoraj polovica (47,7%) jih je namreč izbrala odgovor “dobro”. Slaba tretjina anketirancev (29,9%) je izbrala odgovor “srednje”. Nihče ni ocenil, da postopek odkrivanja nadarjenih pozna zelo slabo, prav tako le redki ocenjujejo, da postopek odkrivanja nadarjenih poznajo slabo (9,3%).

Za spremenljivki starost ($\chi^2 = 3,337$; $p = 0,503$) in strokovni naziv ($\chi^2 = 2,282$; $p = 0,516$) Kruskal-Wallisov preizkus ni pokazal statistično značilne razlike v učiteljevi samooceni poznavanja postopka odkrivanja nadarjenih – učitelji ne glede na starost ali strokovni naziv izkazujejo podobno poznavanje postopka odkrivanja nadarjenih.

Učiteljevo mnenje o lastni usposobljenosti za prepoznavanje nadarjenih učencev

Tabela 5

Število (f) in strukturni odstotki (f%) odgovorov učiteljev o lastni usposobljenosti za prepoznavanje nadarjenih

<i>Usposobljenost za prepoznavanje nadarjenih</i>	<i>f</i>	<i>f%</i>
Sploh nisem usposobljen/-a.	3	2,8
Sem slabo usposobljen/-a.	24	22,4
Sem usposobljen/-a.	58	54,2
Sem zelo usposobljen/-a.	18	16,8
Sem popolnoma usposobljen/-a.	4	3,7
Skupaj	107	100,0

Opomba: $M = 2,96$; $SD = 0,812$

Več kot polovica učiteljev razrednega pouka (54,2%) meni, da so usposobljeni za prepoznavanje nadarjenih, sledijo pa jim tisti, ki menijo, da so slabo usposobljeni (22,4%). Le redki menijo, da so popolnoma usposobljeni (3,7%) oziroma da sploh niso usposobljeni (2,8%).

Kruskal-Wallisov preizkus je pokazal (tabela 6), da obstaja statistično značilna razlika glede na strokovni naziv ($\chi^2 = 13,967$, $p = 0,003$). Izhajajoč iz mnenja učiteljev razrednega pouka so za prepoznavanje nadarjenih najbolj usposobljeni učitelji z nazivom svetnik ($M = 3,33$; $SD = 0,620$), najmanj pa mentorji ($M = 2,41$; $SD = 0,795$), ki so v povprečju slabo usposobljeni za prepoznavanje nadarjenih.

Za spremenljivko starost ($\chi^2 = 4,573$; $p = 0,334$) Kruskal-Wallisov preizkus ni pokazal statistično značilne razlike pri učiteljevem mnenju o lastni usposobljenosti za prepoznavanje nadarjenih. Iz tega sledi, da učitelji razrednega pouka izkazujejo podobno mnenje o usposobljenosti za prepoznavanje nadarjenih ne glede na starost.

Tabela 6

Izid Kruskal-Wallisovega preizkusa razlik v učiteljevem mnenju o lastni usposobljenosti za prepoznavanje nadarjenih glede na strokovni naziv

Strokovni naziv		<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	$\bar{R}$	Kruskal-Wallisov preizkus	
						χ^2	<i>p</i>
<i>Usposobljenost za prepoznavanje nadarjenih</i>	brez naziva	24	3,00	0,885	53,38	13,967	0,003
	mentor	17	2,41	0,795	37,24		
	svetovalec	39	2,92	0,774	51,35		
	svetnik	27	3,33	0,620	68,94		
	Skupaj	107	2,94	0,812	–		

Učiteljevo mnenje o lastni usposobljenosti za delo z nadarjenimi učenci

Tabela 7

*Število (*f*) in strukturni odstotki (*f*%) odgovorov učiteljev o usposobljenosti za delo z nadarjenimi*

<i>Usposobljenost za delo z nadarjenimi</i>	<i>f</i>	<i>f</i> %
Sploh nisem usposobljen/-a.	1	1,0
Sem slabo usposobljen/-a.	18	17,1
Sem usposobljen/-a.	59	56,2
Sem zelo usposobljen/-a.	23	21,9
Sem popolnoma usposobljen/-a.	4	3,8
Skupaj	105	100,0

Opomba: *M* = 3,10; *SD* = 0,759

Iz tabele 7 je razvidno, da v povprečju učitelji razrednega pouka menijo, da so usposobljeni (*M* = 3,10; *SD* = 0,759) za delo z nadarjenimi – večina (56,2%) jih je namreč na lestvici od “sploh nisem usposobljen/-a” do “sem popolnoma usposobljen/-a” izbrala odgovor “sem usposobljen/-a”. Sledijo tisti, ki menijo, da so zelo usposobljeni za delo z nadarjenimi (21,9%). Le redki učitelji menijo, da sploh niso usposobljeni (1,0%) oziroma da so popolnoma usposobljeni (3,8%).

Tabela 8

Izid Kruskal-Wallisovega preizkusa razlik v učiteljevem mnenju o lastni usposobljenosti za delo z nadarjenimi glede na strokovni naziv

Strokovni naziv		N	M	SD	$\bar{R}$	Kruskal-Wallisov preizkus	
						χ^2	p
Usposobljenost za delo z nadarjenimi	brez naziva	24	3,21	0,833	56,92	11,646	0,009
	mentor	17	2,65	0,702	37,26		
	svetovalec	38	3,05	0,769	49,45		
	svetnik	26	3,38	0,571	64,87		
	Skupaj	105	3,10	0,759	–		

S Kruskal-Wallisovim preizkusom smo ugotovili, da obstaja statistično značilna razlika v učiteljevem mnenju o lastni usposobljenosti za delo z nadarjenimi glede na strokovni naziv učitelja razrednega pouka ($\chi^2 = 11,646$; $p = 0,009$). Rezultati so pokazali, da se za najbolj usposobljene za delo z nadarjenimi ocenjujejo učitelji razrednega pouka, ki imajo strokovni naziv svetnik ($M = 3,38$; $SD = 0,571$), najmanj pa učitelji s strokovnim nazivom mentor ($M = 2,65$; $SD = 0,702$).

Za spremenljivko starost ($\chi^2 = 3,876$; $p = 0,423$) Kruskal-Wallisov preizkus ni pokazal statistično značilne razlike – učitelji razrednega pouka izkazujejo podobno mnenje o usposobljenosti za delo z nadarjenimi ne glede na starost.

4 Razprava in sklep

Smisel prepoznavanja, spodbujanja in podpiranja razvoja nadarjenih učencev je v tem, da bi dosegli najvišje cilje učenja in samouresničevanja ter tako prispevali k družbenemu razvoju (Bezić, 2019). Ker je ta cilj v veliki meri odvisen od učiteljev, smo v naši raziskavi želeli ugotoviti mnenje učiteljev razrednega pouka o njihovi strokovni usposobljenosti za delo z nadarjenimi.

Izkazalo se je, da večina učiteljev razrednega pouka (60,7%) dobro pozna značilnosti nadarjenih, kar je razveselljivo, saj je Lebanova (2003) prepričana, da lahko nadarjene dobro vzgajajo le tisti, ki jih dobro poznajo. Učitelj mora zato poznati tako splošne značilnosti nadarjenih kot tudi njihove razvojne osebnostne značilnosti. Z učiteljevim poznavanjem narave nadarjenosti in lastnosti nadarjenih so se ukvarjali tudi Grandić, Milutinović in Stipić (2010). Navajajo, da sicer veliko število učiteljev (75,6%) verjame, da prepoznajo nadarjene, a hkrati opozorijo, da lahko te rezultate pripišemo tudi pomanjkanju njihovih izkušenj, ki se odraža v napačnem razumevanju vedenja učenca. Učitelji namreč razumejo nadarjenost predvsem kot manifestacijo intelektualnih sposobnosti. Prav zato je pomembno poznavanje značilnosti nadarjenih, saj mnogi nadarjeni še vedno ostanejo neodkriti (Škufca, 2003).

V naši raziskavi so svoje poznavanje značilnosti nadarjenih najbolje ocenili učitelji, stari od 51 do 60 let, ter učitelji z nazivom svetnik, najslabše pa svoje poznavanje nadarjenih ocenjujejo učitelji, stari od 31 do 40 let, ter učitelji z nazivom mentor. Ta ugotovitev potrjuje pomen izobraževanj, s katerimi učitelji pridobijo tudi znanja o nadarjenih, saj na tak način izboljšujejo lastno strategijo odkrivanja in poučevanja nadarjenih.

Skoraj polovica učiteljev razrednega pouka (47,7%) ocenjuje, da dobro poznajo postopek odkrivanja nadarjenih, kar je vzpodbuden podatek. Učitelji namreč v postopku odkrivanja sodelujejo s strokovnimi delavci in starši, zato se od njih pričakuje tudi ustrezno znanje o postopku odkrivanja nadarjenih. A pri tem ne smemo spregledati dveh petin učiteljev (39,2%), ki sta ocenili, da postopek odkrivanja nadarjenih poznata le srednje oziroma slabo.

Odgovori učiteljev v anketi kažejo, da nekaj več kot polovica (54,2%) učiteljev razrednega pouka meni, da je usposobljena za prepoznavanje nadarjenih. Žal jih je slaba četrtina (22,4%) ocenila, da so za prepoznavanje nadarjenih slabo usposobljeni, nekaj (2,8%) jih celo meni, da za to nalogo sploh niso usposobljeni. Ugotovili smo še, da se učitelji statistično značilno razlikujejo v mnenju o usposobljenosti za prepoznavanje nadarjenih glede na strokovni naziv. Kot najbolj usposobljene za prepoznavanje nadarjenih se ocenjujejo učitelji z nazivom svetnik in najmanj učitelji z nazivom mentor.

Več kot polovica učiteljev (56,2%) meni, da so za delo z nadarjenimi usposobljeni, četrtina (25,7%) jih meni, da so za delo z njimi celo zelo oziroma popolnoma usposobljeni, kar je v nasprotju z izsledki Fakinove (2003), ki navaja, da se učitelji počutijo nezadostno usposobljene za delo z nadarjenimi. Novejša raziskava, ki jo je pripravila Kukanja Gabrijelčič (2015a) potrjuje naše ugotovitve, saj je večina učiteljev (55,6%) svojo strokovno usposobljenost za delo z nadarjenimi ocenila kot zadovoljivo, slaba desetina učiteljev (9,6%) pa se je ocenila kot za zelo usposobljeno.

Tudi pri usposobljenosti za delo z nadarjenimi učenci se je pokazala statistično značilna razlika glede na naziv. Kot najbolj usposobljene se ocenjujejo učitelji razrednega pouka z nazivom svetnik in najmanj učitelji razrednega pouka z nazivom mentor, ki so v povprečju slabo usposobljeni prepoznavanje nadarjenih učencev.

Rezultati naše raziskave sicer kažejo, da so učitelji razrednega pouka dokaj dobro usposobljeni za prepoznavanje, odkrivanje in nadaljnje delo z nadarjenimi, še vedno pa obstajajo učitelji, ki se na omenjenih področjih ne počutijo dovolj usposobljeni, kar je zaskrbljujoče. V *Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju v RS* je v poglavju o vzgoji in izobraževanju nadarjenih (Juriševič, 2011) izrazito izpostavljena prav kompetentnost učiteljev. Poudarjeno je, da inkluzivni pristop na področju vzgojno-izobraževalnega dela z nadarjenimi od učitelja zahteva najvišjo stopnjo strokovne usposobljenosti. Zato morajo učitelji svoje znanje o delu z nadarjenimi nadgrajevati v različnih programih stalnega strokovnega izobraževanja in/ali ga pridobiti na različnih stopnjah študija.

Soglašamo z ugotovitvami Kukanja Gabrijelčičeve (2015b), ki poudarja, da je eden izmed načinov krepitve učiteljeve strokovnosti in občutka kompetentnosti predvsem aktivno vključevanje v kakovostno izobraževanje in nenehno strokovno izpopolnjevanje, ki je po mnenju Maksimović (2013, str. 115) "dejansko spreminjanje in nadgrajevanje sebe in svojega dela v skladu z lastnimi potrebami, potrebami znanosti in poklica in potrebami družbe s ciljem doseganja učinkovitih rezultatov pri delu".

Omejitve raziskave, praktične implikacije in smernice za nadaljnje raziskovanje

Ugotovitve naše raziskave predstavljajo pomemben doprinos k boljšemu razumevanju učiteljeve usposobljenosti za delo z nadarjenimi in lahko pomenijo izhodišče za pripravo izobraževanj ter osnovo za učiteljevo samoevalvacijo lastnega pedagoškega dela z nadarjenimi, vendar pa je treba pri interpretiranju in posploševanju ugotovitev upoštevati nekatere omejitve raziskave. Ker nam ni uspelo zadostiti pogoju naključnega vzorčenja, rezultati raziskave niso reprezentativni, omejitev pa predstavlja tudi velikost vzorca. Prav tako je pri posploševanju ugotovitev treba upoštevati, da te temeljijo na subjektivnih ocenah učiteljev, ki niso nujno odraz realnega stanja. Vsekakor pa ugotovitve dajejo pomemben vpogled v vzgojno-izobraževalno prakso in bodo služile za nadaljnje, bolj poglobljene in obširne empirične raziskave.

Monika Mithans, PhD, Nuša Balažič, Sabina Ograjšek

Class Teachers about Their Competence to Work with Gifted Students

Gifted students represent the potential for high achievements in various fields of human activity (Breceljnik, 2003). It is still not easy to define giftedness that would describe a gift in all its dimensions. Kukanja Gabrijelčič and Čotar Konrad (2013) believe that every expert in this field understands the concept of giftedness in a slightly different way.

Discovering and recognizing gifted students is a long-lasting, intentional and systematic process that requires a lot of work, will, cooperation, and effort from all stakeholders in the educational process (Praprotnik, 2017). Teachers must carefully and regularly observe their students' learning, as this is the only way they can identify those who may be gifted (American Psychological Association, Coalition for Psychology in Schools and Education, 2017). In Koncept odkrivanja in dela z nadarjenimi učenci v osnovni šoli (The Concept of Discovering and Working with Gifted Students in Primary School) (Žagar et al., 1999), the process of discovering gifted students is explained in more detail. Teachers, school counseling services, parents and, if necessary, external experts take part in the demanding task of discovering gifted students. The process of discovering gifted students takes place in three stages – recording potentially gifted students, identifying gifted students and talking with them, and obtaining the opinion of their parents.

The first stage – recording potentially gifted students – usually takes place without testing. We use the already obtained information about students, such as a consistent demonstration of excellent learning success and outstanding achievements in specific areas, the teacher's opinion of students, participation and outstanding achievements in competitions, a strong interest and high results in hobbies, and the opinion of the school counseling service. Those who meet at least one of the criteria are considered "recorded gifted students" (Žagar et al., 1999, 2012).

In the second stage, the identification of gifted students, an in-depth and more detailed treatment of recorded students takes place with the help of tools – rating scales, which help teachers form an assessment of a student's giftedness. In this stage, a test of aptitude and creativity is also performed. Students who achieve an above-average result in at least one area are identified as gifted students.

The final step in discovering giftedness is to inform parents and get their opinion. In this stage, the counseling service, in collaboration with the class teacher, informs the parents that their child has been recognized as a gifted student and obtains their opinion (Žagar et al., 1999, 2012).

Due to specific needs, gifted students need an expert that is comprehensively competent, responsible, and independent in their work (Kukanja Gabrijelčič, 2014). A research review in this area showed that teachers receiving additional training to work with gifted students showed better pedagogical skills, better ability to identify gifted students, paid more attention to encouraging critical thinking, etc. (Kukanja Gabrijelčič, 2015a).

Teachers can provide an appropriate educational program for gifted students only if they know the nature of their talent (Grandić, Milutinović and Stipić, 2010) and by taking into account the basic principles of working with gifted students (Žagar et al., 1999, pp. 9–10): expansion and deepening of the basic knowledge; faster progress in the learning process; development of creativity; use of higher forms of learning; use of collaborative forms of learning; consideration of specific abilities and strong interests; consideration of individuality; promoting independence and responsibility; care for integrated personal development; diversity of offer and enabling students to choose freely; establishing mentoring relations between students and teachers or other program implementers; ensuring that gifted students are properly accepted in their classroom and school environment; creating opportunities for occasional socializing according to their special needs and interests. The listed principles must be observed throughout schooling, in all organizational forms of work and in all educational activities (Bezić, 2003).

The effectiveness of the education and development of gifted students largely depends on the teacher – their personality traits, professional qualifications, and knowledge. Both in the process of discovering gifted students and later in teaching, an important role is attributed to the teacher's pedagogical and psychological skills (Gali et al., 2017). That is why in our research, we wanted to check how class teachers assess their knowledge of the characteristics of gifted students and the process of discovering them. Because we are aware of the importance of a teacher's ability to work with gifted students, we also evaluated if teachers feel qualified enough to recognize gifted students and work with them. We were interested in the differences between teachers according to age and professional title.

The survey was conducted on a non-random ad hoc sample of 107 class teachers in the 2020/21 school year. The research sample differs regarding the age of teachers: up to 30 years ($f = 19$; $f\% = 17.8\%$); from 31 to 40 years ($f = 20$; $f\% = 18.7\%$); from 41 to 50 years ($f = 32$; $f\% = 29.9\%$); from 51 to 60 years ($f = 30$; $f\% = 28.0\%$); and over 61 years ($f = 6$; $f\% = 5.6\%$). The teachers included in the research also differ in their professional title: practitioner without a title or novice teacher ($f = 24$; $f\% = 22.4\%$); mentor ($f = 17$; $f\% = 15.9\%$); consultant ($f = 39$; $f\% = 36.4\%$) and counselor ($f = 27$; $f\% = 25.2\%$). Data for the research was obtained with the help of a questionnaire, which

consisted of closed-ended questions. Teachers gave their answers on a five-point grading scale (1 – very poorly, 5 – very well and 1 – not at all qualified, 5 – I am fully qualified). The obtained data was processed and analyzed with the IBM SPSS program. Data processing took place at the level of descriptive and inferential statistics. Descriptive statistical methods were used first in data processing. Afterwards, we performed the Kolmogorov-Smirnov test, as we wanted to check the distribution of the considered variables. We found that the variables deviated from the normal distribution, as a statistically significant difference was evident everywhere ($p < 0.005$). So, we used a nonparametric test to compare several independent samples – the Kruskal-Wallis test.

The results of our research show that the majority (60.7%) of class teachers are well acquainted with the characteristics of gifted students, which is gratifying, as Lebanova (2003) is convinced that gifted students can be well educated only by those who know them well. The teacher must therefore know both the general characteristics of gifted students, as well as their developmental personality characteristics. Individual knowledge of the characteristics of gifted students was best assessed by teachers aged 51 to 60 and teachers with the title of counselor. Teachers aged 31 to 40 and teachers with the title of mentor commonly assessed their knowledge of gifted students as not good enough. This finding confirms the importance of additional education, through which teachers also acquire knowledge about gifted students, and certainly improves the teacher's strategy of discovering and teaching gifted students.

Almost half of class teachers (47.7%) also estimated that they are well acquainted with the process of discovering gifted students, which is encouraging, as teachers work with practitioners and parents in the process of discovery, so they are expected to have adequate knowledge of the process of discovering gifted students. However, we should not overlook two-fifths of teachers (39.2%) that estimated that their knowledge of the process of discovering gifted students is only moderate or poor.

Just over half of class teachers (54.2%) believe that they are qualified to identify gifted students. Unfortunately, just under a quarter (22.4%) estimated that they are poorly qualified to identify gifted students, and a few (2.8%) even thought that they were not qualified for this task at all. We also found that teachers differ statistically significantly in their opinion of the ability to identify gifted students according to their professional titles. Teachers with the title of counselor evaluated themselves as most qualified to identify gifted students, and teachers with the title of mentor evaluated themselves as being the least qualified.

More than half of teachers (56.2%) believe that they are qualified to work with gifted students, while a quarter (25.7%) believe that they are even very or fully qualified to work with them. This is contrary to Fakin's findings (2003), who states that teachers feel insufficiently trained to work with gifted students. A recent survey prepared by Kukanja Gabrijelčič (2015a) confirms our findings, as the majority of teachers (55.6%) rated their professional qualifications for working with gifted students as satisfactory and just under a tenth of teachers (9.6%) rated themselves as very skilled. Teachers with the title of counselor are evaluated as the most qualified to work with gifted students. Teachers with the title of mentor are evaluated the least qualified and are, on average, poorly trained to identify gifted students.

The results of our research show that class teachers are quite well trained in the field of identifying, discovering, and working with gifted students. There are still teachers that do not feel sufficiently trained in these areas, which is worrying. In the chapter on the education and training of gifted students, the White Paper on Education and Training in the Republic of Slovenia (Juriševič, 2011) highlights the competence of teachers quite strongly. It is emphasized that an inclusive approach in the field of educational work with gifted students requires the highest level of professional qualification from the teacher. Therefore, teachers need to upgrade their knowledge of working with gifted students in various continuing professional education programs and/or acquire it at different study levels.

LITERATURA

1. American Psychological Association, Coalition for Psychology in Schools and Education (2017). Dvajset najpomembnejših psiholoških načel za poučevanje in učenje ustvarjalnih, talentiranih in nadarjenih učencev od vrtca do srednje šole. Dostopno na: <http://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:doc-CXEZNLLK> (pridobljeno 13.09.2021).
2. Bezić, T. (2003). Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli. V: Blažič, M. (ur.). Nadarjeni – izkoriščen ali prezrt potencial: zbornik prispevkov: mednarodni znanstveni simpozij (str. 77–82). Slovensko združenje za nadarjene.
3. Bezić, T., Žagar, D., Artač, J. idr. (2000). Operacionalizacija Koncepta odkrivanja in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli. Zavod RS za šolstvo: Razširjena programska skupina za svetovalno delo v vrtcih, šolah in domovih.
4. Bezić, T., Bucik, V., Bučar Markič, S. idr. (2019). Strokovna izhodišča posodobitve Koncepta odkrivanja nadarjenih otrok, učencev in dijakov ter vzgojno-izobraževalnega dela z nadarjenimi. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
5. Brečeljnik, M. (2003). Nadarjeni učenci – izziv šoli in učitelju. V: Blažič, M. (ur.). Nadarjeni – izkoriščen ali prezrt potencial: zbornik prispevkov: mednarodni znanstveni simpozij (str. 83–91). Slovensko združenje za nadarjene.
6. Fakin, A. (2003). Problem nadarjenih in individualizacija. V: Blažič, M. (ur.). Nadarjeni – izkoriščen ali prezrt potencial: zbornik prispevkov: mednarodni znanstveni simpozij (str. 158–166). Slovensko združenje za nadarjene.
7. Gali, G. F., Shakhnina, I. Z., Mukhametzyanova, F. S. idr. (2017). Pedagogical conditions for gifted students' development and education: overseas data. *Revista QUID* (28), 334–338.
8. Grandić, R., Milutinović, J. in Stipić, M. (2010). Teachers' opinion on gifted students and their adequate educational support. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 25(5), 15–28.
9. Heacox, D. (2009). Diferenciacija za uspeh vseh: predlogi za uspešno delo z učenci različnih zmognosti: preizkušeni nasveti in zamisli za učinkovito poučevanje. Rokus Klett.
10. Juriševič, M. (2011). Vzgoja in izobraževanje nadarjenih. V: Krek, J. in Metljak, M. (ur.). *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji 2011* (str. 329–367). Zavod RS za šolstvo.
11. Juriševič, M. in Žerak, U. (2019). Attitudes Towards Gifted Students and Their Education in the Slovenian Context. *Psychology in Russia: state of the art*, 12(4), 101–117.
12. Kukanja Gabrijelčič, M. (2014). Država, učitelj in delo z nadarjenimi učenci: med poslanstvom in odgovornostjo. *Revija za elementarno izobraževanje*, 7(1), 83–97.
13. Kukanja Gabrijelčič, M. (2015a). Profesionalni razvoj učiteljev in težave pri delu z nadarjenimi učenci. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 30(1), 112–127.
14. Kukanja Gabrijelčič, M. (2015b). Nadarjeni in talentirani učenci: Med poslanstvom in odgovornostjo. Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta.
15. Kukanja Gabrijelčič, M. in Čotar Konrad, S. (2013). Učno uspešen, nadarjen ali talentiran?: terminološke vrzeli s področja nadarjenosti. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 28(3–4), 129–143.

16. Leban, E. (2003). Odkrivanje nadarjenih na razredni stopnji. V: Blažič, M. (ur.). Nadarjeni – izkoriščen ali prezrt potencial: zbornik prispevkov: mednarodni znanstveni simpozij (str. 299–306). Slovensko združenje za nadarjene.
17. Loboda, M., Bedek, N., Žerak, U. idr. (2020). Stališča študentov pedagoških smeri do nadarjenih in njihovega izobraževanja. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 35(1), 3–20.
18. Maksimović, J. (2013). Factors of teachers' motivation for professional advancement. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 28(1), 100–116.
19. Mithans, M. (2020). Nadarjeni učenci in njihove možnosti aktivnega sooblikovanja učnega procesa = Gifted and talented students and the possibilities of their active co-creation of the learning process. *Vzgoja in izobraževanje: revija za teoretična in praktična vprašanja vzgojno izobraževalnega dela*, 51(1–2), 12–16.
20. Pangrčič, P., Željeznov Seničar, M. in Kukanja Gabrijelčič, M. (2020). Action research as a method of improvement of school practice while educating gifted students. *Odgojno-obrazovne teme*, 3(6), 34–53.
21. Praprotnik, N. (2017). Delo z nadarjenimi učenci naj bo učitelju v izziv. *Vzgoja in izobraževanje*, 48(1–2), 45–51.
22. Škufca, B. (2003). Ali učitelji prepoznajo nadarjene učence? V: Blažič, M. (ur.). Nadarjeni – izkoriščen ali prezrt potencial: zbornik prispevkov: mednarodni znanstveni simpozij (str. 482–488). Slovensko združenje za nadarjene.
23. Žagar, D., Artač, J., Bezić, T. idr. (1999). Koncept odkrivanja in dela z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli. Dostopno na: <https://www.zrss.si/zrss/wp-content/uploads/koncept-dela-z-nadarjenimi-ucenci.pdf> (pridobljeno 13.09.2021).
24. Žagar, D. (2012). Drugačni učenci. Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
25. Zakon o osnovni šoli (ZOsn). (1996). Uradni list RS, št. 81/06 – uradno prečiščeno besedilo, 102/07, 107/10, 87/11, 40/12 – ZUJF, 63/13 in 46/16 – ZOFVI-K. Dostopno na: <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO448> (pridobljeno 13.09.2021)

Dr. Monika Mithans (1985), docentka za področje pedagogike na Pedagoški fakulteti Univerze v Mariboru.

Naslov/Address: Koroška cesta 160, 2000 Maribor, Slovenija/Slovenia

Telefon/Telephone: (+386) 02 229 36 44

E-mail: monika.mithans1@um.si

Mag. Nuša Balažic (1995), profesorica razrednega pouka na OŠ Odranci.

Naslov/Address: Prešernova ulica 1, 9233 Odranci, Slovenija/Slovenia

Telefon/Telephone: (+386) 02 573 70 10

E-mail: nusa.balazic@gmail.com

Sabina Ograjšek (1995), asistentka za področje pedagogike na Pedagoški fakulteti Univerze v Mariboru.

Naslov/Address: Koroška cesta 160, 2000 Maribor, Slovenija/Slovenia

Telefon/Telephone: (+386) 02 229 36 46

E-mail: sabina.ograjsek@um.si

Stališča učiteljev osnovnih šol do večkulturnosti

Prejeto 21.10.2021 / Sprejeto 22.02.2022

UDK 37.015.31:316.72: 373.3

KLJUČNE BESEDE: večkulturnost, stališča učiteljev, dolžina delovne dobe, spol

POVZETEK – Živimo v večkulturnih družbah, kjer tudi na ruralnih področjih v prihodnje ne bo več kulturno homogenih razredov, zato je učenje o različnih kulturah in kulturni raznolikosti nujen del izobraževalnega sistema. Namen pričujoče raziskave je preučiti stališča učiteljev do večkulturnosti. Raziskovali smo razlike v stališčih med spoloma, razlike glede dolžine delovne dobe in predmeta, ki ga učitelji poučujejo. Uporabili smo kvantitativno raziskovalno metodo, spletno anketo. Spletno anketo smo učiteljem posredovali po elektronski pošti in družbenem omrežju Facebook. V vzorec smo zajeli 181 respondentov. Učitelji izkazujejo pozitivna stališča do večkulturnosti, ki so najbolj prisotna pri učiteljih družboslovnih predmetov. Najbolj negativen odnos do večkulturnosti izkazujejo učitelji naravoslovnih predmetov, ki so najbolj naklonjeni asimilaciji. Razlike med učitelji in učiteljicami se niso pokazale. Vzorec učiteljev ni reprezentativen, rezultati raziskave pa ponujajo vpogled v stališča do večkulturnosti.

Received 21.10.2021 / Accepted 22.02.2022

UDC 37.015.31:316.72: 373.3

KEYWORDS: multiculturalism, teachers' attitudes, length of employment, sex

ABSTRACT – We live in multicultural societies, where we expect that even in rural areas school classes will no longer be culturally homogeneous (Neuner, 2001, p. 13). For that reason, learning about different cultures and cultural diversity is a vital part of the education system. The purpose of this paper is to analyse teachers' attitudes towards multicultural education. Differences in teachers' opinions were analysed based on sex, length of employment, and the school subject they teach. A quantitative study method, i.e., an online survey, was used. Teachers received the online survey by e-mail and through Facebook. The study sample consists of 181 respondents. Teachers have positive attitudes towards multiculturalism, which is most evident among teachers of social sciences. The most negative attitudes are expressed by science teachers, who are most keen on assimilation. The attitudes of male and female participants do not differ based on their gender. The sample of teachers is not representative; however, the results give us an insight into teachers' attitudes towards multiculturalism.

1 Uvod

Posledice globalizacije se kažejo v razvoju telekomunikacijskih tehnologij in interneta ter večanju migracij, ki se odražajo tudi v etnični, religijski in kulturni heterogenosti šolskih razredov. Posebno v velikih mestih, pa tudi na podežlju kmalu več ne bo kulturno homogenih šolskih razredov (Neuner, 2002, str. 13).

Za postmoderno družbo naj bi bili značilni strpnost, večkulturnost in tolerantnost. Gre torej za inkluzivno družbo, ki podpira in sprejema različne potrebe, kulturno, etnično in jezikovno pripadnost, vsakemu posamezniku pa omogoča sodelovanje v družbenih procesih skladno s svojimi zmožnostmi (Cencič, Cotič in Medved Udovič, 2010, str. 20). V nadaljevanju predstavljamo aktualne statistične podatke o stališčih Evropejcev in podrobneje Slovencev do medkulturnega dialoga in migracij. Nekaj več kot 70 % Evropejcev meni, da nacionalna, etnična in verska raznolikost bogati življenje Evropejcev. Večkulturnosti so najbolj naklonjeni na Finskem, v Nemčiji, Luksemburgu, Bolgariji in Romuniji (Flash Eurobarometer 2007, str. 10 v Vertot, 2009, str. 13–16). Slovencem medkulturni dialog pomeni mednarodno mobilnost, sodelovanje in izme-

njavo (26% vprašanih), 14% vprašanih pa enakost pravic in tolerantnost (prav tam, str. 13). Odnos Slovencev do migrantov je vse od leta 1992 odklonilen, pri čemer se večja odklonilnost kaže do priseljencev iz določenih evropskih držav, denimo Bolgarije in Romunije, ter do priseljencev iz globalnega juga (Toplak, 2019, str. 109). Pretekle raziskave med Slovenci kažejo, da 52% respondentov meni, da bi bilo potrebno zaostri-ti azilno in migracijsko politiko. Odstotek strinjanja z restriktivno migracijsko politiko upada z višanjem izobrazbene stopnje respondentov (Zavratnik, 2011, str. 64).

Učenje o drugih kulturah je nujen del modernih izobraževalnih sistemov (Moree, Klaassen in Veugeler, 2008), saj učenci tako dobijo znanja, ki krepijo njihove med-kulturne kompetence (Barry in Lechner, 1995). Večkulturno izobraževanje je lahko sredstvo za reševanje problemov, ki izvirajo iz kulturne raznolikosti (Nakládalová in Stolinská, 2012). Sposobnost dialoga je potrebno privzgojiti, da se lahko borimo proti predsodkom, sovražnosti in stereotipiziranju. Različne oblike in metode za preseganje konfliktnosti in rasizma je potrebno vključiti v učne načrte ter ustvariti nov prostor kulturne mediacije (EDUKA, 2012). Z vstopom v Evropsko unijo je Slovenija postala zanimivejša za različne skupine priseljencev. Z vključevanjem otrok priseljencev v iz-obrazevalni sistem so se različne institucije pričele intenzivno ukvarjati v zadnjem de-setletju (Sinjur, 2018, str. 129). Med cilji vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji so v Beli knjigi opredeljeni vzgoja za medsebojno solidarnost, strpnost in spoštovanje, sprejemanje drugačnosti in sprejemanje in razumevanje različnosti (Krek in Metljak, 2011, str. 17). Namen pričujoče raziskave je preučiti stališča osnovnošolskih učiteljev do vprašanja večkulturnosti. Raziskovali smo tako splošna stališča kot tudi stališča, ki so povezana s pedagoškim delom učiteljev.

Sodobne družbe je moč razumeti kot večkulturne, kar vključuje “*prisotnost in so-bivanje različnih kultur znotraj posamezne družbe*” (Medica, 2011, str. 209). Gre za politični koncept, ki nam pomaga definirati načine urejanja odnosov med posameznimi kulturami v določeni družbi. Večkulturnost lahko obravnavamo v treh kontekstih, in sicer kot: raznolikost fizičnih značilnosti posameznikov, različnost spolnih identitet in etnokulturnost. Večina teoretikov meni, da pojem večkulturnost zajema zgolj zadnjo kategorijo – etnokulturnost, drugi dve kategoriji pa uvrščajo v širše pojmovanje kultur-nega pluralizma (prav tam, str. 209–210). Odnos do večkulturnosti se je skozi zgodovi-no spreminjal. V ZDA so se v 18. in 19. stoletju jezikovne razlike v tiskanih medijih in izobraževanju tolerirale, sledilo je obdobje, v katerem so prevladale asimilacijske težnje (Ramsey, Williams in Vold, 2003). Kot ideološko nasprotje asimilacijskim teorijam se v 70. letih 20. stoletja, najprej v političnem kontekstu, pojavi pojem večkulturnost (Medi-ca, 2011). V jedru integracijskih politik 70. let 20. stoletja je bilo zmanjšanje škode asi-milacijskih politik in zniževanje državnih stroškov za oskrbo migrantov (Vrečer, 2007, str. 37–38).

V Evropi se koncept večkulturne družbe pojavi v 60. letih 20. stoletja z razvojem industrijske države. V tem obdobju so obsežne migracije potekale v Veliko Britanijo, Belgijo, na Nizozemsko in Portugalsko, predvsem iz nekdanih kolonij omenjenih dr-žav, pa tudi iz mediteranskih držav na sever Evrope (Radovan in Košcielnjak, 2015). Kriza v 70. letih 20. stoletja je vplivala na zaostrovanje socialnih ukrepov, s katerimi naj bi države zmanjšale obseg migracij (Lesińska, 2014, str. 40). Srednjeevropsko razu-mevanje večkulturnih družb sledi teritorialnemu razumevanju kulturne identitete – en jezik, en narod in ena država (Feichtinger in Cohen, 2014, str. 2). Skladno s tem razu-

mevanjem je država razumljena kot teritorij, na katerem mirno sobivajo različne etnične skupine, vendar pa se ne smejo mešati (prav tam). V Republiki Sloveniji imamo pluralistični model integracijske politike. Le-ta sledi 61. členu Ustave RS, po katerem ima vsakdo pravico, da *“svobodno izraža pripadnost k svojemu narodu ali narodni skupnosti, da goji in izraža svojo kulturo in uporablja svoj jezik in pisavo”* (Ustava RS, 1991). Po 14. členu je prepovedana diskriminacija in zagotovljena je enakost pred zakonom (Bešter, 2003, str. 15).

Večkulturno izobraževanje po smernicah UNESC-a pomeni *“učenje o drugih kulturah z namenom, priti do sprejemanja ali pa vsaj tolerance do pripadnikov drugih kultur”* (UNESCO, 2006, str. 18). Tovrstno izobraževanje pri učencih spodbuja razvoj stališč, ki so povezana z enakopravnostjo članov različnih kulturnih in etničnih skupin (Skubic Ermenc, 2007 v Radovan in Košcielniak, 2015, str. 118–119). Večkulturno izobraževanje spodbuja socialno pravičnost, je protirasistično in namenjeno vsem učencem (Nieto, 2004 v Holm idr., 2009). Učitelj se mora za tovrstno poučevanje prilagoditi skupini, v kateri poučuje, in uporabljati raznolike oblike in metode dela. Za uspešno delo v razredu mora učitelj poznati lastna stališča do večkulturnosti, saj tako lažje sodeluje z učenci iz kulturno raznolikih okolij (Lou, 1994).

Najdaljšo tradicijo večkulturnega izobraževanja imajo v Združenih državah Amerike, kjer je izobraževalni sistem diskriminiral otroke priseljencev in staroselcev. Diskriminacija je v 50. letih 20. stoletja pripeljala do gibanja za državljanske pravice in kasneje večkulturnega izobraževanja. V Evropi se je večkulturno izobraževanje najprej pričelo v Veliki Britaniji (Banks, 2009 v Vrečar, 2011, str. 20).

Vključevanje vsebin večkulturnosti, tudi s pogovorom o različnih kulturah, je potrebno že v vrtcu (Kuščević, Brajčić in Tomašević, 2020, str. 56), v osnovni šoli pa naj bi učitelji vključevali primere iz različnih kultur ter tako obogatili pridobivanje znanja (NCCA, 2005 v Vah Jevšnik, 2010, str. 136). Slovenskim učiteljem primanjkuje znanja in izkušenj za večkulturno izobraževanje (Toplak in Vah Jevšnik, 2010 v Vah Jevšnik, 2010, str. 137). Učitelji pravijo, da gre pri večkulturnem izobraževanju za pristop, ki temelji na medpredmetnem povezovanju (85,1 %). Skoraj četrtina ni uvedla sprememb, s katerimi bi se prilagodila skupini, čeprav na pobudo in željo učencev omogočajo predstavitev različnih kultur in držav, iz katerih prihajajo učenci (Bogatec in Zudič Avdič, 2014, str. 107). Analiza osnovnošolskih učnih načrtov je pokazala, da je slovenska osnovna šola orientirana bolj asimilacijsko in ni usmerjanja v interkulturno izobraževanje (Skubic Ermenc, 2007).

Pozitiven odnos učiteljev do večkulturnosti je povezan s klimo, ki jo ustvarijo v razredu, s tem pa lahko dvignejo samozavest učencev in prispevajo k izboljšanju njihovih učnih dosežkov (Gürsoy, 2016). Nasprotno pa odklonilen odnos do večkulturnosti zmanjšuje učne dosežke in negativno vpliva na samopodobo učenca (prav tam).

Raziskave kažejo, da imajo učitelji z daljšo delovno dobo bolj pozitivna stališča in več znanja za večkulturno izobraževanje (Karacabya, Ozdere in Bozkusa, 2019). Mladi hrvaški učitelji, ki imajo do pet let delovne dobe, imajo več znanja za večkulturno izobraževanje kot njihovi starejši kolegi, saj se tekom študija temu področju posveča več pozornosti kot v preteklosti (Bijelič, 2010, str. 143). Učitelji začetniki poleg pozitivnejših stališč do večkulturnosti izkazujejo povprečno večkulturno učinkovitost oz. sposobnost, da pripravljajo vsebine, s katerimi pri pouku obravnavajo tematiko večkul-

turnosti (Nadelson idr., 2012, str. 1190). Podobno je pokazala raziskava Castra (2010), v kateri učitelji milenijci poročajo o tem, da si želijo šole, ki je večkulturno orientirana (Castro, 2010).

Klasične študije (Adorno idr., 1950 v Ponce, 2017, str. 2) kažejo, da so ženske v večji meri naklonjene večkulturnosti kot moški, kar pripisujejo večji prisotnosti avtoritarne osebnosti pri moških. Novejša raziskava na reprezentativnem vzorcu Evropejcev teh ugotovitev ni potrdila (Ponce, 2017). Pokazale so se zgolj razlike glede dojemanja posameznih skupin migrantov; ženske v primerjavi z moškimi izkazujejo bolj negativna stališča do priseljencev muslimanske veroizpovedi, moški pa so bolj negativno nastrojeni do ekonomskih migrantov (prav tam). V zahodnih državah predstavlja muslimanska populacija drugo največjo etnično in versko skupnost. Učiteljice izkazujejo večje sprejemanje in pozitivnejša stališča do učencev, ki so muslimanske veroizpovedi, kot učitelji (Agirdag, Loobuyck in Van Houtte, 2012).

Med učitelji in učiteljicami prihaja do razlik v dojemanju večkulturnosti, pri čemer ženske izkazujejo bolj pozitivna stališča (Gürsoy, 2016; Aktoprak, Pervin in Ahmet, 2018). Pozitivnejša stališča do večkulturnosti so učiteljice izkazale tudi, ko so bile vključene v izobraževanje o večkulturni vzgoji (Pettus in Allain, 1999 v Nadelson idr., 2002, str. 1190), prav tako imajo učiteljice boljše komunikacijske veščine in več znanja za večkulturno izobraževanje kot njihovi moški kolegi (Bijelić, 2010, str. 144–145). Nasprotno v primerjavi s predhodno omenjenimi raziskavami je študija Karacabeya, Ozdere in Bozkusa (2019) pokazala, da med učitelji in učiteljicami ne prihaja do razlik v njihovih stališčih do večkulturnosti.

Tematika večkulturnosti se v slovenskih šolah najpogosteje pojavi pri pouku likovne vzgoje, jezikovnih in družboslovnih predmetih (Bogatec in Zudič Antonič, 2014, str. 139). Učitelji jezikovnih predmetov tekom študija prihajajo v stik z literaturo z različnih delov sveta in izkazujejo najbolj pozitivna stališča do večkulturnosti (Karacabeya, Ozdere in Bozkusa, 2019, str. 390). Stik bodočih učiteljev z raznoliko literaturo naj bi torej prispeval k razvoju pozitivnega stališča do večkulturnosti.

Pregled literature je pokazal, da raziskav, ki bi preučevale stališča učiteljev do večkulturnosti, posebno v slovenskem prostoru, ni veliko, zato menimo, da bi naša raziskava lahko predstavljala prispevek v obstoječi teoretični okvir.

Na podlagi obstoječih raziskav smo si postavili naslednja raziskovalna vprašanja in hipoteze:

- RV1: Kakšna so stališča učiteljev do večkulturnosti?
- RV2: Ali med učitelji in učiteljicami obstajajo razlike pri stališčih do večkulturnosti?
- RV3: Ali obstajajo razlike pri stališčih do večkulturnosti glede na dolžino delovne dobe učiteljev?
- H1: Med učitelji obstajajo razlike pri stališčih do večkulturnosti glede na predmet, ki ga poučujejo.
- H2: Učitelji, ki so bolj pozitivno naravnani do večkulturnosti, pri svojem delu pogosteje obravnavajo tematiko večkulturnosti.

2 Metodologija

Raziskavo stališč učiteljev smo izvedli na namenskem vzorcu učiteljev, ki poučujejo na osnovnih šolah v Sloveniji. Uporabili smo kvantitativno raziskovalno metodo spletnega anketiranja. Anketni vprašalnik smo šolam (ravnateljem/tajništvu) posredovali 27.01.2020 po elektronski pošti, in sicer na 127 naslovov. Prošnjo za sodelovanje smo delili na družbenem omrežju Facebook in jo ob pomoči Slovenske nacionalne komisije za UNESCO posredovali koordinatorjem UNESCO ASP Net osnovnih šol. Anketa je bila učiteljem dostopna med 27.01.2020 in 18.02.2020.

V vzorec smo zajeli 181 učiteljev, od tega 87 % učiteljic in 13 % učiteljev. Med respondenti je največ učiteljev razrednega pouka (26,9 %) in učiteljev jezikovnih predmetov (22,4 %). Prevladujejo učitelji, ki so v vzgoji in izobraževanju zaposleni med 20 in 30 let (45,8 %), najmanj pa je učiteljev začetnikov (3,9 %).

Uporabili smo faktorsko analizo in oblikovali štiri faktorje. Splošna stališča do večkulturnosti smo merili na petstopenjski ocenjevalni lestvici, ki smo jo povzeli po raziskavi Murdocka in Ferringsa (2016). Na podlagi analize smo oblikovali dva faktorja, ki skupaj pojasnita 54,56-odstotni delež variance. Za konstrukt "usmerjenost k večkulturnosti" je vrednost Cronbachove alfe znašala 0,73, za konstrukt "odnos do asimilacije" pa vrednost alfe znaša 0,74.

Tabela 1

Osnovna statistika za konstrukt "usmerjenost k večkulturnosti"

<i>Usmerjenost k večkulturnosti</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Dobro je, da v Sloveniji živijo ljudje z različnimi kulturnimi porekli.	178	4,06	0,92
Etnične skupine, ki živijo v Sloveniji, morajo ohraniti svojo etnično dediščino.	178	4,24	0,86
Slovenci bi morali narediti več, da se naučijo o običajih in tradicijah drugih kulturnih skupin.	179	3,28	1,06
Priseljenci morajo spodbujati svoje otroke, da obdržijo svojo tradicijo.	179	3,92	0,96
Družba z več kulturnimi skupinami se hitreje spoprijema s težavami.	178	3,25	1,17

Tabela 2

Osnovna statistika za konstrukt "odnos do asimilacije"

<i>Odnos do asimilacije</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Najbolje je, da priseljenci pozabijo na svoje poreklo.	179	1,56	0,97
Enotnost države je oslajljena zaradi priseljencev.	178	2,44	1,13
Če želijo priseljenci obdržati svojo kulturo, naj to zadržijo zase.	178	2,54	1,26
Priseljenci morajo spremeniti svoje vedenje tako, da bodo čim bolj podobni Slovencem.	179	2,82	1,16

Na podlagi raziskave Gürsoya (2016) smo oblikovali lestvico 11 trditev, s pomočjo katerih smo preučili stališča učiteljev do posameznih vidikov večkulturnosti, ki so povezani z opravljanjem pedagoškega dela. Faktorska analiza je oblikovala dva faktorja iz osmih trditev, ki skupaj pojasnita najvišji delež variance (59,27%). Vrednost Cronbachovega alfa za konstrukt “večkulturalizem v šoli” znaša 0,85, za konstrukt “večkulturnost kot izziv za delo učitelja” pa 0,5.

Tabela 3

Deskriptivna statistika za konstrukt “večkulturnost v šoli”

<i>Večkulturnost v šoli</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Poučevanje v kulturno raznoliki skupini je nagrajujoče.	171	3,42	1,11
Veliko se lahko naučim od učencev z raznolikim kulturnim ozadjem.	171	4,1	0,85
Da lahko učitelj učinkovito poučuje, se mora zavedati kulturne raznolikosti učencev.	171	4,37	0,82
Izobraževanje učiteljev za večkulturno vzgojo jim pomaga pri delu s kulturno raznoliko skupino otrok.	170	4,17	0,91
Zavedam se kulturne raznolikosti svojih učencev in delam z njimi.	171	4,26	0,78

Tabela 4

Deskriptivna statistika za konstrukt “večkulturnost kot izziv za delo učitelja”

<i>Večkulturnost kot izziv za delo učitelja</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Učenci se morajo naučiti komunikacije samo v slovenskem jeziku (OB).	170	3,75	0,99
Verjamem, da mora biti vloga učitelja na novo definirana, da se naslovi potrebe kulturno raznolikih učencev.	171	3,20	1,27
Menim, da se prevelika pozornost pripisuje večkulturnemu izobraževanju učiteljev (OB).	171	3,61	1,08

Opomba: OB = obrnjena spremenljivka

3 Rezultati in interpretacija

V pričujočem poglavju so predstavljeni rezultati raziskave, ki smo jo opravili na vzorcu slovenskih osnovnošolskih učiteljev.

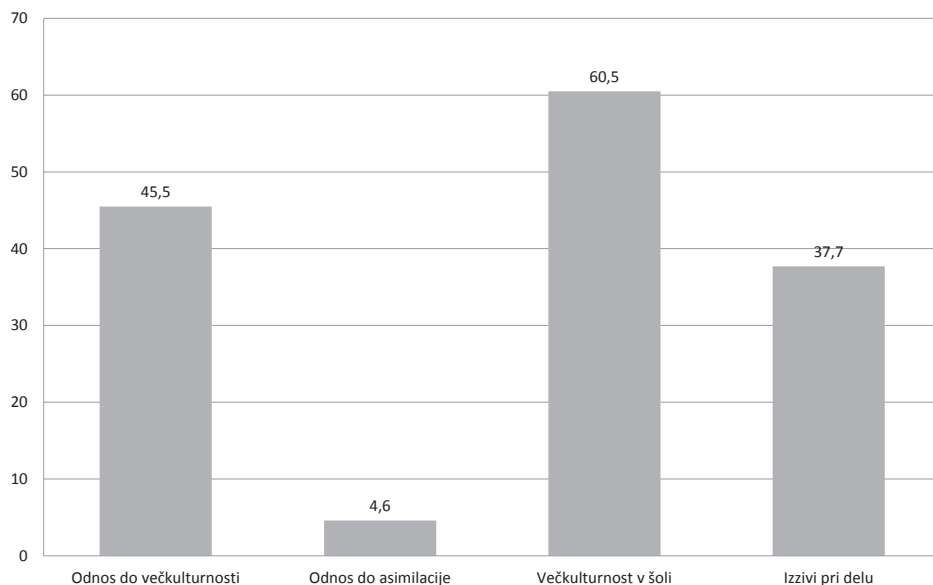
RV1: Kakšna so stališča učiteljev do večkulturnosti?

V grafu 1 so prikazana stališča učiteljev do večkulturnosti. Prikazane vrednosti se nanašajo na najvišje strinjanje s trditvami (4 – se strinjam in 5 – se popolnoma strinjam), s katerimi smo merili stališča učiteljev do večkulturnosti na lestvici od 1 (sploh se ne strinjam) do 5 (popolnoma se strinjam).

Nekaj več kot 45 % učiteljev ima pozitiven odnos do večkulturnosti in zgolj 4,6 % do asimilacije. 60,5 % učiteljev ima pozitiven odnos do večkulturnosti, ki se navezuje na pedagoško delo, nekaj manj kot 40 % učiteljev pa poroča o tem, da je delo v večkulturnem okolju zanje pomeni izziv. Rezultati kažejo, da imajo učitelji pozitiven odnos do večkulturnosti.

Graf 1

Stališča učiteljev do večkulturnosti (v %)



RV2: Ali med učitelji in učiteljicami obstajajo razlike pri stališčih do večkulturnosti?

Rezultati Mann-Whitneyevega U-testa so pokazali, da med učitelji in učiteljicami obstajajo statistično značilne razlike glede njihovega dojetja izzivov ($U = 796,5$; $p < 0,05$), s katerimi se soočajo pri delu v večkulturnem okolju. Učiteljice ($R = 70,07$) v večji meri poročajo o izzivih, s katerimi se soočajo, kot njihovi moški ($R = 51,92$) kolegi. Pokazalo se je tudi, da učiteljice izražajo bolj pozitivna stališča do večkulturnosti kot učitelji, nekoliko bolj negativen odnos imajo do asimilacije. Vendar pa omenjene razlike med spoloma niso statistično značilne.

H1: Med učitelji obstajajo razlike pri stališčih do večkulturnosti glede na predmet, ki ga poučujejo.

Tabela 5

Stališča učiteljev do večkulturnosti glede na predmet, ki ga poučujejo

<i>Predmet</i>	<i>Odnos do večkulturnosti</i>	<i>Odnos do asimilacije</i>	<i>Večkulturnost v šoli</i>	<i>Izzivi pri delu v šoli</i>
	<i>R</i>	<i>R</i>	<i>R</i>	<i>R</i>
Družboslovni	93,29	59,48	92,07	89,84
Naravoslovni	59,82	105,84	46,38	40,86
Jezikovni	90,43	73,14	83,91	75,67
Umetnost	85,43	85,36	83,79	56,83
Šport	71,75	54,13	62,88	61,38
Tehnika	81,25	54,13	62,88	98,67
Razredni pouk	71,05	79,85	77,01	66,47
Varstvo	76,76	82,12	88,12	69,82
p	0,1	0,02*	0,02*	0,003**

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

Kruskal-Wallisov test je pokazal, da obstajajo statistično značilne razlike glede stališč do večkulturnosti, ki so povezana s pedagoškim delom ($H(7) = 16,49$, $p < 0,05$) in predmetom, ki ga učitelji poučujejo. Največjo naklonjenost večkulturnosti izkazujejo učitelji družboslovja ($R = 92,07$), najmanj naklonjenosti pa izkazujejo učitelji naravoslovnih predmetov ($R = 46,38$). Statistično pomembne razlike so se pokazale pri stališčih do izzivov, ki jih prinaša delo v večkulturnem okolju, glede na predmet, ki ga učitelji poučujejo. O izzivih v največji meri poročajo učitelji tehnike ($R = 98,67$), sledijo učitelji družboslovnih predmetov ($R = 89,84$). Statistično pomembne razlike ($H(7) = 16,34$, $p < 0,05$) so se pokazale med stališči do asimilacije in predmetom, ki ga učitelji poučujejo. Asimilaciji so najmanj naklonjeni učitelji športa ($R = 54,13$) in tehnike ($R = 54,13$), najbolj so asimilaciji naklonjeni učitelji naravoslovja ($R = 105,84$).

Na podlagi predstavljenih rezultatov smo potrdili hipotezo 1, ki pravi, da med učitelji obstajajo razlike pri stališčih do večkulturnosti glede na predmet, ki ga poučujejo.

RV3: Ali obstajajo razlike pri stališčih do večkulturnosti glede na dolžino delovne dobe učiteljev?

Kruskal-Wallisov test ni pokazal na statistično značilne razlike pri odnosu do večkulturnosti ($H(3) = 1,73$, $p > 0,05$), podpori asimilaciji ($H(3) = 3,53$, $p > 0,05$), odnosu do večkulturnosti, povezane z vzgojno-izobraževalnim delom ($H(3) = 2,41$, $p > 0,05$), zaznavanju izzivov pri večkulturnem delu ($H(3) = 0,52$, $p > 0,05$) in dolžini delovne dobe.

Najbolj pozitiven odnos do večkulturnosti izkazujejo učitelji z najdaljšo delovno dobo, torej tisti, ki so zaposleni med 20 in 30 let ($R = 78,03$), najbolj odklonilen odnos pa učitelji začetniki ($R = 61,67$). Asimilaciji so najbolj naklonjeni učitelji za-

četniki ($R = 108$), najmanj pa učitelji, ki so zaposleni med 20 in 30 let ($R = 73,22$). Najbolj so večkulturnosti, ki je vezana na pedagoško delo, naklonjeni učitelji začetniki ($R = 102,92$), ki tudi v najmanjši meri poročajo o izzivih večkulturnega izobraževanja ($R = 71,42$).

Razlike v stališčih se pri učiteljih glede na dolžino delovne dobe niso pokazale, trend kaže, da so večkulturnosti bolj naklonjeni starejši učitelji, ki imajo med 20 in 30 let delovne dobe.

H2: Učitelji, ki so bolj pozitivno naravnani do večkulturnosti, pri svojem delu pogosteje obravnavajo tematiko večkulturnosti.

Tabela 6

Povezave med posameznimi spremenljivkami za merjenje večkulturnosti in pogostostjo obravnave tematike večkulturnosti v šoli

	<i>Stališča do večkulturnosti</i>	<i>Stališča do asimilacije</i>	<i>Večkulturnost v šoli</i>	<i>Izzivi, povezani z večkulturnostjo v šoli</i>	<i>Pogostost obravnave večkulturnosti</i>
Stališče do večkulturnosti		-0,539*	0,616*	0,356*	0,350*
Stališče do asimilacije	-0,539*		-0,451*	-0,418*	-0,341*
Večkulturnost v šoli	0,616*	-0,451*		0,446*	0,366*
Izzivi, povezani z večkulturnostjo v šoli	0,356*	-0,418*	0,446		0,338*
Pogostost obravnave večkulturnosti	0,350*	-0,341*	0,366*	0,338*	

Opomba: * $p < 0,01$

Stališča do večkulturnosti se v različnih intenzivnostih in smereh povezujejo s pogostostjo obravnave tematike večkulturnosti pri pouku. Korelacijska analiza (Pearsonov koeficient korelacije) je pokazala, da med pogostostjo obravnave tematike večkulturnosti in stališči do večkulturnosti ($r = 0,35$, $p = 0,00$), stališči do večkulturnosti v pedagoškem delu ($r = 0,366$, $p = 0,00$) in dojemanjem izzivov ($r = 0,338$, $p = 0,00$), ki so povezani s pedagoškim delom, obstajajo statistično značilne pozitivne povezave. Med podporo asimilaciji in pogostostjo obravnave tematike večkulturnosti obstaja zmerno močna negativna povezava ($r = -0,341$, $p = 0,00$), kar pomeni, da bolj kot so učitelji naklonjeni asimilaciji, manj pogosto pri pouku obravnavajo področje večkulturnosti. Rezultati kažejo, da bolj kot so učitelji naklonjeni večkulturnosti, pogosteje pri pouku obravnavajo področje večkulturnosti.

Hipotezo 2, ki pravi, da učitelji, ki imajo bolj pozitivna stališča do večkulturnosti, pri pouku pogosteje obravnavajo tematike, povezane z večkulturnostjo, lahko potrdimo.

4 Sklep

V pričujoči raziskavi smo se ukvarjali s stališči osnovnošolskih učiteljev do večkulturnosti. Podatke smo zbrali s kvantitativno raziskovalno metodo, s pomočjo spletnega anketiranja. Spletno anketo smo posredovali vodstvom šol in koordinatorjem UNESCO ASP net šol. Preverjali smo na eni strani splošna stališča do večkulturnosti, po drugi strani pa tista, ki so povezana z vzgojno-izobraževalnim delom. Glede splošnih stališč do večkulturnosti in stališč do vidikov večkulturnosti, ki so povezana z delom v šoli, se je pokazalo, da so ji učitelji naklonjeni. Zgolj v 4,6% se je pokazalo, da podpirajo asimilacijo. Nekaj manj kot 40% učiteljev poroča, da večkulturno izobraževanje prinaša izzive.

Pretekle raziskave nakazujejo, da med spoloma prihaja do razlik glede stališč do večkulturnosti (Adrono, 1950 v Ponce, 2017), tudi raziskave, ki se ukvarjajo s stališči učiteljev (Gürsoy, 2016), so nakazale podoben trend. Po drugi strani pa določene raziskave tega ne potrjujejo (Karacabeya idr., 2019; Ponce, 2017). Pričujoča raziskava je pokazala, da med učitelji in učiteljicami ne prihaja do razlik pri stališčih do večkulturnosti. Učiteljice so ji sicer nekoliko bolj naklonjene, vendar pa razlike niso statistično pomembne. Učiteljice zaznavajo pri večkulturnem poučevanju več izzivov kot učitelji. Te izsledke bi morda lahko pripisali temu, da imajo učiteljice več znanja in pripisujejo večji pomen večkulturnemu izobraževanju. Tuje raziskave kažejo, da učiteljice smatrajo svoje večkulturne kompetence za boljše v primerjavi z moškimi (Bijelić, 2010, str. 143).

Stališča učiteljev do večkulturnosti se razlikujejo glede na predmet, ki ga ti poučujejo. Najbolj so večkulturnosti naklonjeni učitelji družboslovnih in jezikoslovnih predmetov. Najmanjšo podporo večkulturnosti in hkrati največjo podporo asimilaciji izkazujejo učitelji naravoslovnih predmetov. Te ugotovitve je moč umestiti v širši teoretični okvir, saj je podobno pokazala raziskava Barrya in Lecherja (1995). Med slovenskimi učitelji se je pokazalo, da področje večkulturnosti najpogosteje obravnavajo pri likovnem pouku in družboslovnih predmetih (Bogatec in Zudič Antonič, 2014). Skoraj pričakovano – glede na stališča, ki jih učitelji izražajo do večkulturnosti – učitelji, ki so bolj naklonjeni večkulturnosti, to tematiko pri pouku pogosteje obravnavajo. Bolj kot izražajo podporo asimilaciji, manj pogosto obravnavajo področje večkulturnosti pri pouku.

Pretekle raziskave kažejo, da so mlajši učitelji bolj naklonjeni večkulturnosti, saj mljenjci poročajo o tem, da si želijo šole, ki je večkulturno orientirana (Castro, 2010). Starejši učitelji imajo do večkulturnosti bolj negativen odnos (Moree, Klaassen in Veugeler, 2008) kot njihovi mlajši kolegi. Druge raziskave kažejo, da imajo učitelji z nekoliko daljšo delovno dobo bolj pozitiven odnos do večkulturnosti (Karacabeya, Ozdere in Bozkusa, 2019). Rezultati naše raziskave so pokazali, da v stališčih do večkulturnosti med učitelji ni statistično pomembnih razlik glede na dolžino delovne dobe. Večkulturnosti so najbolj naklonjeni učitelji, ki so zaposleni med 20 in 30 let, najmanj pa učitelji začetniki. Učitelji začetniki so v primerjavi z drugimi učitelji najbolj naklonjeni asimilaciji.

Predstavljena raziskava ponuja vpogled v stališča osnovnošolskih učiteljev do večkulturnosti in jo je moč postaviti v obstoječi teoretični okvir, hkrati pa ponuja rezultate, ki nasprotujejo določenim obstoječim raziskavam. Glavna pomanjkljivost raziskave je nereprezentativnost vzorca, kar pomeni, da rezultatov ne moremo posploševati na celotno populacijo. V vzorec raziskave smo zajeli zgolj 13% moških, vendar kot kažejo podatki statističnega urada (Tuš in Arandelović, 2017) za šolsko leto 2015/16, je bilo v

Sloveniji zaposlenih 12 % učiteljev (torej moških), kar pomeni, da je sestava vzorca po spolu blizu realnemu stanju.

Zaradi aktualnosti obravnavane teme vidimo možnosti za nadaljnje raziskovanje, ki bi moglo zajeti vse zaposlene v vzgoji in izobraževanju, torej vzgojitelje, učitelje v osnovnih in srednjih šolah, svetovalne delavce in vodstvene delavce. Raziskave bi lahko zajele predstavnike celotnega pedagoškega trikotnika, torej bi lahko preučili stališča učiteljev, staršev in učencev ter vključili medregijsko primerjavo—na eni strani med Primorsko in Prekmurjem, kjer imajo dolgo tradicijo večkulturnega izobraževanja, in na drugi strani jugovzhodno Slovenijo, kjer se prebivalci srečujejo s povečanim številom nezakonitih prehodov državne meje.

Pojem večkulturnosti po nekaterih opredelitvah zajema tudi študije homoseksualnosti in invalidnosti, zato je vsekakor smiselno v bodoče raziskave vključiti tudi ti področji.

Urška Pliberšek

Elementary School Teachers' Opinions on Multiculturalism

The effects of globalization, which are manifested in the development of telecommunication and the Internet and in the growing rate of migration, are also reflected in the ethnic and cultural heterogeneity of students (Neuner, 2002). Learning about different cultures is an essential and crucial part of modern education systems (Moree, Klaassen and Vuegelers, 2008). Postmodern societies are inclusive; accepting and supporting differences in cultural, ethnic and linguistic belonging (Cencič, Cotič and Medved Udovič, 2010, p. 20). Through multicultural education, students receive vital multicultural competence and knowledge (Barry and Lechner, 1995). Multicultural education can be used as a means to conquer problems that emerge from cultural diversity (Nakládálová and Stolinská, 2012).

Multiculturalism is a political concept that is used to define relations between cultures that coexist in a society. The concept of a multiracial society emerged in the USA as an ideological contrast to the assimilation theories of the seventies (Medica, 2011). The emergence of the concept in Europe is associated with the development of the industrial state. In that period, massive migrations took place from former colonies and Mediterranean countries to Northern Europe, Great Britain, Belgium, and Portugal (Radovan and Kościelnjak, 2015). The Central European understanding of cultural identity is one language, one nation, and one state. Accordingly, a country is a territory where different ethnic groups coexist but do not mix (Feichtinger and Cohen, 2014, p. 2). Slovenian legislation follows a pluralistic model of integration policies. Article 61 of the Slovenian Constitution states that: "Everyone has the right to freely express affiliation with his/her nation or national community, to foster and give expression to his/her culture, and to use his/her language and script."

According to UNESCO guidelines, multicultural education means "learning about other cultures in order to produce acceptance, or at least tolerance, of these cultures" (UNESCO, 2006, p. 18). Teachers have to adjust to the characteristics of the students

and use diverse teaching methods. Knowing their own multicultural attitudes enables teachers to work more successfully with students from diverse cultural backgrounds (Lou, 1994). Multicultural education is a vital part of modern education systems (Moree, Klaassen and Veugeler, 2008), which can be used as a means to solve problems emerging from cultural diversity (Nakládalová and Stolinská, 2012). This type of education encourages understanding, developing a respect of cultural differences, and ensuring equal opportunities to all members of society (Nieto Bode, 2008, as cited in Vrečar, 2011, p. 21). A discussion on cultural differences should take place as early as kindergarten (Kuščević, Brajčić and Tomašević, 2020, p. 56) and continue in elementary school. Teachers ought to include examples from different cultures in the learning process (NCCA, 2005, as cited in Vah Jevšnik, 2010, p. 136). Multicultural education has the longest tradition in the United States of America; in Europe it first emerged in Great Britain (Banks, 2009, as cited in Vrečar, 2011, p. 20).

As a member of the European Union, Slovenia is attractive for different immigrant groups. In the previous decade, the integration of immigrant children became the focus of different institutions (Sinjur, 2018, p. 129). The White Paper on Education in the Republic of Slovenia defines teaching for mutual respect, solidarity, tolerance, accepting and understanding diversity (Krek and Metljak, 2011, p. 17). Research shows that Slovenian teachers lack knowledge of multicultural education (Toplak and Vah Jevšnik, 2010, as cited in Vah Jevšnik, 2010, p. 137). Teachers define multicultural education as an approach that includes intrasubject integration and most teachers let children present their native countries (Bogatec and Zudič Avdič, 2014, p. 107). An analysis of the Slovenian elementary school curriculum shows that the education system in Slovenia is not oriented towards intercultural education. Furthermore, the education system is oriented towards assimilation (Skubi Ermenc, 2007).

According to the traditional research (Adrono, 1950, as cited in Ponce, 2017) of attitudes towards multiculturalism, women show greater support for multiculturalism than men; some studies of teachers' attitudes (Gürsoy, 2016) also confirm this finding. However, other studies (Karacabeya, Ozdere and Bozkus, 2019; Ponce, 2017) suggest that there is no statistically important difference between genders. Female teachers have better communication skills and more knowledge of multicultural education in comparison to their male colleagues (Bijelić, 2010, pp. 144-145). Previous research shows that female teachers who have been taking part in multicultural training programmes are more positively oriented towards multiculturalism (Pettus and Allain, 1999, as cited in Nadelson, 2002, p. 1190). The aim of this paper is to examine teachers' attitudes towards multiculturalism in general and multiculturalism associated with their education work, and to integrate the research findings with the existing literature.

Multicultural education is most present in art, the social sciences, and language-related school subjects (Bogatec and Zudič Antonič, 2014, p. 139). During teacher training, language teachers come across literature from all over the world, which explains their positive attitude towards multiculturalism (Karacabeya, Ozdere and Bozkusa, 2019, p. 390).

The research was conducted in January 2020. A quantitative study method, i.e., an online survey, was used. Teachers received the online survey by e-mail and through Facebook. The online survey was sent to schools (headteachers or secretaries), to a total of 127 e-mail addresses. Teachers had access to the survey between 27 January 2020

and 18 February 2020. The study sample consisted of 181 respondents, of whom 87% were female and 13% male. Factor analysis was used to examine teachers' attitudes; four factors were created. The factors "orientation towards multiculturalism" and "assimilation attitudes" were used to examine general attitudes towards multiculturalism. The factors "multiculturalism in school" and "multiculturalism as a challenge" were used to examine attitudes associated with multicultural education.

Results show that teachers have a positive attitude towards multiculturalism. Some 45% of teachers report positive attitudes towards multiculturalism in general and multiculturalism associated with their school work. Just under 40% of teachers report that multicultural education presents a challenge. Women ($R = 70.07$) see multicultural education as a bigger challenge than their male ($R = 51.92$) colleagues. Female teachers have a more positive attitude towards multiculturalism, however, the differences between men and women are not statistically significant. The results of the Kruskal-Wallis test ($H(7) = 16.49$, $p < 0.05$) show differences in teachers' attitudes towards multicultural education and the school subject they teach. Social sciences teachers express the most positive multicultural attitudes ($R = 92.07$); teachers of natural sciences ($R = 46.38$) express the most negative attitudes. Natural sciences teachers are most supportive of assimilation; on the other hand, physical education and technical education teachers are the least supportive of assimilation.

The frequency of multicultural education is strongly connected to orientation towards multiculturalism ($r = 0.35$, $p = 0.00$), multiculturalism in school ($r = 0.366$, $p = 0.00$) and multiculturalism as a challenge ($r = 0.338$, $p = 0.00$). Teachers with more positive attitudes towards multiculturalism deal with multicultural education more frequently than those with negative attitudes towards multiculturalism. A strong negative correlation ($r = -0.341$, $p = 0.00$) was found between the variables "frequency of multicultural education" and "assimilation attitudes". Teachers who show greater support for assimilation deal with multicultural education less often than their colleagues.

The findings of the study can be integrated with the existing literature. Natural sciences teachers express the most negative attitudes towards multiculturalism and the most positive attitudes towards assimilation; Barry and Lechner reached similar findings in 1995. Moree (2008) found that younger teachers are more positively oriented towards multiculturalism; another study (Castro, 2010) showed that millennium-generation students are positively oriented towards multicultural-oriented schools. Our research shows that teachers who are most inclined towards multiculturalism have worked in the education field for between 20 and 30 years. The youngest teachers have the most negative attitudes towards multiculturalism and the most positive attitudes towards assimilation. Similarly, Karacabeya, Özdere and Bozkus (2019) found that teachers with more years of service are more positively oriented towards multiculturalism.

The present paper offers an insight into the attitudes of Slovenian elementary school teachers. The research sample of teachers is not representative; however, the structure of the sample by gender is similar to the gender structure of the teacher population in Slovenia. The research sample consists of 13% of male teachers; in the 2015/2016 school year, 12% of Slovenian teachers were male (Tuš and Arandelović, 2017). The presented research topic should be examined further. Future studies should include all members of the pedagogical triangle (parents, teachers and students); an interregional comparison between areas with an existing tradition of multicultural education, such

as the Coastal-Karst Region and the Mura Region on the one hand, and regions that deal with increasing levels of illegal border crossings (Southeast Slovenia) on the other. Some definitions of multiculturalism include studies of disability and homosexuality, and I believe that these two areas should also be included in future research.

LITERATURA

1. Agirdag, O., Loobuyck, P. in Van Houtte, M. (2012). Determinants of attitudes toward Muslim students among Flemish teachers: A Research Note. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 51(5), 368–376.
2. Aktoprak, A., Pervin, Y. in Ahmet, G. (2018). Attitudes of Primary School Teachers toward Multicultural Education. *Quality and Quantity*, 52, 181–194.
3. Barry, H. N. in Lechner, V. J. (1995). Preservice teachers' attitudes about and awareness of multicultural teaching and learning. *Teaching and teacher education*, 11(4), 149–161.
4. Bešter, R. (2003). Migracijska politika Slovenije in EU: primerjava zakonodaje, strateških dokumentov in priporočil, s poudarkom na integracijski politiki. Ljubljana: Mirovni inštitut. Dostopno na: http://www2.mirovni-institut.si/slo_html/publikacije/Bester01.pdf (pridobljeno 17.06.2020).
5. Bijelić, I. (2010). Interkulturalna kompetentnost učitelja u osnovnoj školi. V: Peko, A., Salić, M. in Jindra, R. (ur.) *Obrazovanje za interkulturalizam*. Osjek: Međunarodna znanstvena konferencija Obrazovanje za interkulturalizam.
6. Bogatec, N. in Zudič Antonič, N. (2014). Vzgajati k različnosti: interdisciplinarna primerjalna raziskava med Italijo in Slovenijo. Koper: Univerzitetna založba Annales.
7. Cencič, M., Cotič, M. in Medved Udovič, V. (2010). Spremembe pouka in kompetence učiteljev za uporabo informacijsko-komunikacijske tehnologije. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 25(2), 19–34.
8. Částková, P. in Provázková Stolinská, D. (2012). Educational Strategy of Multicultural Education at Primary School and the Possibilities of their Monitoring. *Sapere Aude: Vzdělávání a dnešní společnost*.
9. EDUKA (2012). Medkulturna vzgoja v šoli: izhodišča in smernice. Dostopno na: <http://edukaitaslo.eu/uploads/analize/uploadsanalize18.pdf> (pridobljeno 20.06.2020).
10. Feichtinger, F. in Cohen, G. B. (2014). *Understanding multiculturalism: The Habsburg Central European experience*. New York: Berghahn books.
11. Gürsoy, A. (2016). Teacher's attitudes toward multicultural education according to some variables: native or foreign. *Romanian Journal of Experimental Applied Psychology*, 7(2), 60–72.
12. Holm, G., Zilliacus, H., Talib, M. idr. (2009). *Multicultural Education and Intercultural Education: Is There a Difference? Dialogues on Diversity and Global Education* (str. 11–28). Berlin: Peter Lang.
13. Karacabeya, M. F., Ozdere, M. in Bozkusa, K. (2019). The attitudes of teachers towards multicultural education. *European journal of Educational Research*, 8(1), 383–393.
14. Krek, J. in Metljak, M. (ur.). (2011). *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
15. Kuščević, D., Brajčić, M. in Tomašević, N. (2020). Medkulturnost pri pouku – učenčeve preference likovnih del. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 35(1), 56–71.
16. Lesińska, M. (2014). The European backlash against immigration and multiculturalism. *Journal of Sociology*, 50(1), 37–50.
17. Lou, R. (1994). Teaching all students equally. V: Roberts, H., Gonzales, J. C. (ur.). *Teaching from a multicultural perspective* (str. 28–45). London: Thousand Oaks.
18. Medica, K. (2011). Večkulturnost (multikulturnost): večkulturalizem (multikulturalizem). *Monitor ISH*, 13(1), 209–214.
19. Moree, D., Klaassen, C. in Veugeler, W. (2008). Teachers' ideas about multicultural education in a Changing Society: the Case of the Czech Republic. *European Educational Research Journal*, 7(1), 60–70.

20. Murdock, E. in Ferrings, D. (2016). Attitude toward multiculturalism: Majority in the minority perspective. V: Roland-Lévy, C., Denoux, C., Voyer, B. idr. (ur.). *Unity, diversity and culture*. 22nd Congress of the International Association for Cross-cultural Psychology.
21. Nadelson, S. L., Boham, D. M., Conlon-Khan, L. idr. (2012). A shifting paradigm: preservice teachers' multicultural attitudes and efficacy. *Urban education*, 47(6), 1183–1208.
22. Neuner, G. (2012). The dimensions of intercultural education. V: Huber, J. (ur.). *Intercultural competence for all: preparation for living in a heterogeneous world*. Svet Evrope.
23. Radovan, M. in Košcielniak, M. (2015). Učenje in izobraževanje v skupnosti: vloga šole in skupnostnih organizacij. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
24. Ramsey, G. P., Williams, R. L. in Vold, B. E. (2003). *Multicultural education: a source book*. New York in London: Routledge Falmer.
25. Sinjur, A. (2018). Problematika vključevanja priseljenjskih učencev v slovenske šole. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 33(2), 120–130.
26. Skubic Ermenc, K. (2007). Interkulturnost v učnih načrtih slovenske osnovne šole. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 22(1–2), 128–135.
27. Toplak, K. (2019). *Migracijski pojmovnik za mlade*. Maribor: Aristej.
28. Tuš, J. in Arandelović, D. (2017). Strokovni delavci v osnovnih in srednjih šolah za mladino odrasle, šolsko leto 2015/16. Dostopno na: <https://www.stat.si/StatWeb/News/Index/6940> (pridobljeno 18.06.2020).
29. UNESCO (2006). *UNESCO guidelines on intercultural education*. Paris: UNESCO. Dostopno na: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147878> (pridobljeno 18.06.2020).
30. *Ustava Republike Slovenije* (1991). Ljubljana: Mladinska knjiga.
31. Vah Jevšnik, M. (2010). Medkulturna vzgoja in izobraževanje v vrtcu in v prvem triletju osnovne šole. *Revija za elementarno izobraževanje*, 3(2–3), 133–141.
32. Verot, N. (2009). *Medkulturni dialog v Sloveniji*. Ljubljana: Statistični urad Republike Slovenije.
33. Vrečer, N. (2007). Integracija kot človekova pravica: prisilni priseljenci iz Bosne in Hercegovine v Sloveniji. Ljubljana: Založba ZRC, ZRC SAZU.
34. Vrečer, N. (2011). Učeče kulture : večkulturno izobraževanje v primerjalni perspektivi. *IB revija*, 45(1–2), 19–27.

Kolegialno opazovanje kot orodje za usmerjanje osebnega profesionalnega razvoja

Prejeto 18.08.2021 / Sprejeto 01.12.2021

Znanstveni članek

UDK 37.091.33

KLJUČNE BESEDE: učni cikel, poučevanje, refleksija, samoregulirano učenje, učitelj

POVZETEK – Učitelji s profesionalnim razvojem izboljšujejo kakovost učnega procesa, da bi zadovoljili interese in potrebe učencev kot posameznikov v družbi hitrih sprememb. Celovit profesionalni razvoj je proces, ki vključuje vse dejavnosti, ki vodijo do sprememb v znanju in prepričanju učiteljev, posledično pa do sprememb pri poučevanju in dosežkih učencev. Opazovanje sprememb pri poučevanju odpira možnosti za nove dejavnosti, ki posledično povzročajo spremembe v znanju učiteljev in učencev. Namen tega prispevka je razpravljati o kolegialnem opazovanju kot celostnem osebnem profesionalnem razvoju. Prispevek opisuje, kako kolegialno opazovanje omogoča samorefleksijo kot osnovo pri načrtovanju in usmerjanju profesionalnega razvoja. V praksi ga je mogoče dopolniti z vrednotenjem, ki je neločljivo povezano s poučevanjem in ga je mogoče opazovati kot del učnega cikla. Kolegialno opazovanje je dobra podlaga za ustvarjanje profesionalnih učnih skupnosti in učitelja podpira pri samostojnem načrtovanju poučevanja in osebnega profesionalnega razvoja.

Received 18.08.2021 / Accepted 01.12.2021

Scientific paper

UDC 37.091.33

KEYWORDS: teaching cycle, teaching, reflection, self-regulated learning, teacher

ABSTRACT – The quality of the teaching process is improved by professional development which meets the interests and needs of the students as individuals in a rapidly changing society. The comprehensive professional development is a process involving activities that result in changes in teachers' knowledge and beliefs, and consequently lead to changes in teaching and student achievement. Observing changes in the teaching process creates opportunities for innovative activities that lead to changes in both teachers' and students' knowledge. The aim of this paper is to examine peer observation of teaching as a form of comprehensive professional development. The paper depicts peer observation as enabling self-reflection as grounds for planning and directing professional development. In practice, this can be complemented by assessment, which is inseparable from teaching and is a part of the teaching cycle. Peer observation could be seen as a foundation of establishing professional learning communities. It supports teachers' autonomous planning of teaching and of individual professional development.

1 Uvod

Učitelji u svom svakodnevnom radu pri neposrednom planiranju nastavnog sata kao i na samom nastavnom satu upravljaju procesom učenja pri kojem se teži ka udaljavanju od autoritativnog stava učitelja koji izvana djeluje na proces učenja i približavanju ulozi učitelja koji potiče učenje i pruža podršku u učenju (Vizek Vidović i Vlahović Štetić, 2007). Pri toj ulozi učitelji osim planiranja načina poučavanja/učenja sadržaja koji je definiran kurikulumom i (samo)vrednovanja procesa i produkta učenja istodobno planiraju razvoj samoreguliranog učenja te promišljaju o tome kako emocije, motivacija, slika o sebi koju učenici imaju te okruženje za učenje utječu u svom međudjelovanju na proces samoreguliranog učenja i postignuća učenja. Ovaj složeni proces koji je svakodnevica svakog učitelja neprestano se treba upotpunjavati novim znanstvenim

spoznajama koje uzrokuju brojne promjene u odgojno obrazovnom sustavu. Te promjene uvjetuju prilagodbu načina poučavanja zahtijevajući od učitelja nove vještine odnosno razvijanje općih i specifičnih kompetencija koje ujedno moraju razvijati i kod svojih učenika te posjedovanje svijesti o važnosti cjeloživotnog obrazovanja. Memorandum Europske komisije iz 2000. godine (prema Vizek-Vidović i Vlahović Štetić, 2007) cjeloživotno obrazovanje opisuje kroz četiri oblika: profesionalno formalno (trajno profesionalno obrazovanje/trajni profesionalni razvoj) i profesionalno neformalno (učenje na radnom mjestu tijekom izvedbe radnih zadataka) te izvan profesije formalno (usmjereno na osobni razvoj i unaprjeđivanje općih kompetencija) i neformalno (učenje vezano uz obavljanje raznih životnih uloga/aktivnosti). Opisanim svi pojedinci neovisno o struci pa tako i učitelji unapređuju svoja znanja i vještine tj. kompetencije u okviru osobnog, građanskog, društvenog ili profesionalnog djelovanja.

Rad je usmjeren na formalno i neformalno profesionalno obrazovanje i na refleksiju kao bitnu odrednicu takvog obrazovanja. Refleksija je, uz planiranje, praćenje i kontroliranje, faza upravljanja procesom učenja (Vizek Vidović, 2019). To je metakognitivna vještina (Ristić Dedić, 2019) koju svaki učitelj treba razvijati kod sebe i svojih učenika. Refleksija kao temeljna praksa u profesionalnom razvoju prepoznata je još davno od nekih autora (npr. Ross, 1989; Schön, 1983, 1987). Njena važnost prepoznaje se i u modelu refleksivnog učenja s višestrukim petljama kojeg Vizek Vidović i Vlahović Štetić (2007) razmatraju kao model učenja odraslih relevantnom za profesionalni razvoj. Refleksiju kao važan segment učinkovitog profesionalnog razvoja razmatra i Darling-Hammond, Hyler i Gardner (2017). Prema njima da bi profesionalni razvoj bio učinkovit mora rezultirati promjenama u praksi učitelja, a da bi do promjena došlo učitelji moraju imati vrijeme u kojem će se osvrnuti na svoju praksu i razmišljati o povratnim informacijama koje su dobili o svojoj praksi. Refleksija i povratne informacije pomažu učiteljima u usmjeravanju svog profesionalnog razvoja, a tako usmjeren razvoj vodi do promjena u praksi učitelja i poboljšanja postignuća u učenju učenika (Darling-Hammond, Hyler i Gardner, 2017; Labak, 2020; Petlák, 2021). Također i Clarke i Hollingsworth (2002) prepoznaju važnost refleksije u modeliranju profesionalnog rasta. Autori profesionalni rast definiraju kao složen, nelinearan kontinuirani proces koji obuhvaća četiri različite domene: osobna domena koja podrazumijeva znanje, uvjerenja i stavove učitelja, domena prakse (profesionalno eksperimentiranje), domena postignuća i vanjska domena koja obuhvaća informacije, poticaje i podršku. Refleksije i djelovanja u jednoj domeni dovode do promjena u drugoj te se dešava međusobno povezano, nelinearno modeliranje profesionalnog rasta kao trajnog procesa učenja učitelja (Clarke i Hollingsworth, 2002). Djelovanje dovodi do promjena u ponašanju, a proces refleksije dovodi do promjena u spoznajama (Zwart et al., 2007). Refleksijom se dolazi do zaključaka koji mijenjaju uvjerenja i praksu (Boylan et al., 2017). Refleksija na poučavanje (inozemni autori koriste termin "*Reflective Teaching*") je razmišljanje o svemu što se događa na nastavi (Liu i Zhang, 2014). To je proces samopromatranja i samoevaluacije (Tice, 2004) odnosno namjeran čin kritičkog razmišljanja o učenju i poučavanju radi daljnjeg poboljšanja (Bawaneh, Moumene i Aldalalah, 2020). Refleksija na poučavanje je pristup profesionalnom razvoju (Golby i Viant, 2007), jer osvještava učitelje o njihovim slabostima i upoznaje ih s novim prilikama, strategijama i pristupima kojima poučavanje postaje učinkovito (Motallebza-deh, Hosseinnia i Domskey, 2017). U praksi se koriste razni alati za refleksiju na pou-

čavanje. Primjer jednog je dnevnik poučavanja (portfolio). To su osobni osvrti učitelja o iskustvima u učionici, o provedenim aktivnostima i vlastitim dostignućima s ciljem pronalaska novih osobnih spoznaja o tome što je potrebno unaprijediti (Jeffrey, 2007; Ferdowsi i Akbar, 2015). Analiza video zapisa također se koristi u refleksiji na poučavanje (Ayaz, Khan i Khan, 2020; Danielowich, 2014). Prema Van den Bergh, Ros i Beijgaard (2014) učenje zasnovano na videozapisima poboljšava profesionalni razvoj učitelja. Povratne informacija koje učitelj dobije od svojih učenika važni su i neizbježni pokazatelji učinkovitosti poučavanja (Ayaz et al., 2020). Općenito se vrednovanje može koristiti kao alat za refleksiju na poučavanje i to najviše pristup vrednovanja za učenje kojeg učitelji primjenjuju kako bi procijenili uspješnost procesa učenja svojih učenika i njihova postignuća. Svrha takve procjene je prikupiti povratne informacije za vrijeme poučavanja, a služe učitelju u promišljanju o potrebama modificiranja i unaprjeđenja svog poučavanja. Pristup vrednovanja za učenje odgovarao bi refleksiji u akciji i refleksiji o akciji koje Ayaz et al. (2020) opisuju kao alate za refleksiju na poučavanje. Prema njima refleksija u akciji podrazumijeva refleksiju na vlastito poučavanje dok ono traje, dok je refleksija o akciji razmišljanje koje slijedi nakon toga, odnosno nakon sata. Kolegijalno opažanje, koje će se razmotriti u ovom radu u svrhu planiranja osobnog profesionalnog razvoja, također je alat kojim učitelji mogu pristupiti refleksiji na poučavanje, a podrazumijeva proces u kojem učitelj promatra kolegu učitelja tijekom njegova poučavanja kako bi poboljšao svoje poučavanje, a učenici svoja postignuća (Bell, 2001; Hendry i Oliver, 2012).

Cilj rada je opisati primjenu kolegijalnog opažanja u cjelovitom osobnom profesionalnom razvoju. Osobni profesionalni razvoj trajan je proces koji se usmjerava samorefleksijom, a kolegijalno opažanje nastave i konstruktivni dijalozi i rasprave koje nakon toga slijede mogu poslužiti za samorefleksiju (Bezinović, Marušić i Ristić Dedić, 2012). Učitelj mora biti aktivan sudionik svog razvoja, a polazište za tu aktivnu uključenost je osviještenost o svojim snagama i slabostima koje je potrebno unaprijediti te svjesnost da su osobni razvoj i razvoj učenika međusobno povezani. Prema Desimone (2009) cjeloviti profesionalni razvoj je proces uzročno posljedičnih veza između njegovih temeljenih značajki, poboljšanja i promjena u znanjima i uvjerenjima učitelja, promjena u nastavi i poboljšanja učenja učenika.

2 Kolegijalno opažanje

Među različitim vrstama promatranja nastave učitelji najviše preferiraju kolegijalno opažanje koje koriste u svrhu svog razvoja i usavršavanja (Motallebzadeh, Hosseinnia i Domskey, 2017). Kolegijalno opažanje nastave predstavlja međusobnu podršku učitelja kojom unaprjeđuju kvalitetu nastavnog procesa. Zbog mogućnosti razmjene iskustava i rasprave o kvaliteti nastave, refleksije učitelja o vlastitoj nastavi izazvane konstruktivnim kritikama prema tuđem i vlastitom radu te isprobavanja novih i učinkovitijih načina rada s učenicima ono se pokazalo kao pristup koji potiče profesionalni razvoj. Kolegijalno opažanje nastavnog procesa provodi se u pozitivnom ozračju kolegijalnosti i međusobne podrške s naglaskom na osobni razvoj što najbolje ostvaruje uspješan profesionalni razvoj (Bezinović, Marušić i Ristić Dedić, 2012). Neke glavne

značajke i načela kolegijalnog opažanja su: potpuna povjerljivosti i zaštita profesionalnog i osobnog integriteta svih uključenih; strukturirani sustav promatranja s naglaskom na unapređivanje rada i profesionalni razvoj uz izbjegavanje vrijednosnog prosuđivanja i kritike; autonomija u izboru promatrača i aspekata koji će se promatrati te u izboru svih radnji koje će se poduzeti nakon promatranja; formativni karakter vrednovanja s naglaskom na samorefleksiju i međusobnu refleksiju opažača i opažanog, što je bitan element njihova profesionalnog razvoja te konstruktivna kritičnost, pozitivna i dobronamjerna komunikacija usmjerena na konkretna ponašanja koja učitelj može promijeniti (Bezinović, Marušić i Ristić Dedić, 2012; Nor Azni, 1997 prema Motallebzadeh et al., 2017).

Kolegijalno opažanje poboljšava poučavanje jer omogućuje raspravu o nastavnoj praksi i razmjeni ideja što utječe na razvoj samopouzdanja (Alam, Muhammad Aamir i Shahzad, 2020). U takvom opažanju opažač i opaženi učitelj imaju koristi te se razvija kolegijalnost jer učitelji pri tome dijele iste brige, ali i primjere dobre prakse (Bell i Mladenovic, 2008; Alam, Muhammad Aamir i Shahzad, 2020). Uče nove nastavne strategije i metode rada te razvijaju vještine kako to sve implementirati u nastavni sat (Motallebzadeh, Hosseinnia i Domskey, 2017). Kolegijalnim opažanjem učitelj dobiva brzu povratnu informaciju o svom načinu poučavanja te tako može brzo unaprijediti svoju praksu. Kako učitelji znaju da će biti opažani pripremaju se za sat te tako praksa kolegijalnog opažanja pomaže u stjecanju rutine redovnog neposrednog planiranja (Motallebzadeh, Hosseinnia i Domskey, 2017). Kolegijalno opažanje ima i određene nedostatke i ograničenja kao što je nedostatak iskustva (Alam, Muhammad Aamir i Shahzad, 2020), ali i strah i osjećaj nelagode (Dillon et al., 2019). Da bi se dobila sveobuhvatna slika o praksi pojedinog učitelja potrebno je više od dva ili tri posjeta pa se takav vremenski zahtijevan proces smatra još jednim nedostatkom kolegijalnog opažanja (Hill, Charalambous i Kraft, 2012).

Proces opažanja nastave odvija se u ciklusima i uključuje tri glavne faze: dogovor prije opažanja, proces opažanja nastavnog sata i pružanje povratnih informacija – razgovor poslije opažanja (Bezinović, Marušić i Ristić Dedić, 2012). Tijekom dogovora prije opažanja, opažani učitelj treba istaknuti o kojim bi specifičnim aspektima svoga poučavanja najviše volio dobiti povratnu informaciju. Nakon opažanja nastavnog sata i opažač i opažani učitelj pripremaju se za razgovor i to prema razrađenim protokolima koje su koristili tijekom opažanja. Opažani učitelj na temelju tih protokola vrši samoanalizu, a opažač analizira sve zabilježene procjene. Nakon razgovora opažani učitelj planira promjene kojima će unaprijediti svoju nastavnu praksu te se ciklus ponavlja praćenjem primjene novih pristupa u radu. Razgovor je najvažniji dio kolegijalnog opažanja nastave jer je to jedinstvena prilika i opažačima i opažanom za refleksiju i za razmjenju dojmova i ideja (Bezinović, Marušić i Ristić Dedić, 2012). Samo opažanje bez refleksije je manje efikasno (Peel, 2005). Tijekom kolegijalnog opažanja odvija se sustavna refleksija pri kojoj se na osnovu opažanja izdvajaju bitni aspekti te se osmišljava alternativan način postupanja uz njihovo iskušavanje u novoj situaciji (Korthagen i Vasalos, 2005). Sustavna refleksija je osnovni element iskustvenog učenja koji se pokazuje učinkovitijim načinom profesionalnog razvoja od tradicionalnih oblika edukacije učitelja, poput predstavljanja pojedinih metoda ili vještina (Vizek Vidović, 2011).

Kolegijalno opažanje u učinkovitom profesionalnom razvoju

Da bi profesionalni razvoj bio učinkovit prema Desimone (2009) mora imati ove temeljne značajke: usmjerenost na sadržaj, aktivno učenje, koherentnost, određeno vrijeme trajanja i zajedničko učenje. Darling-Hammond, Hyler i Gardner (2017) su na temelju analize 35 metodološki kvalitativno provedenih istraživanja u kojima su utvrdili pozitivnu povezanost između profesionalnog razvoja učitelja, nastave i rezultata učenja učenika utvrdili gotovo iste značajke uz suradnju, primjere dobre prakse, mentorstvo i podršku stručnjaka te povratne informacije i refleksiju.

Usmjerenost na sadržaj u profesionalnom razvoju prema Darling-Hammond, Hyler i Gardner (2017) odnosi se na povećanje specifičnog, predmetno određenog znanja poput znanja biologije kod učitelja biologije. Takav profesionalni razvoj koji je fokusiran na sadržaje koje učitelji poučavaju utječe na postignuća učenika jer su sigurniji u isprobavanju novih pristupa poučavanja ili mogu lakše pratiti način kako učenici uče predmetne sadržaje (Darling-Hammond, Hyler i Gardner, 2017). Guskey and Yoon (2009) naglašavaju da poboljšanje postignuća učenika prethodi profesionalni razvoj učitelja koji im pomaže da bolje razumiju ono što poučavaju, ali i da razumiju kako učenici stječu predmetno specifično znanje i vještine. Tijekom kolegijalnog opažanja u fazi dogovora koja prethodi samom opažanju nastavnog sata učitelji kao specifični aspekt svoga poučavanja kojeg žele unaprijediti mogu odabrati znanje specifično za struku ili opće pedagoško znanje.

Kolegijalno opažanje nastave je prema nekim autorima aktivno učenje. Darling-Hammond, Hyler i Gardner (2017) aktivno učenje opisuju kao korištenje autentičnih primjera, interaktivnih strategija, te primjenu naučenog u nastavi s ciljem ostvarivanja suštinskih promjena. Autori aktivno učenje opisuju kao krovni element koji objedinjuje suradnju, mentoriranje, povratne informacije, refleksiju i modeliranje. Borko (2004) aktivno učenje opisuje kao opažanje nastave praćeno kritičnom raspravom čiju važnost u profesionalnom razvoju s aktivnom ulogom ističu i Garet et al. (2001). Opisane značajke objedinjene su u kolegijalnom opažanju što upućuje da se i ono može promatrati kroz značajke učinkovitog profesionalnog razvoja.

Da bi kolegijalno opažanje zaživjelo u školi i bilo uspješno provedeno škola se mora shvatiti kao dinamična zajednica u kojoj svi uče (učenici, učitelji, ravnatelji i ostali) te se mora njegovati partnerstvo i suradnja (Bezinović, 2010). Suradnja učitelja važna je značajka dobro osmišljenog profesionalnog razvoja, a može se ostvariti u različitim oblicima od suradnje dva učitelja, suradnje u malim grupama, u cijeloj školi do suradnje s drugim stručnjacima izvan škole (Darling-Hammond, Hyler i Gardner, 2017). Autori ističu važnost takve održive suradnje i pomnog ispitivanja vlastite nastavne prakse u promicanju trajnih poboljšanja u nastavi i postignućima učenja učenika. Ovakva suradnja vodi do formiranja profesionalnih zajednica učenja (Clark and Borko, 2004), za koje Borko (2004) navodi da snažno potiču učitelje da uče i poboljšavaju svoje metode poučavanja u sociokulturnim konceptualnim okvirima. Nakon što su analizirali osam istraživačkih studija, Vescio, Ross i Adams (2008) pronašli su korelaciju između sudjelovanja učitelja u zajednicama profesionalnog učenja i većeg obrazovnog postignuća njihovih učenika.

Kolegijalno opažanje može se koristiti i za stručno usavršavanje pripravnika, odnosno mladih učitelja (Bezinović, Marušić i Ristić Dedić, 2012). Pri tome mentoriranje

ima važnu ulogu u profesionalnom razvoju mladog učitelja. Darling-Hammond, Hyler i Gardner (2017) navodi da je interakcija s mentorom (ekspertom) važna u modeliranju nastavne prakse te da jača vještinu sudjelovanja u grupnim raspravama i suradničkoj analizi rada učenika. Dosadašnja istraživanja pokazala su da mentoriranje pomaže učiteljima da razumiju nastavu orijentiranu na istraživanje (Lotter et al., 2014), vodi do boljih postignuća učenika (Vogt i Rogalla, 2009) i poboljšava interakciju učitelj-učenik (Allen et al., 2011). Nugent et al. (2016) opisuju jedan pristup uključivanja mentoriranja od strane stručnjaka u profesionalni razvoj. Stručnjaci (treneri) su učitelje upoznali s istraživačkim pristupom na način da su učitelje stavili u ulogu učenika. Nakon toga imali su priliku uz podršku trenera primijeniti naučeno u svojoj nastavnom praksi što je značajno pozitivno utjecalo na njihovo samopouzdanje. Ovi rezultati potvrđuju važnost uključivanja mentoriranja u profesionalni razvoj, ali i drugih značajki poput povratnih informacija čiji značaj je dokumentiran i u drugim istraživanjima (Kretlow, Cooke i Wood, 2011; Allen et al., 2011; Matsumura, Garnier i Spybrook, 2012; Herzog, 2016). Cotabish et al. (2013) opisuju mentoriranje kao učinkovitu metodu u kojoj učitelji surađuju i razmjenjuju iskustva i ideje za razvoj novih znanja i vještina te tako uče jedni od drugih. To im omogućuje uključivanje novih metoda uz podršku kolega. Povratne informacije i refleksija često se koriste tijekom mentoriranja. Prema Darling-Hammond, Hyler i Gardner (2017), povratne informacije i refleksija kritične su komponente teorije učenja odraslih.

Iako se određeno vrijeme trajanja prema Desimone (2009) i Darling-Hammond, Hyler i Gardner (2017) smatra jednom od značajki učinkovitog profesionalnog razvoja, teško je odrediti koliko razvojni program treba trajati. Analizom preko 1300 istraživanja koje su se bavili profesionalnim razvojem, Yoon et al. (2007) je došao do zaključka da je razvojni program u trajanju više od 14 sati značajno utjecao na postignuća učenika. Desimone (2009) navodi kako je razvojni program učinkovit ako traje najmanje 20 sati. Kennedy (2016) i Lynch et al. (2019) nisu pak našli korelaciju između duljine trajanja razvojnog programa i učinkovitosti cjelokupnog profesionalnog razvoja.

Duljina trajanja, kao ni ostale opisane značajke nisu pouzdani prediktori uspješnog profesionalnog razvoja (Kenedy, 2016). I Desimone (2009) naglašava kako same značajke učinkovitog profesionalnog razvoja nisu jedina komponenta profesionalnog razvoja učitelja nego se trebaju razmatrati u njegovom cijelom konceptualnom okviru koji se sastoji od utjecaja značajki na promjene u znanju i uvjerenjima učitelja koje pak utječu na promjene u nastavi i na učenikova postignuća. Ističe i kako ovo nije linearan proces nego je sve navedeno pod utjecajem uzročno-posljedičnih veza. Da bi profesionalni razvoj rezultiralo pozitivnim promjenama, potrebno ga je planirati, pratiti, usmjeravati i odvojiti vrijeme za refleksiju o učinjenom odnosno o svom znanju, vještinama i svim promjenama koje su se dogodile uslijed razvoja. Drugim riječima, profesionalnom razvoju treba pristupiti kao samoregularanom učenju čiji segment može biti kolegijalno opažanje. Da bi opažanje nastave, samorefleksija i otvaranje kolegijalnih rasprava rezultiralo stvarnim pozitivnim promjenama, potrebno je jasno strukturirati i provoditi plan osobnog razvoja pri čemu učitelji trebaju definirati prioritetno područje razvoja i konkretan cilj, definirati pokazatelje uspješnosti, odnosno ostvarenja cilja, planirati aktivnosti koje će se poduzimati za ostvarenje definiranog cilja, te planirati suradnju, potrebne resurse i vrijeme (Beziniović, Marušić i Ristić Dedić, 2012). Područje razvoja bira sam učitelj na osnovu samospoznaje o kvaliteti vlastitog poučavanja, ali se mogu definirati i na temelju samorefleksije nakon opažanja. Komentari o napretku pri kolegijalnom opažanju nastave dobri

su pokazatelji uspješnosti. Aktivnosti moraju biti birane i planirane tako da omoguće postavljenu cilj, a jedna od mogućnosti je sudjelovanje u različitim oblicima stručnog usavršavanja koje organiziraju agencije, sveučilišta i različite udruge.

3 Didaktičke implikacije za uporabu kolegijalnog opažanja u planiranju osobnog profesionalnog razvoja učitelja

Planiranje osobnog profesionalnog razvoja na temelju kolegijalnog opažanja odnosno sustavne refleksije može se opisati kroz način upravljanja razvojem pedagoških kompetencija analizom nastavnih sati opisano u Labak (2020). U tom radu je opisano kako učitelji ciklus nastave koriste za refleksiju. Ciklus nastave sastoji se od realizacije i planiranja nastave koje je vremenski zahtijevanije od same realizacije. Planiranje nastavnog sata proces je u kojem učitelji planiraju sve aktivnosti učenja/poučavanja i vrednovanja (pri čemu planiranju vrednovanje za učenje i vrednovanje kao učenje) kojim će ostvariti kurikulumom propisane ishode te procijeniti stupanj usvojenosti tih ishoda. Nakon sata učitelji analiziraju planirano i ostvareno te pri tome promišljaju o tome kako mogu unaprijediti svoje vještine poučavanja. Takva refleksija omogućava ujedno planiranje sljedećeg nastavnog ciklusa, ali i osobnog profesionalnog razvoja (Labak, 2020). Ako se tijekom realizacije primjeni kolegijalno opažanje refleksija će se upotpuniti i povratnim informacijama opažača koje su objektivne (ako se pri tome koriste protokoli s odgovarajućim skalama procjene) i usmjerene ka odabranom aspektu za unapređenje od strane opaženog učitelja koji pak aspekte bira na temelju ciklusa nastave.

Učitelji prepoznaju važnost refleksivne prakse, ali ne ulažu napore kako bi ju osobno razvili (Naicker i Rensburg, 2018; Vekić Kljaić i Lučić, 2021). Bawaneh, Moumene i Aldalalah (2020) prepoznaju da mnogim učiteljima nedostaje obuka o tome kako provoditi refleksivnu praksu. Kolegijalno opažanje je alat uz kojeg učitelji mogu naučiti koristiti i druge alate kojima se potiče reflektivna praksa kao temelj razvoja svojih stručnih kompetencija (Motallebzadeh, Hosseinnia i Domskey, 2017). U praksi se kolegijalno opažanje može lako nadopuniti s vrednovanjem i dnevnikom poučavanja. Vrednovanje za učenje usmjerava i poboljšava aktivnosti učenja i poučavanja, a učenicima i učiteljima pruža mogućnost da tijekom procesa učenja i poučavanja uvide kako mogu unaprijediti svoje učenje odnosno poučavanje. Na taj način učenici i učitelji mogu uvidjeti svoje potrebe da bi napredovali u učenju tj. poučavanju. Učitelji trebaju znati kako naučiti učenike da tako stečene povratne informacije koriste u samoregularnom učenju, ali istodobno ih moraju i osamostaliti u kreiranju unutarnjih povratnih informacija do kojih učenici dolaze pristupom vrednovanja kao učenje. Ove vještine su metakognitivne prirode, a znanje o metakogniciji i o tome kako ju implementirati u svoje poučavanje nedovoljno je razvijeno kod učitelja (Ben-David i Orion, 2012; Seraphin et al., 2012), pa vrednovanje može biti i aspekt kojeg učitelji mogu unaprijediti kolegijalnim opažanjem. Ukoliko učitelj posjeduje dobro razvijene vještine vrednovanja može povratne informacije dobivene vrednovanjem za učenje (čak i one dobivene sumativnim vrednovanjem odnosno pristupom vrednovanja naučenog) upotpuniti s povratnim informacijama koje je dobio od kolege opažača te sve koristiti nakon sata, u fazi samoanalize čime utvrđuje nove potrebe za osobni razvoj i planira promjene. Vred-

novanje u kolegijalnom opažanju može poslužiti i za praćenje promjena u svom znanju te za procjenu koliko te promjene dovode do promjena u praksi poučavanja i pozitivnih promjena u postignućima učenika (Bezinović, Marušić i Ristić Dedić, 2012).

Da bi pristup vrednovanja za učenje zaživio u formi planiranja i praćenja osobnog profesionalnog razvoja, nije dovoljno da se ono provedi samo na satu, nego je potrebno ulaganje truda i vremena za promišljanje o svim povratnim informacijama dobivenih ovim pristupom za što može poslužiti dnevnik poučavanja ili portfolio. Portfolio je uz vrednovanje pokazatelj uspješnosti kojeg učitelji moraju definirati pri strukturiranju plana osobnog profesionalnog razvoja (Bezinović, Marušić i Ristić Dedić, 2012). U praksi ga koriste učenici i učitelji, a prikaz je osobnih aktivnosti i dostignuća odnosno napretka i razvoja pojedinca. Portfolio u kombinaciji s kolegijalnim opažanjem može se koristiti u modelu refleksivnog učenja kojeg opisuju Vizek-Vidović i Vlahović Štetić (2007) i za kojeg smatraju da je relevantan u profesionalnom razvoju učitelja. U praksi to znači da učitelj nakon što je pohađao neki oblik stručnog usavršavanja (čije je pohađanje planirao na temelju vlastitih potreba za unapređenjem) koristi portfolio kao alat za planiranje promjena (ciljeva) koje želi uvesti, za planiranje pokazatelja uspješnosti odnosno ostvarenja cilja (za što može koristiti kolegijalno opažanje) te za planiranje aktivnosti kojima će ostvariti cilj. Opisano vrijeme promišljanja i planiranja je petlja druge razine ili refleksija o akciji nakon koje slijedi petlja treće razine (refleksija o refleksiji) tijekom koje se provode kritički osvrti i promišljanja s relevantnim ljudskim resursima. U ovoj fazi, koja bi u ovom primjeru odgovarala vremenu nakon nastavnog sata, učitelji mogu provoditi konstruktivne dijaloge s kolegama opažačima te na temelju njih utvrditi nove potrebe za unapređenje čime opet pristupaju razini planiranja i izvedbe određene aktivnosti odnosno petlji prve razine te se ciklus ponavlja.

Profesionalni razvoj treba biti povezan sa stvarnim potrebama učitelja, treba osigurati mogućnost da učitelji sami biraju način učenja kojim bi podržali učenje svojih učenika te je potrebno pratiti osobni profesionalni razvoj i procjenjivati njegovu učinkovitost (Darling-Hammond, Hyler i Gardner, 2017). Opisane potrebe se mogu obuhvatiti kolegijalnim opažanjem koji, ukoliko se učestalo koristi, postaje dijelom redovnog nastavnog ciklusa. Drugim riječima učitelji planiranje i realizaciju nastavnog sata tj. svoj svakodnevni rad koriste za aktivan i usmjeren profesionalni razvoj.

4 Zaključak

Kolegijalno opažanje može se opisati u kontekstu profesionalnog cjeloživotnog obrazovanja i to kao proces koji formalno cjeloživotno obrazovanje (trajni profesionalni razvoj) upotpunjuje neformalnim odnosno učenjem na radnom mjestu tijekom izvedbe radnih zadataka. Zbog složenog kompetencijskog profila učitelja kojeg čine opće kompetencije (zajedničke svima i nisu određene profesijom) i specifične kompetencije (specifične za pojedinu profesiju) i kojeg je potrebno stalno unaprjeđivati zbog stalnih promjena u odgojno-obrazovnom sustavu, kolegijalno opažanje ujedno omogućava i izvan profesije formalno cjeloživotno obrazovanje.

Kolegijalno opažanje posjeduje značajke učinkovitog profesionalnog razvoja jer omogućava aktivno učenje učitelja, suradnju, mentoriranje i jer zahtijeva određeno

vrijeme trajanja. Ukoliko je učiteljeva potreba ono može poslužiti i za unaprijeđenje specifičnog i pedagoškog znanja. Zbog kolegijalne rasprave i dijaloga te (samo)refleksije koja slijedi nakon opažanja nastave omogućava praćenje promjena u nastavi i u postignućima učenika kojima pak prethode promjene u vlastitom znanju i uvjerenjima. Samorefleksija je polazište za planiranje osobnog profesionalnog razvoja koja treba biti dio ciklusa nastavnog sata. Kolegijalno opažanje može se pri planiranju i praćenju osobnog profesionalnog razvoja koristiti samostalno, ali može se upotrijebiti drugim alatima za refleksiju poput vrednovanja i vođenja portfolia. Vrednovanje je dio poučavanja i temeljna njegova ideja je pružanje povratnih informacija o kojima se promišlja i na temelju kojih se planiraju promjene, pa kolegijalno opažanje upotpunjeno vrednovanjem i portfolijom može se uz laku modifikaciju planirati kao dio nastavnog ciklusa čime profesionalni razvoj uistinu postaje usmjeren učiteljevim stvarnim potrebama.

Refleksija je vještina koja se razvija i da bi učitelji koristili kolegijalno opažanje i time postali aktivni sudionici u profesionalnom razvoju potrebno ih je osposobiti za njegovu provedbu. Uvježbanim učiteljima ono može postati uobičajena praksa koju mogu koristiti samoinicijativno te mogu stvarati zajednice učenja koje koriste kolegijalno opažanje. Ovime se stvara široka kritički usmjerena zajednica kolega, odnosno profesionalni resurs potreban za uspješan odgovor na sve (nove) potrebe u obrazovanju.

Kolegijalno opažanje i suradnja sa sustručnjacima pruža podršku autonomiji koji učitelji imaju pri planiranju načina ostvarenja cilja propisanih u kurikulumu i koje zahtijeva odgovornost i stručnost, ali i podršku u autonomiji planiranja osobnog profesionalnog razvoja.

Irena Labak, PhD, Marija Sablić, PhD, Alma Škugor, PhD

Peer Observation of Teaching as a Tool to Guide Individual Professional Development

The quality of the teaching process is improved by the professional development (PD) of teachers to meet the interests and needs of their students as individuals in a rapidly changing society. Reflection and feedback are necessary for guiding the PD, so it can lead to changes in teaching practices and improve student achievements (Darling-Hammond et al., 2017; Labak, 2020; Petlák, 2021). Reflection teaching is an intentional activity of critical thinking about learning and teaching to further improve them (Bawaneh, Moumene and Aldalalah, 2020). It is an approach in PD (Golby and Viant, 2007) because it raises teachers' awareness of their weaknesses and improvement opportunities (Motallebzadeh, Hosseinnia and Domskey, 2017). In practice, various reflection teaching tools are used, such as portfolio and assessment (mostly assessment for learning) which is used by teachers to assess the success of their students' learning processes and achievements. The objective of such assessment is to gather feedback during teaching. The teachers use the feedback when reflecting on the needs to modify and improve their teaching. Peer observation of teaching, which is discussed in this paper for planning individual PD, is also a tool teachers can use in teaching reflection. It is a process in which a teacher observes a fellow teacher while teaching in order to improve their teaching process and students' achievements (Bell, 2001; Hendry and Oliver, 2012).

This paper aims to describe the application of peer observation of teaching in comprehensive individual professional development. Individual PD is an ongoing process guided by self-reflection, while peer observation of teaching and constructive dialogue, as well as a discussion following the observation, could be used in self-reflection (Bezinović, Marušić and Ristić Dedić, 2012). The teacher needs to be an active participant in their development. The starting point for this active involvement is the awareness of one's strengths and weaknesses that need to be improved, as well as the awareness that the individual's development and the students' development are interrelated. According to Desimone (2009), a comprehensive PD is a process of causal relationships among the underlying characteristics, development, and changes in a teacher's knowledge and beliefs, changes in the teaching process, and improvement in students' learning.

There are several types of teaching observation, but the majority of teachers prefer peer observation of teaching used for individual growth and development (Motallebzadeh, Hosseinnia and Domskey, 2017). Peer observation of teaching represents the teachers' mutual support that improves the quality of the teaching process. By exchanging experiences, having a discussion about the quality of teaching, the teachers' reflecting on their own teaching due to constructive criticism of theirs and someone else's work, and by trying innovative and more effective ways of teaching students, this approach has proved to be one that stimulates professional development. Peer observation of teaching is carried out in the positive atmosphere of collegiality and mutual support with an emphasis on individual personal development, which is the best prerequisite for successful PD. The observation of teaching is carried out in cycles with three main phases: pre-observation discussion, observation of the lesson, and feedback – discussion after the lesson (Bezinović, Marušić and Ristić Dedić, 2012). In the pre-observation discussion, the observed teacher should emphasize which specific aspects of the teaching they would like to receive feedback on. After the observation of teaching, both the observer and the observed teacher prepare for the discussion according to the elaborated protocols they used during the observation. The observed teacher uses the protocols for self-analysis, and the teacher-observer analyzes the recorded assessments. After the discussion, the observed teacher plans the interventions that will improve their teaching practice. The cycle is repeated by observing the newly introduced approaches to teaching. The conversation, i.e., the discussion is the most important part of peer observation of teaching because it is a unique opportunity for both the teacher-observer and the observed teacher for reflection and an exchange of impressions and ideas (Bezinović, Marušić and Ristić Dedić, 2012). The observation without reflection is less effective (Peel, 2005). During peer observation, a systematic reflection takes place in which, due to the observation, important aspects are singled out and an alternative way of dealing with their testing in a new situation is devised (Korthagen and Vasalos, 2005). Systematic reflection is a basic element of experiential learning that has proved to be a more effective way of PD than traditional forms of teacher education, such as the presentation of certain methods or skills (Vizek-Vidović, 2011).

Effective teacher PD needs to have the following features: content focus; active learning; coherence; sustained duration; collective learning; coaching and expert support; collaboration; and feedback and reflection (Desimone, 2009; Darling-Hammond, Hyler and Gardner, 2017). Darling-Hammond, Hyler and Gardner (2017) describe active learning as a key element encompassing collaboration, mentoring, feedback, reflection, and modeling. Borko (2004) illustrates active learning as observing the teaching process

followed by a critical discussion, which is also emphasized in the work of Garet et al. (2001). The features described are part of peer observation, which indicates that it could also be a feature of effective PD. Collaboration is also an important part of peer observation (Bezinović, 2010). Collaboration leads to establishing professional learning communities (Clark and Borko, 2010), which highly motivate teachers to learn and improve their teaching methods (Borko, 2004). Discussion and a collaborative analysis of students' works are elements of peer observation that could be used in the PD of trainees, i.e., young teachers (Bezinović, Marušić and Ristić Dedić, 2012). In doing so, mentoring is an important activity that models the teaching practice in both the coach-trainee relationship and among colleagues in their comprehensive PD due to feedback and reflection. The two are often used in coaching and mentoring (Darling-Hammond, Hyler and Gardner, 2017). The features of effective PD are not the sole component of the PD of teachers; rather, they need to be considered throughout the conceptual framework of PD, consisting of the effect of its features on changes in teachers' knowledge and beliefs, which in turn affect changes in teaching and student achievement. The process is not linear but is influenced by a cause-and-effect relationship (Desimone, 2009). PD will result in positive changes if it is understood as self-regulated studying with peer observation as one of its segments. Therefore, it is necessary to clearly structure and implement a personal development plan where a teacher needs to define a priority area of development and a specific goal; define indicators of success; plan activities to reach the defined goal; and plan collaboration, resources, and time (Bezinović, Marušić and Ristić Dedić, 2012) for achieving the goal.

In practice, the planning of individual PD based on peer observation or systematic reflection should fit into the teaching cycle consisting of implementation and preparation. After the lesson, teachers analyze what has been planned and achieved, and reflect on possible improvements of their teaching skills. Such reflection enables the planning of the next teaching cycle, but also individual PD (Labak, 2020). If peer observation is implemented during the realization of the suggested improvements, the reflection will be enriched by the observer's feedback, which is directed towards the aspect selected for improvement by the observed teacher. The aspects are chosen based on the teaching cycle. This can also be supplemented with an assessment and teaching diary. If the teacher possesses well-developed assessment skills, he/she combines the feedback obtained from assessment for learning with the feedback received from a fellow observer. Then, the teacher combines it all to identify new needs for individual PD, and plans changes accordingly. Assessment in peer observation can also be used to monitor changes in one's knowledge, and to assess how much these changes lead to changes in teaching practice and to positive changes in student achievement (Bezinović, Marušić and Ristić Dedić, 2012). It could also be an aspect that teachers want to improve. For this approach to evaluation to take root in planning and monitoring individual PD, teachers need to reflect on the feedback they have gained. For this, they can use their portfolio. It can hold a plan of individual PD which, together with peer observation, corresponds to the model of reflective learning described by Vizek-Vidović and Vlahović Štetić (2007), and which they consider relevant in the PD of teachers.

PD should be related to the real needs of teachers. Teachers should be able to choose the appropriate teaching scheme to support the learning of their students. It is also necessary to monitor individual PD and assess its effectiveness (Darling-Hammond, Hyler and Gardner, 2017). The described needs could be covered by peer observation, which, if used frequently, becomes part of the teaching process. In other words,

teachers plan and implement the lesson, i.e., they use their daily work for active and focused PD. For trained teachers, it can become a practice they use on their own initiative when deeming it necessary. They can also establish learning communities that use peer observation. This creates a wide critical community of colleagues, i.e., a professional resource needed for a successful response to all (novel) needs in education.

REFERENCES

1. Alam, J., Muhammad Aamir, S. and Shahzad, S. (2020). Continuous Professional Development of Secondary School Teachers through Peer Observation: Implications for Policy & Practice. *Research Journal of Social Sciences & Economics Review* 1(1), 56–75.
2. Allen, J., Pianta, R., Gregory, A. et al. (2011). An interaction-based approach to enhancing secondary school instruction and student achievement. *Science*, 333(6045), 1034–1037. Available at <https://doi.org/10.1126/science.1207998> (retrieved 19.03.2021).
3. Ayaz, M., Khan, W. and Khan, S. (2020). A Study of Reflective Teaching in Professional Development of Secondary School Teachers in Khyber Pakhtunkhwa. *Sir Syed Journal of Education & Social Research*, 3(4), 113–119. Available at <https://doi.org/10.36902/sjesr-vol3-iss4-2020> (retrieved 26.06.2021).
4. Bawaneh, A. H., Moumene, A. B. H. and Aldalalah, O. (2020). Gauging the Level of Reflective Teaching Practices among Science Teachers. *International Journal of Instruction*, 13(1), 695–712.
5. Bell, M. (2001). Supported Reflective Practice: A Programme of Peer Observation and Feedback for Academic Development. *International Journal for Academic Development*, 6(1), 29–39. Available at <https://doi.org/10.1080/13601440110033643> (retrieved 31.05.2021).
6. Bell, A. and Mladenovic, R. (2008). The benefits of peer observation of teaching for tutor development. *Higher Education*, 55(6), 735–752.
7. Ben-David, A. and Orion, N. (2012). Teachers' voices on integrating metacognition into science education. *International Journal of Science Education*, 35(18), pp. 3161–3193. Available at <https://doi.org/10.1080/09500693.2012.697208> (retrieved 26.06.2021).
8. Bezinović, P., Marušić, I. and Ristić Dedić, Z. (2012). Opažanje i unapređivanje školske nastave. Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje i Institut za društvena istraživanja u Zagrebu.
9. Bezinović, P. (2010). Samovrednovanje škola – Prva iskustva u osnovnim školama. Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje i Institut za društvena istraživanja.
10. Borko, H. (2004). Professional Development and Teacher Learning: Mapping the Terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3–15.
11. Boylan, M., Coldwell, M., Maxwell, B. et al. (2017). Rethinking models of professional learning as tools: a conceptual analysis to inform research and practice. *Professional Development in Education*, 44(1), 120–139. Available at <https://doi.org/10.1080/19415257.2017.1306789> (retrieved 26.01.2021).
12. Clark, K. and Borko, H. (2004). Establishing a professional learning community among middle school mathematics teachers. In: Hoines, M. J. and Fuglestad, A. (Eds.). *Proceedings of the 28th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education* (pp. 223–230). Bergen, Norway: Bergen University College.
13. Clarke, D. and Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18(8), 947–967.
14. Cotabish, A., Dailey, D., Robinson, A. et al. (2013). The Effects of a STEM Intervention on Elementary Students' Science Knowledge and Skills. *School Science and Mathematics*, 113 (5), 215–226. Available at <https://doi.org/10.1111/ssm.12023> (retrieved 31.05.2021).
15. Danielowich, R. M. (2014). Shifting the reflective focus: Encouraging student teacher learning in video-framed and peer-sharing contexts. *Teachers and Teaching*, 20(3), 264–288. Available at <https://doi.org/10.1080/13540602.2013.848522> (retrieved 19.03.2021).
16. Darling-Hammond, L., Hyler, M. E. and Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.

17. Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of Teachers' professional development: toward better conceptualizations and measures. *Educational researcher*, 38(3), 181–199. Available at <https://doi.org/10.3102/0013189X08331140> (retrieved 31.05.2021).
18. Dillon, H., James, C., Prestholdt, T. et al. (2019). Development of a formative peer observation protocol for STEM faculty reflection. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 45(3), 387–400. Available at <https://doi.org/10.1080/02602938.2019.1645091> (retrieved 31.05.2021).
19. Ferdowsi, M. and Akbar, A. (2015). The Effects of Reflective Teaching on Teachers' Performance. *International Journal of Educational Investigations*, 2(6), 20–31.
20. Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L. et al. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, 38 (4), 915–945.
21. Golby, M. and Viant, R. (2007). Means and Ends in Professional Development. *Teacher Development*, 11(2), 237–243.
22. Guskey, T. R. and Yoon, K. S. (2009). What works in professional development? *Phi Delta Kappan*, 90(7), 495–500.
23. Hendry, G. D. and Oliver, G. R. (2012). Seeing is believing: The benefits of peer observation. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 9(1), 1–9.
24. Herzog, J. (2016). Hospitacijski mentor – nov subjekt v organizaciji pedagoške prakse. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 31(3–4), 98–112.
25. Hill, H. C., Charalambous, C. Y. and Kraft, M. A. (2012). When Rater Reliability Is Not Enough. *Educational Researcher*, 41(2), 56–64. Available at <https://doi.org/10.3102/0013189X12437203> (retrieved 19.03.2021).
26. Jeffrey, D. M. (2007). Monitoring self-development as a teacher: a comparison of three teacher diary studies. *The Reading Matrix Journal*, 7(1), 99–114.
27. Kennedy, M. M. (2016). How Does Professional Development Improve Teaching? Review of Educational Research, 86(4), 945–980. Available at <https://doi.org/10.3102/0034654315626800> (retrieved 31.05.2021).
28. Korthagen, F. and Vassalos, A. (2005). Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional development. *Teacher and Teaching: Theory and Practice*, 11(1), 47–71.
29. Kretlow, A., Cooke, N. and Wood, C. (2011). Using in-service and coaching to increase teachers' accurate use of research-based strategies. *Remedial and Special Education*, 33 (6), 348–361. Available at <https://doi.org/10.1177/0741932510395397> (retrieved 26.06.2021).
30. Labak, I. (2020). Upravljanje razvojem pedagoških kompetencija. *Školski vjesnik: časopis za pedagoškijsku teoriju i praksu*, 69(2), 461–480. Available at <https://doi.org/10.38003/sv.69.2.10> (retrieved 31.05.2021).
31. Liu, L. and Zhang, Y. (2014). Enhancing Teachers' Professional Development through Reflective Teaching. *Theory and Practice in Language Studies*, 11(4), 2396–2401.
32. Lynch, K., Hill, H. C., Gonzalez, K. E. et al. (2019). Strengthening the Research Base That Informs STEM Instructional Improvement Efforts: A Meta-Analysis. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 41(3), 260–293. Available at <https://doi.org/10.3102/0162373719849044> (retrieved 19.03.2021).
33. Matsumura, L. C., Garnier, H. E. and Spybrook, J. (2012). The Effect of Content-Focused Coaching on the Quality of Classroom Text Discussions. *Journal of Teacher Education*, 63(3), 214–228. Available at <https://doi.org/10.1177/0022487111434985> (retrieved 26.01.2021).
34. Motallebzadeh, K., Hosseinnia, M. and Domskey, J. G. H. (2017). Peer observation: A key factor to improve Iranian EFL teachers' professional development. *Cogent Education*, 4(1), 1–12. Available at <https://dx.doi.org/10.1080/2331186X.2016.1277456> (retrieved 31.05.2021).
35. Naicker, K. and Rensburg, G. H. V. (2018). Facilitation of reflective learning in nursing: Reflective teaching practices of educators. *Africa Journal of Nursing and Midwifery*, 20(2), 1–14. Available at <https://doi.org/10.25159/2520-5293/3386> (retrieved 19.03.2021).
36. Nugent, G., Kunz, G., Houston, J. et al. (2016). The Effectiveness of Technology-Delivered Science Instructional Coaching in Middle and High School. Working Paper. National Center for Research on Rural Education. Available at: <https://eric.ed.gov/?id=ED571809> (retrieved 19.03.2021).
37. Peel, D. (2005). Peer Observation as a Transformatory Tool? Teaching in Higher Education, 10(4), 489–504. Available at <https://doi.org/10.1080/13562510500239125> (retrieved 26.06.2021).

38. Petlák, E. (2021). Self-reflection as basis of a teacher's work. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 36(3–4), 41–54.
39. Ristić Dedić, Z. (2019). Metakognitivni aspekti samoregulacije učenja. In: Vizek Vidović, V. and Marušić, I. (Eds.). *Kompetencija učiti kako učiti. Teorijske osnove i istraživanja u hrvatskom kontekstu* (pp. 89–110). Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu.
40. Ross, D. D. (1989). First steps in developing a reflective approach. *Journal of Teacher Education*, 11–35.
41. Seraphin, K. D., Philippoff, J., Kaupp, L. et al. (2012). Metacognition as means to increase the effectiveness of inquiry-based science education. *Science Education International*, 23(4), 366–382.
42. Tice, J. (2004). Reflective teaching: Exploring our own classroom practice. Teaching English Site, British Council, 1–3. Available at: <https://www.teachingenglish.org.uk> (retrieved 3. 5. 2016).
- Van den Bergh, L., Ros, A. and Beijard, D. (2014). Improving Teacher Feedback During Active Learning: Effects of a Professional Development Program. *American Educational Research Journal* August, 51(4), 772–809. Available at <https://doi.org/10.3102/0002831214531322> (retrieved 19.03.2021).
43. Vekić-Kljaić, V. in Lučić, J. (2021). Reflective practice towards professional development of teachers. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 36(3–4), 55–68.
44. Vescio, V., Ross, D. and Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 80–91. Available at <https://doi:10.1016/j.tate.2007.01.004> (retrieved 26.01.2021).
45. Vizek Vidović, V. (2019). Samoregulacija motivacije i emocija u učenju. In: Vizek Vidović, V. and Marušić, I. (Eds.). *Kompetencija učiti kako učiti: Teorijske osnove i istraživanja u hrvatskom kontekstu* (pp. 113–149). Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu.
46. Vizek Vidović, V. (2011). Profesionalni razvoj učitelja. In: Vizek Vidović, V. (Ed.). *Učitelji i njihovi mentori* (pp. 39–96). Zagreb: Institut za društvena istraživanja.
47. Vizek-Vidović, V. and Vlahović Štetić, V. (2007). Modeli učenja odraslih i profesionalni razvoj. *Ljetopis socijalnog rada*, 14(2), 283–310.
48. Vogt, F. and Rogalla, M. (2009). Developing Adaptive Teaching Competency through coaching. *Teaching and Teacher Education*, 25(8), 1051–1060. Available at <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.04.002> (retrieved 31.05.2021).
49. Yoon, K. S., Duncan, T., Lee, S. W.Y. et al. (2007). Reviewing the evidence on how teacher professional development affects student achievement. *Issues & Answers Report, REL 2007, No. 033*. Washington, DC, U. S., Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Southwest. Available at: <http://ies.ed.gov/ncee/edlabs> (retrieved 26.01.2021).
50. Zwart, R. C., Wubbels, T., Bergen, T. C. M. et al. (2007). Experienced teacher learning within the context of reciprocal peer coaching. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 13(2), 165–187. Available at <https://doi.org/10.1080/13540600601152520> (retrieved 19.03.2021).

Irena Labak, PhD (1979), Assistant Professor at Department of Biology, Josip Juraj Strossmayer University of Osijek.

Naslov/Address: Stjepana Radića 18, 31000 Osijek, Hrvatska/Croatia

Telefon/Telephone: (+385) 098 181 56 90

E-mail: ilabak@biologija.unios.hr

Marija Sablić, PhD (1978), Associate Professor at Faculty of Humanities and Social Sciences, Josip Juraj Strossmayer University of Osijek.

Naslov/Address: Vlašićka 11, 31000 Osijek, Hrvatska/Croatia

Telefon/Telephone: (+385) 091 767 56 08

E-mail: msablic@ffos.hr

Alma Škugor, PhD (1977), Assistant Professor at Faculty of Education, Josip Juraj Strossmayer University of Osijek.

Naslov/Address: D. Cesarić 8, 31000 Osijek, Hrvatska/Croatia

Telefon/Telephone: (+385) 091 445 56 36

E-mail: askugor@fozooz.hr

The Attitudes of Students towards Gender Stereotypes in Fine Art Classes

Prejeto 30.08.2021 / Sprejeto 01.12.2021

Znanstveni članek

UDK 316.647.8:73:373.5

KLJUČNE BESEDE: spolni stereotipi, umetnice, enakost spolov, likovna vzgoja, srednja šola

POVZETEK – V učbenikih in drugem učnem gradivu s področja likovne vzgoje delo umetnic, kljub vse večjemu znanju o njih, še vedno ni zadostno upoštevano. Umetnice so v pedagoški proces vključene nezadostno, kar lahko vodi do slabše predstave učencev o njihovih prispevkih. V naši raziskavi smo preučili odnos 50 srednješolcev s povprečno starostjo 15,6 leta do omenjene problematike. Raziskava je razkrila obstoj spolnih stereotipov in predsodkov med omenjeno populacijo, pri čemer smo izhajali iz odgovorov v vprašalnikih in likovnih izdelkih. Dejstvo, da se znotraj likovnih dejavnosti v šoli vključuje manj umetnic v primerjavi z umetniki, med dijaki širi nepotrebne stereotipe in predsodke o njihovi pomembnosti. Če se umetniki obeh spolov pri pouku obravnavajo enakovredno, je to lahko koristno za oba spola in nam omogoča tudi uresničevanje vsebine enakosti spolov v šolskem okolju, kar je v skladu s sodobnimi izobraževalnimi smernicami.

Received 30.08.2021 / Accepted 01.12.2021

Scientific paper

UDC 316.647.8:73:373.5

KEYWORDS: gender stereotypes, female artists, gender equality, fine art education, secondary school

ABSTRACT – In textbooks and other teaching material in the field of fine art education, the work of female artists is still not taken into account, despite today's growing knowledge about them. Female artists are still treated superficially, which can lead to low perceptions among students regarding their contributions. In our study we examined the attitudes of 50 secondary school students with an average age of 15.6 years towards this topic. The research revealed the existence of gender stereotypes and prejudices among the above-mentioned population, based on gleaning answers from questionnaires and fine art assignments. The fact that fewer female artists are studied in regular fine art classes compared to male artists spreads unnecessary stereotypes and prejudices regarding the inferiority of female artists. If artists of both sexes are treated equally in regular classes, this can be beneficial for both sexes. It also enables us to implement the content of gender equality in the school environment, which is in line with contemporary educational guidelines.

1 Introduction

The word stereotype sounds archaic and negative. It raises the question whether there are still some gender stereotypes in society today even though both sexes are already viewed as equals. We think that since we are not stereotyped, we do not make judgements about gender differences, but research shows a different picture. Gender stereotypes are still present today and confirm the rooted tradition of gender discrimination (Haines, Deaux and Lofaro, 2016; Cocoradă, 2018; Callahan and Nicholas, 2018). The main vectors of gender stereotypes are still the family and the media (Stanhope, 2013), and we must not forget the school, which is not a gender-neutral institution in Slovenia (Rinc Urošević, 2008). Gender stereotypes are a problem and teachers are insufficiently aware of their negative effects on students (Sadker and Silber 2008; Safta, 2017).

Transmitter of gender stereotypes in the school environment

Gender stereotypes in school are not only taught by teachers with their attitudes and expectations, which they pass on to children in a gender-specific way (Cocoradă, 2018), but also by textbooks, which continue to be an important mediator when it comes to curricula that make gender representation meaningful and strong (Magno et al., 2003; Kostas, 2021). Although we no longer find truly sexist books in education, they still spread gender stereotypes and prejudices (Sadker, Sadker and Zittleman, 2009). Various studies based on textbook analysis have confirmed that these convey messages about what it means to be a man and what it means to be a woman. The content reveals gender stereotypes or rigid gender roles (Magno et al., 2003; Kostas, 2021). In Slovenia, research on gender stereotypes in textbooks and literary works has been carried out, where positive associations were found, while Slovenian teachers of various primary school subjects were interviewed about gender stereotypes in their teaching materials. The teachers' answers were surprising, as they almost completely agreed that no stereotypical gender-specific material is used in their lessons (Rinc Urošević, 2008). Equally important, however, is that the survey also revealed what is and is not discussed in class (Magno et al., 2003; Batič, 2003). The hidden curriculum is a hidden, unconscious, and often unintended dimension of the curriculum that also influences a child's behaviour and knowledge (Petek, 2013). It can potentiate gender stereotypes and inequality, and spread well-defined social and cultural expectations and agreements (Safta, 2017). Modern textbooks and other teaching materials seem to continue the tradition of a minimal discussion of women, racial minorities (Sadker, Sadker and Zittleman, 2009) and LGBTQIA+ persons (Macgillivray and Jennings, 2008; Patience Millett, 2019). An overview of the content and visual material of American primary and secondary school history textbooks, for example, has shown that more women are included, but their numbers are still significantly lower than those of men. Although more women were mentioned in secondary school textbooks than in primary school textbooks, their share remained negligible when comparing it to the number of male representatives. Although it is not realistic to expect the same proportion of both sexes (given the fact that there have been many more influential men throughout history), it would be possible to change this ratio, at least in part, to raise students' awareness that history was created by both sexes (Walsh, 1990; Chick, 2006). A similar overview of secondary school history textbooks shows that there are still too few black women in American history textbooks (Woyshner and Schocker, 2015) and in teaching materials for teachers with regard to gender and gender representation (Sadker, Sadker and Zittleman, 2009). However, better progress could have been made than the little progress we have witnessed over all these years (Zittleman and Sadker, 2002; Macgillivray and Jennings, 2008). Despite some improvements in the content of the teaching materials with regard to representatives of both sexes, students still know relatively few historically influential female cultural workers and academics, compared to the male representatives (Sadker, Sadker and Zittleman, 2009). Another problem with teaching materials that could influence such results is that women's achievements are often presented in a separate chapter. Such isolation presents women and gender issues as interesting reorientations, and means that their contributions are not part of the main historical and artistic flow (Sadker, Sadker and Zittleman, 2009).

The problem of the omission of female artists

The situation is similar with teaching materials in the field of fine art education where, despite the growing knowledge about female cultural workers today, they continue to omit their work (Sadker, Sadker and Zittleman, 2009). According to Rosenberg and Thurber (2007), women artists are still treated superficially. They are described as imitators or followers of male artists. In collections where they are presented together with important artists, the proportion of their works is still considered to be significantly lower. The latter was also observed on the basis of personal experience and an overview of professional material for fine art classes in Slovenian secondary schools (Golob, 2004; Germ et al., 2008; Šuštaršič et al., 2008), where we could not find any change in terms of a more equal treatment of artists of both sexes. Textbooks spread the idea that most great (Central European) artists are men (Batič, 2019). If women are excluded from textbooks and other specialist literature, then students are denied access to information from almost “half of humanity” (Rosenberg and Thurber, 2007). As a result, they have a lower opinion of the contribution of women artists (Sadker, Sadker and Zittleman, 2009). Students consider textbooks indispensable and teachers are not aware that they can contribute to the deepening of gender stereotypes that are harmful to both sexes (Cocoradă, 2018). The content of gender stereotypes in relation to fine art education has inspired many authors (Freedman, 1994; Tuman, 1999; Keifer-Boyd, 2003; Wikberg, 2013; Stanhope, 2013; Jung, 2015). Nevertheless, we are witnessing a lack of research, especially in Slovenia, which could contribute to positive changes in the context of gender equality in fine art education. Balancing the content of teaching by including artists of both sexes could help to achieve gender equality, and reduce stereotypes and prejudices among students (Zupančič and Čagram, 2016). This has guided us in planning our research.

2 Research problem and research questions

We decided to investigate the attitude of Slovenian secondary school students towards this topic and to examine how this is reflected in their artworks. Since we assumed that in fine art classes the students learn mainly about male artists, we decided to conduct the research by including the issue of gender stereotypes, by sensitising the students to excluded female artists, and by collecting answers from questionnaires and art tasks in which we referred to gender stereotypes in everyday life; thus, we could investigate the students' attitudes towards the presented topics. We asked ourselves the following research questions:

- What are students' attitudes (opinions, intentions and knowledge) towards the topics presented in fine art lessons and what are the differences between the two sexes?
- How are students' attitudes (opinions, intentions and knowledge) towards gender stereotypes reflected in the message of their artworks and what are the differences between the two sexes?

3 Method

The sample consisted of 50 secondary school students who were randomly selected from the south-east Slovenian region. All students attended the compulsory regular classes in fine art. The sample consisted of 37 female and 13 male students, with an average age of 15.6 years. For the purpose of the research, we compiled an anonymous survey questionnaire. It consisted of two parts: the first part, which was handed out before the lectures began, focused on verifying the current levels of general knowledge regarding the content of the fine art classes and their attitudes towards them. The second part was conducted after the lesson, when the art activity was completed, as the questions referred to the content of the didactic activity. The questions were mostly open-ended. We also collected data regarding the artwork created as part of the art activity. The artworks were analysed and compared, along with the answers obtained from the questionnaire. The responses were processed using a descriptive method of empirical research (Mesec, 1997). The answers obtained through open-ended questions were categorised and classified according to the frequency of occurrence, or were given numerical values in order to facilitate processing (Cencič, 2009; Vogrinc, 2008; Potočnik and Devetak, 2021).

4 Results and discussion

First, we will focus on the interpretation of the first research question, which is: What are students' attitudes (opinions, intentions and knowledge) towards the topics presented in fine art lessons and what are the differences between the two sexes?

During the lesson, which discussed the issue of the omission of female fine artists from the art history canon and gender stereotypes, more female students (97.3%) than male students (83.3%) expressed satisfaction. Both sexes showed an interest in the implementation of the contents. They found the material understandable, instructive, and different from the usual lessons. In contrast to the boys, the girls defined their answers more precisely. They expressed the opinion that they think it is good to talk more about the presented contents – as representatives of the female gender in society they feel affected by this problem. The study showed that more female (59.5%) than male students (8.3%) would be drawn to the lessons if more female artists were studied in fine art classes. Based on the research, we concluded that they were more likely to discuss the works of male artists in regular art classes than the works of female artists. This is in line with the above-mentioned findings that no significant changes were found in the textbooks used by teachers to prepare classes on the equal treatment of female and male artists (Sadker, Sadker and Zittleman, 2009). Less than half of the students surveyed (42%) stated that they do not talk about women artists or their works at all in the regular fine art classes. The results are also consistent with a further analysis of the responses to the survey question, in which we asked students to try to list at least three renowned artists of both sexes. Most students (90%) were able to name at least three renowned male artists without difficulty. However, they had more difficulty in listing fe-

male artists. Almost all students (90%) were able to list at least one female artist: Ivana Kobilca. Besides Ivana Kobilca, three female students also mentioned the artist Frida Kahlo and one also mentioned the artist Faith Ringgold. Next, we asked the students how important they felt it was to study artists of both sexes in art classes. A significantly greater proportion of female students (91.7%) felt that it was important to study artists of both sexes than the male students (27.3%). Both genders of respondents expressed the opinion that dealing with artists of both genders was unimportant, namely that the work of art is more important than the artist's gender. However, the boys' answers on this topic were more detailed. For example, one of the boys stated that dealing with artists of both sexes would not drastically change fine art classes (the subject of fine art in general is a waste of time because it is useless in real life); another boy said that we should deal mainly with male artists because women have achieved less in the world of fine art compared to men. One could say that we found the answers of the male students more stereotypical or that they showed greater prejudice than the answers of the female students. In our study, we wanted to examine if there are any similarities with the findings that stereotypes are more pronounced in boys, as was found in a study of children aged 11-15 (Marjanović Umek, 2019), and whether it is true that both sexes attribute more positive qualities to their own gender (Schaffer, 1996; Marjanović Umek, 2019).

We checked the latter using a survey in which we asked the students what they thought were the reasons for the fact that fewer female artists are being studied in the regular fine art classes. The analysis of the responses again revealed greater differences between genders. The male students on average (61.5%) gave more answers that were more stereotypical and prejudiced towards the opposite sex than the girls (21.6%). The reasons for these stereotypical answers by both sexes are most likely due to the content of fine art education, which mainly deals with examples of male artists. Teachers incorporate content from textbooks and other teaching materials, thus reinforcing the tradition of the idea that male art is of "higher quality". At the same time, they do not believe that the exclusion of female artists could lead to a lower opinion of female artists and their art among young people (Sadker, Sadker and Zittleman, 2009). The responses we analysed confirm that male students in particular are of the opinion that female artists are not as artistically talented; that the works created by male artists are more interesting; or, for instance, that female artists do not exist at all. The female students' answers to the same question showed that most of them were in favour of their own gender and attributed more positive qualities to it (as boys do in relation to artists of their own gender); however, the explanations were based on more concrete and historically verifiable grounds.

In the case of the second research question – "How are students' attitudes (opinions, intentions and knowledge) towards gender stereotypes reflected in the message of their art works and what are the differences between the two sexes?" – we concentrated on the presentation of artworks and the students' responses to their own artworks created in the context of fine art classes.

Students were asked to create a collage poster from magazines to express their opinions on how the media uses stereotypes to determine their own gender or the opposite gender (Stanhope, 2013). We were interested in their opinions on whether or not they agreed with the stereotypes. The visual message of the artwork was compared with the written explanation of the work given by the students as part of an open-ended question in the second part of the questionnaire.

Figure 1

Example of a work of art made by a female student

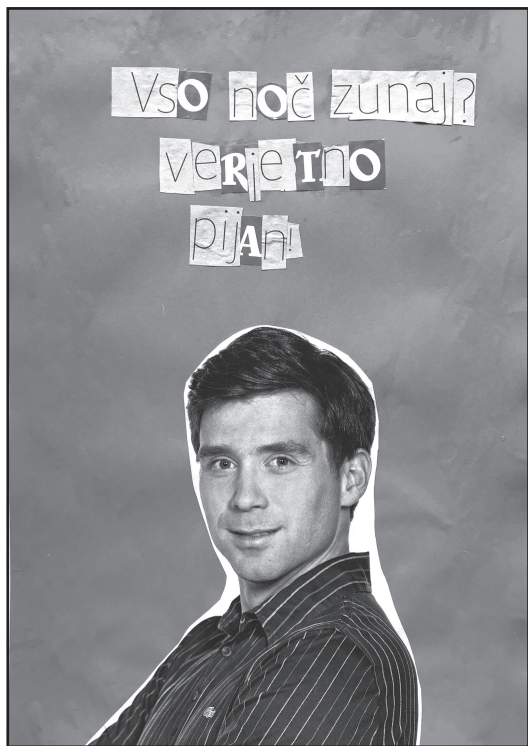


She conveyed her message through the artwork – *there will always be someone in the environment, or it will be the environment itself that determines what is appropriate or inappropriate, and how one must change to achieve perfection, which is difficult to achieve.*

We noticed that the art project appealed to more female than male students. When analysing the content of the artworks, we found that the female students' projects were mainly based on gender stereotypes regarding their gender role, and focused on the appearance of the female body. They presented their disagreement with the ideals projected by the media and the pressure that gender stereotypes put on women, as well as their dissatisfaction with their appearance. A small number of female students focused on stereotypes regarding female personality traits and activities (sport and play are also a female domain). Many conveyed the message through their artwork that women should defy these norms and be themselves. They have to change as they see fit, and they must not give in to pressure and instructions from the media and society. Male students on average concentrated on showing their gender role. In the analysis, we found that two students focused on "typical" male activities, while three focused on characteristics related to appearance. In contrast to the females, very few male students gave a written statement about their work.

Figure 2

Example of a work of art made by a male student



He described his message as: *men are expected to drink a lot of alcohol and generally socialise with their friends.*

Therefore, we had difficulty in determining what kind of gender stereotypes they were concentrating on and whether or not they agreed with them. The artwork was often not associated with the message and was not clearly legible. We felt that their general disinterest in fine art expression (only one person pointed out that he liked the lessons because he could express himself freely) or even in the subject itself (taking into account the fact that the majority of the male students interviewed did not like the fine art lessons) contributed to the poorer written expression of the male students compared to the female students. The reason for this could also be that boys were not able to express themselves in writing as well as the girls, which is due to the self-actualizing stereotypes regarding different verbal articulation abilities between the genders. Women are seen in society as more social and communicative than men (Furlan-Štante, 2006). We prepare them for this ability from an early age because we encourage them to express themselves and speak on a larger scale (Stern and Karraker, 1989; Marjanovič Umek, 2019). Since we found that male students were more stereotypical than the girls when it came to explaining the reasons for the lower percentage of female artists, it may be that they were not aware of their stereotypical perception at all. It would therefore be

useful for both genders to critically analyse works of art together and to uncover stereotypes that may have influenced artistic interpretation (Tuman, 1999). The reaction to media and visual images (advertising) also depends on the gender of the individual (Freedman, 1994). It is therefore quite possible that female students were more critical in their artistic expression than male students because they generally feel more exposed to the expectations of society, and perceive these expectations in everyday visual images. Research shows that girls in puberty are subject to great social pressure caused by expectations regarding their gender role (Sadker, Sadker and Zittleman, 2009). It is possible that this fact also influences their general awareness of gender inequality, as they have expressed more strongly their support and commitment to the equal treatment of works by artists of both sexes. The focus on gender stereotypes (which guide ideals of beauty) in these art projects and their messages from the students of both sexes is undoubtedly the result of the magazines offered, which generally represent the concept of female beauty. Consequently, the fine art project, which stemmed from the teaching content focusing on female artists, and the material offered, appealed more strongly (directly and indirectly) to female students, although the specifications were broad and allowed free choice. In this way, we paid more attention to the questions and problems affecting women, which was also a more appropriate and encouraging motivation for them to create their works. We cannot say this with certainty, since the more motivated works created by the girls may have been due to the general appeal of the subject, but it is possible that the content of the lesson encouraged and motivated individuals who did not like fine art education at all.

5 Conclusion

Throughout the study we came to conclusions that confirm the existence of gender stereotypes and prejudices among students. The fact that fewer female artists are studied in regular fine art classes compared to male artists spreads unnecessary stereotypes and prejudices about the inferiority of female artists. This creates unnecessary differences between the sexes and the impression that students learn about male artists mainly because they “paint better” than female artists or have greater artistic skills. This was particularly reflected in the responses of male students. Girls are generally aware that the reason why female artists are studied less in art classes lies elsewhere and not in their talent. They are more aware of and pay more attention to gender inequality. They did not stereotypically express negative opinions about the opposite sex but gave theoretically verifiable and meaningful reasons. On this occasion we presented content that differed from that of regular classes, although we discussed several male and female artists and their works. We also presented the topic of the female gender, also with regard to the role models offered. As a result, the female students had a more positive attitude towards the newly presented content than the male students. We came to an interesting conclusion, namely that with the new, changed way of teaching that includes a larger number of female artists, the classes would appeal to more girls, including those who generally have a poor opinion of fine art classes. When examining the sample, we found that a significant proportion of the girls (43.2%) were dissatisfied with regular fine art classes, and one of the main reasons for this

was the lack of role models (female artists). It is quite possible that the remaining female students who are dissatisfied with the school subject, like most of the male respondents, are influenced by stereotypical female labels. Fine art education is still defined by the characteristics we associate in society with being typically female, and thus uncharacteristic or unnatural for the opposite sex (Wikberg, 2013; Graber et al., 2007; Savoie, 2009). These characteristics are in contrast to the typically male characteristics that are otherwise associated with the “more important” school subjects (Graber et al., 2007). Irrespective of the general opinion on this topic, the majority of students of both sexes were satisfied with the content presented on this occasion. They were attracted by the aspects of curiosity and enlightenment; the female students were also attracted by the topicality of the topic presented. Exploring and discussing works of art created by both men and women is useful in the classroom, as it allows students to identify with an artist who is a role model for the same gender. In this way, the students build their own identity and connect better with the subject (Rosenberg and Thurber, 2007). At the same time, these role models help them to see a more comprehensive picture of their gender, as they can see from the examples presented how unreal some gender stereotypes are (Raffaele Mendez and Crowford, 2002). As we have succeeded in making the content of the lesson appealing to some male students, we believe that we could make the topic more attractive to the rest of them as well, at least with a similar focus on more current topics that are more relevant to young people. But not with topics that are being discussed today because, as they themselves say, they are not interested in issues of gender inequality between artists. Although at first glance it seemed that the majority of all respondents agreed with the importance of including artists of both sexes in the curriculum, a closer analysis of the answers revealed important differences with regard to the respondents’ gender. A significantly higher number of female students than male students acknowledged the importance of dealing with artists of both genders. In the future, it would make sense to find solutions that bring fine art education closer to a larger number of representatives of both sexes, because it is the “female characteristics of the subject” that, according to research, reduce its value; this is also perceived by students (Graber et al., 2007). We see the shortcomings of research where one gender is given greater prominence. While we are concerned with gender equality in terms of the representation of artists of both sexes, we have also addressed the issue of the omission of artists and of gender stereotypes. We achieved a balance in terms of including artists of both sexes, but we also managed to reach the other extreme. Although we also discussed the works of male artists during class, we also provided arguments for the excellence of the works of female artists, and clarified the problem of the omission of female artists from the art history canon. Doing so, we emphasised the female gender, which is not a prime example of gender equality. It would be useful to include female and male artists equally in fine art lessons, not only for the female students who expressed this wish, but also for the male students who expressed stereotypical ideas about artists and their works in their answers. A convergence of teaching content with a more balanced inclusion of artists of both sexes in regular fine art classes would benefit both sexes equally. We intend to carry out further research at other grammar schools and vocational secondary schools in Slovenia. The results obtained will be helpful in drawing comparisons between different environments in Slovenia (urban and rural) and the schools themselves (grammar schools and vocational secondary schools). Our research thus confirms that gender inequality still exists and is unnecessarily perpetuated (Gillanders and Franco Vázquez, 2020). It is reasonable to ask ourselves what gender inequalities we create in the classroom, albeit unin-

tentionally, and if it is only a matter of imparting knowledge, which is also disseminated through textbooks and other professional material in the classroom. The small change we make by involving female artists more in the classroom can make an even bigger difference in the classroom, and help to make the subject more attractive to girls and to deconstruct restrictive stereotypes.

Viviana Škrabec, dr. Robert Potočnik

Odnos dijakov do spolnih stereotipov pri pouku likovne umetnosti

Članek predstavlja raziskavo, katere cilj je bil predstaviti odnos slovenskih srednješolcev do problematike spolnih stereotipov pri pouku likovne umetnosti.

Beseda stereotip zveni arhaično in negativno. Odpira vprašanje, ali danes v družbi še vedno obstajajo spolni stereotipi, ko naj bi bila oba spola enakovredna. Spolni stereotipi so prisotni še danes in potrjujejo moč tradicije spolne diskriminacije (Haines, Deaux in Lofaro, 2016; Cocoradă, 2018; Callahan in Nicholas, 2018). Glavni prenašalci spolnih stereotipov so še vedno družina in mediji (Stanhope, 2013), ne smemo pa pozabiti na šolo, ki v Sloveniji ni spolno nevtralna ustanova (Rinc Urošević, 2008). Spolni stereotipi so problem in učitelji se premalo zavedajo negativnih učinkov na učence (Sadker in Silber 2008; Safta, 2017). Spolnih stereotipov v šoli na učence ne prenašajo samo učitelji s svojimi stališči in pričakovanji (Cocoradă, 2018), še naprej so pomemben posrednik tudi učbeniki (Magno idr., 2003; Kostas, 2021). Čeprav v izobraževanju ne najdemo več resnično seksističnih gradiv, le-ta še vedno širijo spolne stereotipe in predsodke (Sadker, Sadker in Zittleman, 2009). Različne študije, ki temeljijo na analizi učbenikov, so potrdile, da ti sporočajo, kaj pomeni biti moški in kaj pomeni biti ženska. Njihova vsebina razkriva spolne stereotipe ali toge vloge spolov (Magno idr., 2003; Kostas, 2021). V Sloveniji so bile izvedene raziskave o spolnih stereotipih v učbenikih in berilih, kjer so bile ugotovljene pozitivne povezave, medtem ko so bili slovenski učitelji različnih osnovnošolskih predmetov povprašani, kakšno je njihovo mnenje o spolnih stereotipih v njihovih učnih gradivih. Odgovori učiteljev so bili presenetljivi, saj so skoraj v celoti soglašali, da se pri pouku ne uporablja stereotipnih gradiv, značilnih za spol (Rinc Urošević, 2008). Enako pomembno dognanje je raziskava razkrila tudi z dejstvom, da se o tej problematiki v razredu ne razpravlja (Magno idr., 2003). Skriti učni načrt je skrita, nezavedna in pogosto nenamerna razsežnost učnega načrta, ki vpliva tudi na vedenje in razumevanje otrok (Batič, 2003; Petek, 2013), krepi spolne stereotipe in neenakost ter širi dobro opredeljena družbena in kulturna pričakovanja in dogovore (Safta, 2017). Zdi se, da sodobni učbeniki in drugo učno gradivo nadaljujejo tradicijo minimalnega obravnavanja žensk, rasnih manjšin (Sadker, Sadker in Zittleman, 2009) in LGBTQIA+ oseb (Macgillivray in Jennings, 2008; Patience Millett, 2019). Pregled vsebinskega in vizualnega gradiva ameriških učbenikov za predmet zgodovina za osnovne in srednje šole je pokazal, da je vključenih več žensk, vendar je njihovo število še vedno bistveno nižje od moških. Čeprav je v učbenikih za srednje šole omenjenih več žensk kot v učbenikih za osnovno šolo, je njihov delež ostal zanamrljiv v primerjavi s številom moških predstavnikov. Ni mogoče pričakovati vključevanja enakega deleža obeh spolov glede na zgodovinska dejstva, vseeno pa bi bilo to razmerje v

učbenikih mogoče vsaj delno spremeniti ter tako ozaveščati učence o vplivih obeh spolov znotraj zgodovinskega kolesja (Walsh, 1990; Chick, 2006). Podoben pregled učbenikov predmeta zgodovina za srednje šole kaže, da je temnopoltih žensk v ameriških učbenikih omenjenih še vedno premalo (Woyshner in Schocker, 2015), v učnih gradivih za učitelje pa obstajajo neenakosti glede zastopanosti spolov (Sadker, Sadker in Zittleman, 2009). Kljub nekaterim izboljšavam vsebin učnega gradiva glede predstavnikov obeh spolov učenci še vedno poznajo relativno malo zgodovinsko vplivnih kulturnih delavk in akademičark v primerjavi z moškimi predstavniki (Sadker, Sadker in Zittleman, 2009). Druga težava pri učnih gradivih, ki bi lahko vplivali na učence, je dejstvo, da so uspehi žensk pogosto predstavljeni v ločenem poglavju. Takšna izolacija predstavlja ženske in vprašanje spola kot zanimivo preusmeritev in pomeni, da njihovi prispevki niso del glavnega zgodovinskega in umetniškega toka (Sadker, Sadker in Zittleman, 2009). Podobno je z učnimi gradivi na področju likovne vzgoje, kjer se kljub vse večjemu znanju o umetnicah še danes še vedno izpušča njihov prispevek (Sadker, Sadker in Zittleman, 2009). Po Rosenbergu in Thurberju (2007) so umetnice še vedno obravnavane površno, opisane kot imitatorke ali privržanke moških umetnikov. V zbirkah, kjer so predstavljene skupaj s pomembnimi umetniki, velja, da je delež njihovih del še vedno bistveno manjši. Učbeniki širijo idejo, da je večina velikih srednjeevropskih umetnikov moških (Batič, 2019). Če so ženske izključene iz učbenikov in druge strokovne literature, potem učencem onemogočijo dostop do informacij skoraj "polovice človeštva" (Rosenberg in Thurber, 2007). Posledično učenci menijo, da je prispevek umetnic nižji (Sadker, Sadker in Zittleman, 2009). Učenci menijo, da so učbeniki nepogrešljivi, učitelji pa se ne zavedajo, da lahko prispevajo k poglobljanju spolnih stereotipov, ki so škodljivi za oba spola (Cocoradă, 2018). Vsebina spolnih stereotipov v povezavi s poukom likovne vzgoje je navdihnila številne avtorje (Freedman, 1994; Tuman, 1999; Keifer-Boyd, 2003; Wikberg, 2013; Stanhope, 2013; Jung, 2015). Kljub temu smo priča pomanjkanju raziskav, zlasti v Sloveniji, ki bi lahko prispevale k pozitivnim spremembam v kontekstu enakosti spolov pri pouku likovne vzgoje. Uravnoteženje vsebine pouka z vključevanjem umetnikov obeh spolov bi lahko pomagalo doseči enakost spolov in zmanjšalo stereotipe in predsodke med učenci (Zupančič in Čagram, 2016). To nas je vodilo pri načrtovanju naše raziskave.

Odločili smo se raziskati odnos slovenskih srednješolcev do omenjene problematike in preveriti, kako se to odraža v njihovih likovnih izdelkih. Ker smo domnevali, da učenci pri pouku likovne umetnosti večinoma spoznava posebnosti moških umetnikov, smo raziskavo izvedli tako, da smo z vključitvijo problematike spolnih stereotipov senzibilizirali učence in pridobili njihov odziv. Znotraj dejavnosti smo zbrali odgovore iz vprašalnikov ter likovne izdelke, katerih problematika se je nanašala na spolne stereotipe v vsakdanjem življenju.

Zastavili smo si naslednji raziskovalni vprašanja:

- Kakšen je odnos učencev (mnenja, nameni in znanje) do vsebin, predstavljenih pri pouku likovne umetnosti, ter kakšne so razlike med obema spoloma?
- Kako se odnos učencev (mnenja, nameni in znanje) do spolnih stereotipov odraža v sporočilu njihovih likovnih del in kakšne so razlike med obema spoloma?

Vzorec je obsegal 50 naključno izbranih dijakov jugovzhodne Slovenije. Vsi učenci so obiskovali redni pouk likovne umetnosti. Vzorec je bil sestavljen iz 37 dijakin in 13 dijakov, povprečne starosti 15,6 leta. Za namen raziskave smo oblikovali anonimni anketni vprašalnik. Sestavljen je bil iz dveh delov: prvi, ki je bil posredovan pred

dejavnostjo, je bil osredotočen na preverjanje trenutnih ravni splošnega poznavanja posebnosti vsebin znotraj pouka likovne dejavnosti in njihovega odnosa do omenjene problematike. Drugi del je potekal po realizirani likovni dejavnosti, saj so se vprašanja nanašala na vsebino didaktične aktivnosti. Vprašanja so bila večinoma odprtega tipa. Zbrali smo tudi podatke o likovnih delih, ustvarjenih v okviru likovne dejavnosti. Likovni izdelki so bili analizirani skupaj z odgovori, pridobljenimi iz vprašalnika. Odgovore smo analizirali z opisno metodo empiričnega raziskovanja (Mesec, 1997). Odgovore, pridobljene z odprtimi vprašanji, smo razvrstili glede na pogostost pojavljanja ali pa smo jim za lažjo obdelavo pripisali številčne vrednosti (Cencič, 2009; Vogrinc, 2008; Potočnik in Devetak, 2021).

V okviru raziskave smo prišli do zaključkov, ki potrjujejo obstoj stereotipov in predsodkov o spolu med dijaki. Dejstvo, da se znotraj dejavnosti v okviru rednega pouka likovne umetnosti vključuje manj umetnic v primerjavi z moškimi predstavniki, med dijaki širi nepotrebne stereotipe in predsodke o delu umetnic. To ustvarja nepotrebne razlike med spoloma in daje vtis, da dijaki spoznavao moške umetnike predvsem zato, ker "slikajo bolje" od umetnic ali imajo "kakovostnejše umetniške sposobnosti". Takšno razmišljanje se je še posebej odražalo v odzivih dijakov. Dekleta se na splošno zavedajo, da je razlog, zakaj se umetnice manj vključuje v dejavnosti, drugje in ne v njihovem talentu. Tega se bolj zavedajo in posvečajo več pozornosti neenakosti spolov. Dekleta prav tako niso izrazila stereotipno negativnih mnenj o nasprotnem spolu, ampak so podala preverljive in smiselne razloge. V okviru raziskave smo pri pouku likovne umetnosti predstavili vsebine, ki se razlikujejo od vsebin rednega pouka, čeprav smo razpravljali o več umetnikih in umetnicah ter njihovih delih. Posledično so bile dijakinje predstavljenim vsebinam bolj naklonjene kot dijaki. Prišli smo do zanimivega zaključka, in sicer da bi z vključitvijo večjega števila umetnic v likovne dejavnosti pritegnili več deklet, tudi tistih, ki o pouku likovne umetnosti nimajo dobrega mnenja. V okviru raziskave smo prišli do ugotovitve, da je velik delež deklet (43,2 %) na splošno nezadovoljen s poukom likovne umetnosti, eden od glavnih razlogov za to pa je pomanjkanje vzornic (umetnic). Možno je, da na preostale dijakinje, ki niso zadovoljne s šolskim predmetom, tako kot na večino anketiranih dijakov, vpliva stereotipna oznaka "ženskega predmeta". Likovno ustvarjanje še vedno opredeljujemo z značilnostmi, ki jih v družbi povezujemo s tipično ženskimi dejavnostmi, zato so za nasprotni spol značilne ali nenaravne (Wikberg, 2013; Graber idr., 2007; Savoie, 2009). Te značilnosti so v nasprotju s tipično moškimi lastnostmi, ki so sicer povezane z oznako "pomembnejši" šolski predmeti (Graber idr., 2007). Ne glede na splošno mnenje o tej temi je bila večina dijakov in dijakinj zadovoljnih z vsebino, predstavljeno znotraj raziskave. Predstavljanje in razpravljanje o umetniških delih moških in žensk v razredu je koristno, saj dijakom omogoča, da se poistovetijo z umetnikom istega spola. Na ta način gradijo svojo identiteto in se bolje povezujejo s predmetom (Rosenberg in Thurber, 2007). Hkrati pa jim ti vzorniki pomagajo videti celovitejšo sliko o svojem spolu, saj lahko iz predstavljenih primerov vidijo, kako neresnični so nekateri stereotipi o spolu (Raffaele Mendez in Crowford, 2002). Problematiko nam je uspelo nekaterim dijakom predstaviti kot aktualno, zato menimo, da bi lahko vsebino naredili privlačnejšo tudi za ostale dijake, in sicer s poudarkom na aktualnejših temah in z vsebinami, ki so mlajšim ljudem zanimivejše. Čeprav se je na prvi pogled zdelo, da se večina sodelujočih v raziskavi strinja s pomembnostjo vključitve umetnikov obeh spolov v učno dejavnost, je natančnejša analiza

odgovorov pokazala pomembne razlike med spoloma vprašanih. Bistveno več dijakinj kot dijakov se je zavedalo pomena vključevanja umetnikov obeh spolov. V prihodnje bi bilo smiselno najti rešitve, ki približajo likovno vzgojo večjemu številu dijakov in dijakinj, saj "ženske značilnosti predmeta" zmanjšujejo njeno vrednost v očeh dijakov (Grabner idr., 2007). Znotraj raziskave smo obravnavali enakost spolov v smislu zastopanosti umetnikov obeh spolov, obenem pa smo vključevali tudi vsebine izključevanja umetnic in spolnih stereotipov. Dosegli smo ravnovesje v smislu vključevanja umetnikov obeh spolov, uspeli pa smo tudi v drugi skrajnosti – podali smo argumente za odličnost del umetnic in pojasnili problem izpustitve umetnic iz umetniškega kanona. Z vsem tem smo poudarili ženski spol, kar ne predstavlja odličnega primera enakosti spolov. Zbliževanje učnih vsebin z bolj uravnoteženo vključitvijo umetnikov obeh spolov v redni pouk likovne umetnosti bi koristilo obema spoloma. Nadaljnje raziskave nameravamo izvesti z različno srednješolsko populacijo (gimnazije in srednje poklicne šole v Sloveniji). Dobljeni rezultati bodo v pomoč pri primerjavi med različnimi okolji v Sloveniji (mestno, podeželje) in šolami (gimnazije in srednje poklicne šole). Naša raziskava tako potrjuje, da neenakost spolov še vedno obstaja in se po nepotrebnem ohranja (Gillanders in Franco Vázquez, 2020). Majhna sprememba, ki nastane z enakovrednim vključevanjem umetnic v pouk, lahko prispeva k temu, da je predmet privlačnejši za dekleta in dekonstruira omejevalne stereotipe.

REFERENCES

1. Batič, J. (2003). Razvijanje motivacije za likovno-ustvarjalno delo. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 18(2), 60–71.
2. Batič, J. (2019). Hospitiranje študentov razrednega pouka pri urah likovne umetnosti. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 34(2), 52–66.
3. Callahan, S. and Nicholas, L. (2018). Dragon wings and butterfly wings: implicit gender binarism in early childhood. *Gender and Education*, 31(6), 705–723. Available at <https://doi.org/10.1080/09540253.2018.1552361> (retrieved 31.03.2021).
4. Cencič, M. (2009). Kako poteka pedagoško raziskovanje: primer kvantitativne empirične neeksperimentalne raziskave. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
5. Chick, K. A. (2006). Gender Balance in K-12 American History Textbooks. *Social Studies Research and Practice*, 3(1), 284–290.
6. Cocoradă, E. (2018). Gender stereotypes in school textbooks. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, 10(4), 65–81. Available at <https://doi.org/10.18662/rem/73> (retrieved 19.03.2021).
7. Freedman, K. (1994). Interpreting Gender and Visual Culture in Art Classrooms. *Studies in Art Education*, 35(3), 157–170. Available at <https://doi.org/10.2307/1320217> (retrieved 01.03.2021).
8. Furlan-Štante, N. (2006). Manjkajoče rebro: ženska, religija in spolni stereotipi. Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče, Založba Annales: Zgodovinsko društvo za južno Primorsko.
9. Germ, K., Mahnič, K., Ostan, N. et al. (2008). Umetnostna zgodovina: slikovna zbirka za splošno maturo. Ljubljana: Državni izpitni center.
10. Gillanders, C. and Franco Vázquez, C. (2020). Towards the inclusion of a gender perspective in arts projects: a case study in secondary teacher training. *Gender and Education*, 32(6), 767–783. Available at <https://doi.org/10.1080/09540253.2018.1513455> (retrieved 15.03.2021).
11. Golob, N. (2004). Umetnostna zgodovina: učbenik za umetnostno zgodovino v gimnazijskem izobraževanju, srednje tehniškem oz. strokovnem izobraževanju in poklicno tehniškem izobraževanju. Ljubljana: DZS.

12. Graber, E., Sandell, R., Stankiewicz, M. A. et al. (2007). Gender Equity in Visual Arts and Dance Education. In: Kramarae, C., Dwyer, C. A., Fox, L. et al. (Eds). *Handbook for Achieving Gender Equity Through Education* (pp. 359–380). Grayson: Routledge. Available at <https://doi.org/10.4324/9781315759586> (retrieved 20.03.2021).
13. Haines, E. L., Deaux, K. and Lofaro N. (2015). The Times They Are a-Changing ... or Are They Not? A Comparison of Gender Stereotypes, 1983–2014. *Psychology of Women Quarterly*, 40(3), 353–363. Available at <https://doi.org/10.1177/0361684316634081> (retrieved 31.03.2021).
14. Jung, Y. (2015). Post Stereotypes: Deconstructing Racial Assumptions and Biases Through Visual Culture and Confrontational Pedagogy. *Studies in Art Education*, 56(3), 214–227. Available at <https://doi.org/10.1080/00393541.2015.11518964> (retrieved 06.03.2021).
15. Keifer-Boyd, K. (2003). A Pedagogy to Expose and Critique Gendered Cultural Stereotypes Embedded in Art Interpretations. *Studies in Art Education*, 44(4), 315–334. Available at <https://doi.org/10.1080/00393541.2003.11651748> (retrieved 27.03.2021).
16. Mohor, M., Bratuša, S., Ciber, N. et al. (2018). Ivana Kobilca (1861–1926): “Slika je vendar nekaj lepega ...”. Ljubljana: Narodna galerija.
17. Kostas, M. (2021). Discursive construction of hegemonic masculinity and emphasised femininity in the textbooks of primary education: children’s discursive agency and polysemy of the narratives. *Gender and Education*, 33(1), 50–67. Available at <https://doi.org/10.1080/09540253.2019.1632807> (retrieved 21.03.2021).
18. Macgillivray, I. K. and Jennings, T. (2008). A Content Analysis Exploring Lesbian, Gay, Bisexual, and Transgender Topics in Foundations of Education Textbooks. *Journal of Teacher Education*, 59(2), 170–188. Available at <https://doi.org/10.1177/0022487107313160> (retrieved 10.03.2021).
19. Magno, C., Silova, I., Wright, S. et al. (2003). *Open minds: Opportunities for gender equity in education: A report on Central and South Eastern Europe and the former Soviet Union*. New York: Open Society Institute.
20. Marjanovič Umek, L. (2019). Psihologija spolov. Podobnosti in razlike med deklicami in dečki. In: Marjanovič Umek, L., Zupančič, M. (Eds). *Razvojna psihologija: izbrane teme* (pp. 184–194). Ljubljana: Filozofska fakulteta.
21. Mesec, B. (1997). *Metodologija raziskovanja v socialnem delu I*. Ljubljana. Slovenia: Visoka šola za socialno delo.
22. Patience Millett, T. V. (2019). Queering the Art Classroom: Queering Matters. *Journal of Art & Design Education*, 88(4), 809–822. Available at <https://doi.org/10.1111/jade.12276> (retrieved 18.03.2021).
23. Petek, T. (2013). Vloga in položaj slovenščine v vzgojno-izobraževalnem procesu. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 28(1), 32–44.
24. Potočnik, R. and Devetak, I. (2021). Pre-service teachers’ conceptions about materials of fine art paintings. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 36(2), 28–141.
25. Raffaele Mendez, M. L. and Crawford, K. M. (2002). Gender-role stereotyping and career aspirations: A comparison of gifted early adolescent boys and girls. *The Journal of Secondary Gifted Education*, 13(3), 96–107. Available at <https://doi.org/10.4219/jsge-2002-375> (retrieved 02.03.2021).
26. Rinc Urošević, A. (2008). Spolni stereotipi v vzgoji in izobraževanju. *Educa: pedagoška revija za predšolsko vzgojo in razredni pouk*, 17(1–2), 39–50.
27. Rosenberg, M. and Thurber, F. (2007). *Gender Matters in Art Education*. Worcester: Davis Publications.
28. Sadker, D. and Silber, E. S. (2008). *Gender in the Classroom: Foundations, Skills, Methods, and Strategies Across the Curriculum*. New York: Routledge.
29. Sadker, D., Sadker, M. and Zittleman, K. (2009). *Still failing at fairness: how gender bias cheats girls and boys in school and what we can do about it*. New York: Schribner.
30. Safta, C. G. (2017). Gender stereotypes – dimension of the hidden curriculum. *Jus et Civitas – A Journal of Social and Legal Studies*, 4(2), 61–68.
31. Savoie, A. (2009). Boys’ Lack of Interest in Fine Arts in a Coeducational Setting: A Review of Sex- Related Cognitive Traits Studies. *Journal of Art & Design Education*, 28(1), 25–36. Available at <https://doi.org/10.1111/j.1476-8070.2009.01590.x> (retrieved 14.03.2021).

32. Schaffer, H. R. (1996). *Social development*. Oxford: Blackwell.
33. Stanhope, C. (2013). Beauty and the Beast – Can Life Drawing Support Female Students in Challenging Gendered Media Imagery?. *Journal of Art & Design Education*, 32(3), 352–361. Available at <https://doi.org/10.1111/j.1476-8070.2013.12030.x> (retrieved 23.03.2021).
34. Stern, M. and Karraker, K. H. (1989). Sex stereotyping of infants: A review of gender labeling studies, *Sex Roles: A Journal of Research*, 20(9-10), 501–522. Available at <https://doi.org/10.1007/BF00288198> (retrieved 31.03.2021).
35. Šuštaršič, N., Butina, M., De Gleria, B. et al. (2008). *Likovna teorija: učbenik za likovno teorijo v vzgojno izobraževalnem programu umetniška gimnazija*. Ljubljana: Debora.
36. Tuman, D. (1999). Gender Style as Form and Content: An Examination of Gender Stereotypes in the Subject Preference of Children's Drawing. *Studies in Art Education*, 41(1), 40–60.
37. Vogrinc, J. (2008). *Kvalitativno raziskovanje na pedagoškem področju*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
38. Walsh, V. (1990). "Walking on the Ice": Women, Art Education and Art. *Journal of Art & Design Education*, 9(2), 147–161. Available at <https://doi.org/10.1111/j.1476-8070.1990.tb00469.x> (retrieved 15.03.2021).
39. Wikberg, S. (2013). Art education – mostly for girls? *Education Inquiry*, 4(3), 577–593. Available at <https://doi.org/10.3402/edui.v4i3.22630> (retrieved 11.03.2021).
40. Woyshtner, C. and Schocker, J. B. (2015). Cultural Parallax and Content Analysis: Images of Black Women in High School History Textbooks. *Theory & Research in Social Education*, 43(4), 441–468. Available at <https://doi.org/10.1080/00933104.2015.1099487> (retrieved 25.03.2021).
41. Zittleman, K. and Sadker, S. (2002). Gender Bias in Teacher Education Texts: New (and Old) Lessons. *Journal of Teacher Education*, 53(2), 168–180. Available at <https://doi.org/10.1177/0022487102053002008> (retrieved 31.03.2021).
42. Zupančič, T. and Čagran, B. (2016). Mnenja učiteljev o kriterijih za vrednotenje pri pouku umetnosti. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 31(1), 70–85.

Viviana Škrabec (1993), Master of fine art education at Faculty of Education, University of Ljubljana.
 Naslov/Address: Kardeljeva ploščad 16, 1000 Ljubljana, Slovenija/Slovenia
 Telefon/Telephone: (+386) 01 589 22 78
 E-mail: vivi.skrabec@gmail.com

Robert Potočnik, PhD (1980), Assistant Professor of Fine Art Didactic at Faculty of Education, University of Ljubljana.
 Naslov/Address: Kardeljeva ploščad 16, 1000 Ljubljana, Slovenija/Slovenia
 Telefon/Telephone: (+386) 01 589 22 78
 E-mail: robert.potocnik@pef.uni-lj.si

Medpredmetno povezovanje glasbene in likovne umetnosti

Prejeto 17.11.2021 / Sprejeto 22.02.2022

Znanstveni članek

UDK 37.018.43:004:73+78

KLJUČNE BESEDE: medpredmetno povezovanje, poučevanje na daljavo, glasbena umetnost, likovna umetnost, informacijsko-komunikacijska tehnologija (IKT)

POVZETEK – Medpredmetno povezovanje glasbene in likovne umetnosti v novi digitalni realnosti v prvem in drugem izobraževalnem obdobju je lahko za strokovne delavce vzgojno-izobraževalnih zavodov izziv, saj so morali pričeti razmišljati o načinu podajanja učnih vsebin na daljavo, da bo glasbeno in likovno znanje učinkovito in celostno. S kvalitativno raziskavo, ki je bila izvedena na osnovi intervjujev 24 učiteljev slovenskih osnovnih šol Obalno-Kraške statistične regije, smo preučili izvajanje medpredmetnih povezav glasbenih in likovnih vsebin na daljavo z uporabo informacijsko-komunikacijske tehnologije. Ugotovili smo, da so učitelji pri načrtovanju in izvajanju medpredmetnega učnega procesa premalo upoštevali možnosti, ki jim jih ponuja sodobna informacijsko-komunikacijska tehnologija. Način izvajanja povezav je hkrati pokazal na šibko razumevanje posebnosti medpredmetnega povezovanja in je vplival na neučinkovit transfer spoznanih pojmov, kar se je pokazalo na izdelkih učencev. Pridobljeni podatki bodo pripomogli k odpravi nejasnosti pri izvajanju medpredmetnih povezav na daljavo ob smiselni uporabi informacijsko-komunikacijske tehnologije.

Received 17.11.2021 / Accepted 22.02.2022

Scientific paper

UDC 37.018.43:004:73+78

KEYWORDS: interdisciplinary connection, distance learning, art of music, music, fine arts, information and communication technology (ICT)

ABSTRACT – Cross-curricular integration of music and fine arts in the new digital reality in the first and second educational period can be a challenge for professionals at educational institutions, as they have to start thinking about how to provide distance-learning content to make knowledge of music and art effective and integrated. With a qualitative study, which was conducted through interviews with 24 teachers at Slovenian primary schools, we examined the implementation of interdisciplinary connections between music and art content at a distance using information and communication technology (ICT). We found that teachers did not take into account the possibilities offered by modern ICT when planning and implementing the interdisciplinary learning process. At the same time, the way the connections were made showed a weak understanding of the specifics of interdisciplinary connections and resulted in an inefficient transfer of learned concepts, which was reflected in the pupils' artworks. The obtained data will help to eliminate ambiguities in the implementation of interdisciplinary connections in the distance learning process with a sensible use of ICT.

1 Uvod

Organiziranje in izvajanje učnega procesa, ki smo ga bili vajeni do marca 2020, so morali strokovni delavci vzgojno-izobraževalnih zavodov prilagoditi zaradi dogodkov, vezanih na zdravstveno situacijo (Kustec idr., 2020; Odredba o razglasitvi ..., 2020). Strokovni delavci so se soočali z vprašanji o učinkovitih načinih izvedbe pouka na daljavo, da bo tako pridobljeno znanje uporabno, trajno in celostno. Pokazala se je priložnost za učinkovitejšo vključitev sodobnih in inovativnih didaktičnih pristopov. Eden izmed teh je tudi medpredmetno povezovanje, ki je celosten didaktični pristop, s katerim lahko horizontalno ali vertikalno povezujemo učne vsebine, znanja in učne

spretnosti različnih predmetnih področij (Sicherl Kafol, 2015). Učitelji uporabljajo medpredmetne povezave tudi pri poučevanju umetniških predmetov, vendar je v praksi še zaslediti nejasnosti in neučinkovite povezave, ki ne vodijo k razvijanju celostnega znanja (Birsa, 2016; Birsa in Kopačin, 2020). Povezovanje glasbenih oziroma likovnih vsebin in prenos znanja lahko poteka znotraj enega predmeta ali ločeno pri posameznem predmetu. Z načrtovanjem medpredmetnih povezav se izognemo razdrobljenosti učnih vsebin, hkrati pa poskrbimo za celostno obravnavo pojmov. Bistveno pri tem pa je načrtovanje v skladu s predpisanimi učnima načrtoma za glasbeno in likovno umetnost (Birsa, 2018).

Izvajanje medpredmetnih povezav ni vezano le na šolski fizični prostor. Izvajamo jih lahko tudi v kulturnih oziroma drugih ustanovah ali v naravi. Način in kraj izvedbe je odvisen od različnih faktorjev. V letu 2020 se je pouk iz šolskih klopi preselil v domove učencev. To se je zgodilo z izdajo Odredbe o razglasitvi epidemije nalezljive bolezni SARS-CoV-2 (covid-19) na območju Republike Slovenije (2020), ki jo je z začetkom veljavnosti 12. marca 2020 razglasilo Ministrstvo za zdravje RS. Zaradi tega ukrepa so morali učitelji v trenutku svoj pedagoški proces začeti izvajati po spletu, pri čemer je pomembno vlogo igrala informacijsko-komunikacijska tehnologija (v nadaljevanju IKT).

V prispevku so podane ugotovitve in rezultati kvalitativne raziskave, s katero smo želeli ugotoviti, ali in kako so učitelji prvega in drugega izobraževalnega obdobja v novi digitalni realnosti izvajali medpredmetne povezave med omenjenima umetniškima predmetoma.

Povezovanje glasbenih in likovnih vsebin

V učnem procesu načrtujemo povezave na način, da poteka spoznavanje vsebin na osnovi že usvojenega znanja, kar pomeni, da naj bi učenci pri pouku že poznane pojme povezovali z novimi. Pri učencih tako razvijamo predvsem zmožnosti prepoznavanja naučenega, ohranitev izkušnje ter uporabo znanja z reprodukcijo oziroma replikacijo naučenega (Fogarty, 2009; Huat See in Kokotsaki, 2016; Tacol, 2007).

Pri načrtovanju povezav med glasbeno in likovno umetnostjo smo pozorni na celotno elementarno znanje učencev. Določiti moramo jasne in konkretne cilje, ustvarjalne koncepte, razvijati spretnosti pri uporabi različnih na primer likovnih materialov ter pripomočkov, večati estetsko, emocionalno ter socialno kakovost, ki bo nakazala znanja učencev pri posameznem umetniškem predmetu. Skrbno moramo načrtovati tudi vidik spoznavne strukture in razmisliti o primernosti izbranih vsebin, ki jih bomo povezovali (Tacol, Frelih in Henigman, 2012).

Pri izvajanju medpredmetne povezave imata predmeta lahko različno vlogo. Lahko je nosilna, poudarjena ali podporna vloga, in sicer ne glede na izbrano strategijo povezovanja. Nosilno vlogo ima tisto predmetno področje, iz katerega izhajajo povezave. Podporna ima tisto, ki prispeva k doseganju skupnega cilja, poudarjeno pa tisto predmetno področje, ki dosega lastne predmetne cilje in bistveno vpliva na uresničitev skupnega cilja (Rutar Ilc in Pavlič Škerjanc, 2010). Predvsem v nižjih razredih osnovne šole je zaradi nepojmovnega povezovanja in nepoznavanja učnih načrtov obeh umetniških predmetnih področij v praksi zaznati nejasnosti pri načrtovanju in izvajanju povezav. Ugotovitve raziskav (Baloh, 2015; Birsa, 2017; Birsa in Kopačin, 2020; Sardoč, 2004)

so razkrile, da učna načrta sicer vključujeta priporočila za medpredmetne povezave, se je pa izkazalo, da navedeni pojmi za izvedbo medpredmetnih povezav niso vedno najprimernejši in relevantni. Nekatera priporočila so zelo skopa in ne dajejo smiselnih izhodišč za povezovanje, kar pomeni, da se uresničujejo predvsem cilji enega predmeta, medtem ko so cilji sodelujočega predmeta zapostavljeni.

Poučevanje in učenje v novi digitalni realnosti

V slovenskih vzgojno-izobraževalnih zavodih so nove okoliščine vplivale na vzpostavitev nove digitalne realnosti zaradi nadgradnje uporabe IKT. Njena implementacija je v veliki meri odvisna od tehnološke opremljenosti okolja, v katerem pouk poteka, in IKT-kompetenc uporabnikov, to je učiteljev, staršev ter učencev (Dubovicki in Balen, 2018). Z vzpostavitvijo učenja na daljavo se tako od učencev prvega in drugega izobraževalnega obdobja kot od staršev terja obvladovanje različnih novih veščin in sposobnosti, ki slonijo na poznavanju IKT (Istenič Starčič, 2020; Perger, 2018). IKT-kompetence učiteljev so postale pomembne, saj so za poučevanje morali naenkrat uporabljati različno IKT, brez katere pouka na daljavo ni bilo mogoče izvesti. Čeprav je učitelj postal fizično ločen od učenca, mu po Toselliju (2020) še nikoli ni bil tako blizu, saj posameznika lahko doseže preko slušalke oziroma zvočnika in mu tako daje občutek, da govori samo z njim. Na ta način prihaja še bolj v ospredje individualizacija učenja in poučevanja. Avtor opozarja tudi, da pri poučevanju na daljavo IKT nikoli ne vsiljujemo, temveč jo uporabimo takrat, ko smo prepričani, da jo znajo učenci uporabljati. Čeprav so nekateri učenci vešči pošiljanja fotografij, pisanja sporočil, so njihove kompetence večinoma omejene le na osnovne veščine. Do leta 2020 večina učencev prvega in drugega vzgojno-izobraževalnega obdobja ni uporabljala oblikovalnikov besedil (npr. MS Word) in elektronske pošte, ker jih za izvajanje učnega procesa niso potrebovali. Čeprav se za mlajše generacije, npr. učence osnovnih in srednjih šol, pojavlja izraz "digitalna generacija" (Digitalna Slovenija ..., 2016, str. 37), še to ne pomeni, da so njihove digitalne kompetence na visoki ravni. Zato je pri poučevanju na daljavo potrebno IKT uporabljati premišljeno in postopoma, pri tem pa vključevati tudi učbenike in druga tradicionalna učna sredstva in pripomočke. Toselli (2020) izpostavlja nekatere metode in oblike izobraževanja na daljavo, in sicer se najpogosteje uporablja izvedbo kontaktnih ur na daljavo v živo, družbena omrežja in oblikovane skupine za dopisovanje, elektronsko pošto, telefon, skupne dokumente v oblaku (Google Drive ali Office 365), avdio- in videoposnetke, videokanale in spletne strani. Vsa komunikacijska orodja (na spletu) delimo na sinhrona ali asinhrona. Forum in elektronska pošta sta asinhrona, ker komunikacija med udeleženci ne poteka v istem časovnem obdobju. Učitelji lahko izberejo ta način komuniciranja za posredovanje vnaprej posnete učne snovi, ki jo učenci usvojijo na individualen in samostojen način. Če pa komunikacija poteka istočasno, uporabljamo sinhrona orodja, ki se jih lahko učitelji poslužujejo pri poučevanju na daljavo za predstavitev razlage za vse učence hkrati po videokonferenčnem sistemu (Hrastinski, 2008; Zmazek, Pesek in Lipovec, 2020).

Za izvedbo poučevanja na daljavo lahko učitelji uporabljajo sisteme za upravljanje učnih vsebin (learning management systems), kot sta na primer Moodle in eAsistent, ki ga šole ponujajo preko svojih spletnih storitev ali v okviru Arnesa. Med videokonferenčnimi sistemi se priporoča Microsoft Teams, Skype in Zoom. To so sistemi vizualne

komunikacije, ki omogočajo avdiovizualno povezavo fizično ločenih uporabnikov. Za izvedbo videokonferenc potrebujemo pri napravi, povezani na splet, še zvočnike, mikrofona in kamero (Istenič Starčič, 2020; Priporočila osnovnim ..., 2020).

Priporočila za postopno in premišljeno uvajanje IKT, ki so zapisana v učnem načrtu za glasbeno umetnost (Holcar idr., 2011), za posredovanje vsebin navajajo na primer radio, televizijo, projektor, CD, MP3 in DVD-predvajalnik, računalnik, interaktivno tablo in drugo. Kako se bo IKT uporabljala v učnem procesu, morajo učitelji načrtovati že v učni pripravi in opredeliti v učnih ciljih ob upoštevanju učenčevih glasbenih izkušenj z IKT. Uporabljala naj bi se kot učno sredstvo za podajanje raznovrstnih glasbenih informacij, pri čemer naj se pri njihovi uporabi vloga učitelja pri izvajanju glasbenih dejavnosti ne zmanjšuje. Ob prehodu v drugo izobraževalno obdobje se predvideva, da imajo učenci več izkušenj in večje razumevanje elementarnih zakonitosti glasbenega jezika, kar učitelj upošteva pri načrtovanju uporabe IKT za izvedbo glasbenih dejavnosti. Prednost uporabe IKT je v učinkovitosti in ekonomičnosti njene uporabe tako za učitelja kot tudi učenca in se kaže predvsem "v prenosu, hranjenju in urejanju glasbenih vsebin in zvočnih zbirk, raziskovanju zvoka in zvočnega večglasja, v prenosu zvočnih predstav v glasbene zapise, iskanju informacij ter pri vzpostavljanju novih oblik socializacije in (glasbene) komunikacije med uporabniki sodobne tehnologije ter med uporabnikom in virom (glasbenih) informacij" (Holcar idr., 2011, str. 32).

Priporočila za uporabo IKT so zapisana tudi v učnem načrtu za likovno umetnost. IKT lahko vključimo pri oblikovanju na ploskvi, ob izdelavi fotomontaže, fotografije, animacije ali animiranega filma, pri izdelavi grafike v kombinirani tehniki ipd. Učitelj izbere računalniške programe, ki jih lahko učenci usvojijo hitro in tako najbolj učinkovito in ustvarjalno izkoristijo možnosti posameznega programskega orodja (Kocjančič F. idr., 2011). Če je IKT pri likovni umetnosti izbrana premišljeno, le-ta pripomore k spodbujanju splošne in likovne ustvarjalnosti (Kocjančič F., 2016). Za risarske in slikarske naloge se je v preteklosti veliko uporabljalo PC Paintbrush, za spodbujanje likovne igre pa se je uporabljalo Microsoftov program Fine Artist (Duh, 2001). Poleg računalnikov in računalniških programov lahko v katerikoli fazi učnega procesa likovne umetnosti uporabimo tudi tablico z dovolj velikim zaslonom, po možnosti z vključenim pisalom/risalom (stylus pen), ki omogoča natančnejše grafične rešitve. Z njo lahko učenci raziskujejo likovne vsebine, načrtujejo likovno delo ali pa realizirajo likovne izdelke. Delo z računalnikom in tablico se lahko dopolni še s fotoaparatom in pametnim telefonom (Kocjančič F., 2016). Učitelj lahko IKT uporabi kot motivacijsko orodje pri demonstriranju. Strokovnjaki so ugotovili (Dubovicki in Balen, 2018), da lahko učitelji z njeno premišljeno uporabo vplivajo na večjo motivacijo učencev v učnem procesu.

2 Metode

Namen in cilj raziskave je bil preučiti izvajanje medpredmetnih povezav med glasbeno in likovno umetnostjo na daljavo. V prispevku želimo predstaviti rezultate izvedenega intervjuja z učiteljicami in učitelji (v nadaljevanju učitelji), od katerih smo želeli izvedeti: "*Kako učitelji pri rednem pouku glasbene oziroma likovne umetnosti na daljavo medpredmetno povezujejo vsebine omenjenih predmetov?*"

Izvedli smo kvalitativno raziskavo. Za zbiranje podatkov smo uporabili deskriptivno ter kavzalno-neeksperimentalno metodo pedagoškega raziskovanja. Za namen raziskave smo izvedli polstrukturirani intervju. Z učitelji smo opravili pogovor po spletni aplikaciji Zoom. S pogovorom smo želeli priti do konkretnih informacij o poučevanju na daljavo z medpredmetnim povezovanjem glasbenih in likovnih vsebin. Izvedli smo tudi kvalitativno analizo izdelkov učencev, s čimer smo ugotavljali učinkovitost izvedbe medpredmetnih povezav.

Dobljene odgovore smo obdelali po postopkih kvalitativne analize. Po transkripciji intervjujev smo glede na odgovore vprašanih določili enote kodiranja, definirali relevantne pojme in jih združili po skupnih pomenih.

V kvalitativni raziskavi, ki je potekala v šolskem letu 2020/2021, je sodelovalo 21 (87,5%) učiteljic in trije (12,5%) učitelji razrednega pouka naključno izbranih slovenskih osnovnih šol Obalno-Kraške statistične regije. Povprečna starost vprašanih učiteljev je bila 33,8 ($\pm 9,08$) leta. Povprečno število let poučevanja pa 11,2 ($\pm 10,5$).

3 Rezultati in razprava

Pri raziskovanju izpostavljenega problema smo dobljene odgovore glede na obseg, natančnost in kakovost opredelitve povezav razvrstili v dve kategoriji.

Slika 1

Navedbe učiteljev o medpredmetnem povezovanju vsebin pri glasbeni in likovni umetnosti, ki so jih izvajali na daljavo.



Prva je "povezovanje vsebin", ki smo jo razdelili še na podkategoriji – "implicitne navedbe" in "eksplicitne navedbe". V prvo podkategorijo smo vključili primere, ko so učitelji navajali splošne primere povezav (na primer: glasba in slikanje, risanje; poslušanje glasbe in kiparjenje). Pri tako navedenih primerih ni zaznati konkretnih pojmov

za povezavo glasbenih in likovnih vsebin. Drugo podkategorijo smo razdelili na dve podkategoriji – na “glasbene in likovne pojme” in “likovne motive”. Dobljene odgovore smo zajeli še v drugo kategorijo “medpredmetno povezovanje na daljavo”, ki smo jo razdelili na podkategoriji “sinhrona izvedba” in “asinhrona izvedba”.

Medpredmetno povezovanje vsebin glasbene oziroma likovne umetnosti

Učitelji, ki so sodelovali v raziskavi, so medpredmetne povezave večinoma izvajali preko glasbene umetnosti, kjer je glasbena umetnost imela nosilno vlogo, likovna umetnost pa poudarjeno in podporno vlogo. O vlogi predmetov pri medpredmetnem povezovanju sta pisala tudi avtorja Rutar Ilc in Pavlič Škerjanc (2010). Iz povedanega je bilo zaznati, da je razumevanje poudarjene oziroma podporne vloge učnega predmeta, vključenega v povezavo, večinoma neustrezno. Veliko učiteljev ni izkoristilo predmeta likovne umetnosti za transfer znanja in miselne strategije celostno, temveč so ga uporabili le za likovno izražanje motiva, kar se v praksi prepogosto razume kot ustrezna izvedba medpredmetne povezave. Do podobnih ugotovitev je prišla tudi avtorica Birska (2016).

Pri analizi dobljenih odgovorov smo ugotavljali tudi, ali so bili primeri medpredmetnih povezav izvedeni preko pojmov ali nepojmovno. Analiza podatkov je pokazala, da učitelji v večini glasbene in likovne vsebine povezujejo nepojmovno (na primer: jesen v glasbeni in likovni umetnosti; pomlad in štirje letni časi ...). Izkazalo se je tudi, da se pri izvedbi povezav le-te pogosto izvajajo preko likovnega motiva (na primer: likovno izražanje na temo pesmi, ilustracija glasbene pravljice, izdelava glasbil, slikanje vrabcev, tapkanje belih snežink ob poslušanju različne programske glasbe ...), pri čemer se z realizacijo likovne naloge ne uresničujejo likovni cilji. Ugotovili smo, da se ne spodbuja prenosa glasbenega in likovnega znanja, pri čemer se onemogoča celostno razumevanje glasbenih in likovnih pojmov.

Slika 2

Likovno delo učenca 2. razreda: Zimska pokrajina



Na sliki 2 lahko opazimo primer medpredmetne povezave, ki je bila izvedena preko motiva na osnovi poslušanja programske glasbe (Vivaldi, Zima). Pri načrtovanju učitelj ni določil jasnih in konkretnih ciljev ter pojmov za medpredmetno povezovanje. S tako oblikovano nalogo učenci niso pridobili ničesar novega na kognitivnem področju pri likovni umetnosti. Uresničevali so se predvsem cilji glasbene umetnosti in likovno delo je služilo predvsem za popestritev ob poslušanju glasbe na izbrano temo, pri čemer je bil poudarek na upodobitvi motiva s stereotipnimi podobami in ne na spoznavanju ter povezovanju pojmov.

Na sliki 3 je predstavljen primer, pri katerem je učitelj upošteval posebnosti medpredmetnega povezovanja in načrtoval medpredmetno povezavo preko pojma svetlo-temno. Na glasbenem področju so učenci spoznavali svetle in temne tone, na likovnem področju pa so svetlo in temno prikazali s svetlenjem in temnenjem barve v tehniki tempera.

Slika 3

Likovno delo učenca 2. razreda: Zimska pokrajina



Izkazalo se je, da so bili nekateri likovni izdelki, ki so nastali doma, nadpovprečno dovršeni. Ugotovljeno je bilo, da likovni motivi niso bili upodobljeni v skladu z likovnim razvojem učencev, kar nakazuje na vpliv staršev na samostojno izvajanje likovnih nalog. Raziskava je razkrila neustvarjalno mišljenje pri upodobitvi likovnih motivov in rabo likovnih tehnik v likovnih delih učencev, ki niso značilne za otroke prvega in drugega izobraževalnega obdobja. O tej problematiki sta pisala tudi Duh in Vrlič (2003), ki poudarjata, da bi morali pri učencih v ustvarjalnem učnem procesu spodbujati raznovrstnost idej, iskanje novih možnosti in rešitev nalog, eksperimentiranje z likovnimi tehnikami in materiali ali z različnimi igranji na zvočila in podobno. To je bilo učencem s poseganjem staršev v njihov ustvarjalno-spoznavni proces onemogočeno. Učitelji so omenili, da so učenci svoje izdelke, tako glasbene kot likovne, pošiljali po elektronski pošti ali jih oddali v e-okolje, radi pa so jih pokazali tudi ob videokonferenčnem stiku. Učencem so starši pomagali ne samo pri izvajanju šolskih nalog, ampak tudi pri rokoivanju z IKT, kar je glede na starost učencev tudi razumljivo.

Sinhrono in asinhrono izvajanje medpredmetnega povezovanja vsebin glasbene in likovne umetnosti

Ugotovili smo, da so učitelji v večji meri uporabili asinhron način izvajanja učnega procesa, kjer je učitelj vsebino o novih glasbenih in likovnih pojmi posnel. Veliko intervjuvanih učiteljev je povedalo, da so pripravili zelo natančna pisna navodila o izvedbi učnega procesa, s katerimi so seznanili tako učence kot starše. Nekaj učiteljev je pri snemanju videonavodil za učence sprva potrebovalo pomoč družinskih članov, kasneje pa so posnetke pripravljali sami s pomočjo fotoaparata ali pametnega telefona. Nekateri učitelji posnetkov načrtovane pesmi niso iskali na spletu ali se predhodno posneli, temveč so se veliko raje pripravili na petje pesmi po videokonferenčnem sistemu. Učitelji so vsebine naložili v e-učilnico posameznega učnega predmeta, kamor so dodajali dokumente, izdelane v oblikovalnikih besedil ali predstavitvenih programih, in avdiovizualne posnetke. Asinhrono, vnaprej posnete razlage so priporočili tudi Kustec idr. (2020), da bi si učenci lahko posneto vsebino večkrat predvajali. Z opravljeno raziskavo pa smo ugotovili, da za učence prvega in drugega izobraževalnega obdobja pri glasbeni in likovni umetnosti ta način ni najprimernejši zaradi specifičnosti obeh področij (Holcar idr., 2011; Kocjančič F. idr., 2011), saj bi moral biti v učnem procesu dan poudarek na interakciji med učiteljem in učencem. Enosmerna komunikacija ne omogoča procesa, v katerem bi bili učenci usmerjeni v medpredmetno povezovanje in ustvarjalno mišljenje ter delovanje, o čemer je pisala tudi avtorica Tacol (2007). Zaradi pomanjkljive komunikacije lahko opazimo skromne rešitve medpredmetnih nalog, ki so jih izvedli učenci sodelujočih učiteljev v raziskavi.

Slika 4

Likovno delo učenca prvega razreda Panova piščal: upodobitev motiva s stereotipnimi podobami ter skromnim ritmičnim zaporedjem podob



Na sliki 4 opazimo primer neučinkovite medpredmetne povezave, ki je bila izvedena preko pojma ritem. Uresničevali so se predvsem cilji glasbene umetnosti, likovno delo je služilo predvsem kot popestritev pri oblikovanju in okraševanju zvočila. Pou-

darek je bil na upodobitvi motiva s stereotipnimi podobami in ne na spoznavanju ter povezovanju novega pojma, za katerega je značilno prikazovanje različnih ritmičnih zaporedij, ki se ves čas ponavljajo. Tega na večini likovnih del učencev ni opaziti, kar je razvidno na izpostavljenem primeru. Učitelji so premalo izkoristili tudi IKT, s katero bi lahko podkrepili celostno obravnavo pojma in uporabili raznovrstne možnosti pri likovnem izražanju z računalniškimi orodji, s katerimi bi lahko ustvarili različne ritme s programi, kot je MS Paint z multipliciranjem podob in oblik, spreminjanjem barv, zrcaljenjem ..., kot navajata Duh in Vrlič (2003).

Sinhrona izvedba učnega procesa, ki je bila sprva manj pogosta, je potekala po videokonferenčnem sistemu Zoom, manj s pomočjo Cisco Webexa, Microsoft Teamsa, Skypa in Jitsi Meet. Učitelji so pri tem načinu najprej glasbene vsebine (pojme) predstavili preko PowerPoint predstavitev. Tisti, ki so za pojasnitev izbrane vsebine uporabili avdio- ali videoposnetke, so te predvajali po povezavi na PowerPoint predstavitev s pomočjo različnih programov (Windows Media Player, Glasba Groove, iTunes ipd.) ali preko povezav na spletu. Najpogosteje so uporabili Youtube. Le redki pa so za predvajanje glasbe uporabili CD-predvajalnik. Nekateri so uporabljali tudi interaktivna gradiva slovenskih založb (Državne založbe Slovenije, Mladinske knjige ali založbe RokusKlett), ki jih do takrat učenci niso uporabljali. Uporabo e-gradiv sta v preteklosti raziskovala Poznič in Pečjak (2017) in ugotavljala njihovo učinkovitost pri poučevanju in samostojnem učenju ter prišla do zaključkov, da je za njihovo učinkovito uporabo potrebno upoštevati predznanje učencev glede učnih vsebin, predhodnje izkušnje z e-gradivi ter spretnost interaktivnega upravljanja z elementi e-gradiv. Učitelji so povedali, da so imeli težave pri skupinskem muziciranju, saj je zaradi različno zmogljivih internetnih povezav prihajalo do zamika zvoka in hreščanja, zato so bili učenci prikrajšani za doživetje zvočnih slik (Oblak, 1999) ob skupinskem muziciranju. Za utrjevanje in preverjanje usvojenega znanja glasbenih vsebin na daljavo so nekateri učitelji izvedli tudi interaktivni kviz v e-učilnici. Podobno kot pri glasbeni umetnosti so likovne vsebine (pojme) obravnavali preko PowerPoint predstavitev. Eden izmed vprašanih je spodbudil razumevanje likovnih pojmov s pomočjo analize likovnih del, ki jih je vključil v PowerPoint predstavitev oziroma jih neposredno poiskal na straneh svetovnega spleta.

Ugotovili smo, da je večina učiteljev pri obeh načinih komunikacije z učenci upoštevala priporočila za uporabo IKT iz predpisanih učnih načrtov za glasbeno in likovno umetnost. Kot je razvidno iz teoretičnih izhodišč, je nekatera predlagana IKT v učnih načrtih, ki sta bila nazadnje posodobljena leta 2011, že zastarela (Holcar idr., 2011; Kocjančič F. idr., 2011). Ob vnovični izvedbi pouka na daljavo jeseni 2020 so za izvedbo pouka pogosteje predvideli sodobnejšo IKT, s katero so se seznanili v priporočilih iz smernic za uporabo IKT (Breznik in Eyer, 2020), kjer so zapisani tudi didaktični napotki za njihovo uporabo pri posredovanju glasbenih in likovnih vsebin. Učiteljem je bila nakazana možnost uporabe IKT pri ugotavljanju predznanja, preverjanju in ocenjevanju znanja z reševanjem na primer nalog iz e-gradiv, e-učbenikov, spletnih učilnic ali z uporabo aplikacij, kot sta na primer Socrativ in Kliker (to sta sistema za izdelavo nalog in sledenje odzivanju učencev v oblaku, kjer ti rešujejo kvize ipd.). Pri načrtovanju domačega dela pa bi lahko uporabili še snemanje, urejanje in montiranje zvoka in videa z aplikacijama Audacity ali OpenShot. Za usvajanje novih pojmov bi lahko uporabili e-gradiva v kombinaciji z delovnimi listi, didaktičnimi predlogami, apleti, podkasti, video- in avdioposnetki na YouTubu ali na drugih spletnih straneh oziroma z raziskova-

njem različnih virov ali podatkovnih baz s spleta. V smernicah so navedeni tudi napotki za prikaz rezultatov dela učencev, ki jih lahko predstavijo na primer z oblikovanjem miselnih vzorcev, pojmovnih map s pomočjo aplikacij SimpleMind, X-Mind, Creately, Coggle, e-listovnika, svoje ustvarjalne glasbene zapise lahko predstavijo v programu MuseScore in z drugimi (Breznik in Eyer, 2020). Pri poučevanju likovnih vsebin bi lahko učitelji namesto sedaj že neobstoječih programov, ki jih omenja Duh (2001), uporabili osnovne programe, priložene operacijskim sistemom, kot na primer Microsoft Paint. Za virtualno predstavitev likovnih del pa bi lahko uporabili npr. prosto dostopno spletno programsko orodje Artsteps, ki omogoča oblikovanje virtualnih galerij. Večine te sodobne IKT večji del sodelujočih v naši raziskavi pri izvedbi medpredmetne učne ure ni izkoristil. Učinkovitost uporabe IKT pri izvajanju medpredmetnih povezav ni vedno odvisna od učiteljevih IKT-kompetenc, ampak tudi od interaktivnega gradiva, ki ga ponujajo založbe in ki lahko ali pa ne spodbuja celostno spoznavanje učnih vsebin, kar velja tudi za glasbeno in likovno področje. Ne smemo zanemariti niti dejstva, da nepoznavanje vsebin različnih predmetnih področij in nepoznavanje strategij medpredmetnega povezovanja lahko vodi do neučinkovitih in neustreznih medpredmetnih povezav, tudi če so učitelji visoko digitalno pismeni (*Razvitost digitalne družbe v Sloveniji v času pandemije*, 2020). Zato bi bilo smiselno učitelje spodbuditi k dodatnemu strokovnemu izobraževanju, na kar so opozorili tudi Jelovčan idr. (2020). Čeprav prihaja do večjega vključevanja IKT v vzgojno-izobraževalni proces, kot so ga zasnovali v dokumentu Digitalna Slovenija 2020 (2016), so učitelji povedali, da so imeli učenci pri izdelavi predvidenih nalog sprva težave tudi zaradi neustrezne ali neobstoječe IKT, kar z novim šolskim letom postopoma odpravljajo. Zato je zelo pomembno, da že pri načrtovanju razmislimo o načinu (strategiji) prenosa glasbenih in likovnih znanj in spretnosti s smiselno uporabo IKT v vzgojno-izobraževalni proces na daljavo. Tako bo izvedba medpredmetnih povezav bolj učinkovita, o čemer sta pisali tudi avtorici Birska in Kopačin (2020).

4 Sklep

Z vprašanji in nejasnostmi, ki se pojavljajo glede načrtovanja in izvajanja učnega procesa glasbene in likovne umetnosti za spodbujanje celostnega in trajnega učenčevega razvoja, ki bi učence motiviralo ter jih usmerilo v ustvarjalno izražanje, se učitelji zelo pogosto srečujejo. Z njimi so se srečevali že v preteklosti, ob novi, nepričakovani situaciji, ob prvem izvajanju učnega procesa na daljavo spomladi 2020, pa so se ta še pomnožila. Tako strokovni delavci kot učenci so se spopadli z novim, drugačnim načinom izvajanja pouka, na katerega niso bili pripravljeni.

S pomočjo dobljenih rezultatov kvalitativne analize smo dobili vpogled v načrtovanje in izvajanje povezav med predmetnima področjema glasbena in likovna umetnost, ki so se izvajala v prvem in drugem izobraževalnem obdobju na daljavo na nekaterih osnovnih šolah v Obalno-Kraški statistični regiji. Glede na razvrstitev odgovorov v kategorije in podkategorije se je izkazalo, da je še vedno zaznati šibko poznavanje posebnosti medpredmetnih povezav, saj smo iz navedenih primerov razbrali, da je večina učiteljev povezovala preko motiva. Nekateri učitelji pa so načrtovali medpredmetne

povezave preko pojmov, med katerimi so največkrat omenili ritem, pri čemer sta ime-la glasbena umetnost in uresničevanje njenih ciljev vodilno vlogo. Zato smo zaznali skromne izpeljave medpredmetnih nalog in pri tem pomanjkljivo uporabo IKT. Za zagotavljanje kakovosti izvajanja povezav in transfera znanja ter s tem večanje učinkov celostnega izobraževanja bi bilo smiselno več pozornosti nameniti ne samo dodatnemu strokovnemu izobraževanju, temveč tudi formalnemu izobraževanju učiteljev. Izoblikovati bi bilo dobro konkretnejše primere, navodila oz. priporočila, ki bi dopuščala lažji pregled in več možnosti za izvedbo povezovanja in učinkovitejšega transfera znanja na obeh umetniških področjih.

Zanimal nas je tudi način izvedbe medpredmetnih povezav v novi digitalni realnosti. Odgovore učiteljev smo razdelili v dve podkategoriji. Raziskava je pokazala, da so učitelji za izvedbo medpredmetnega učnega procesa uporabili asinhrono in sinhrono podajanje učnih vsebin. Čeprav so v učnih načrtih obeh umetniških predmetov in smernicah za uporabo IKT, ki so jih dobili učitelji v letu 2020, zapisana priporočila za uporabo IKT, so le-te intervjuvanci premalo upoštevali. Za pojasnjevanje pojmov in drugih obravnavanih vsebin so sicer učitelji uporabili večkrat tudi interaktivna gradiva, ki pa niso spodbudila učinkovitih medpredmetnih povezav. V sklopu raziskave smo želeli izvedeti več tudi o načrtovanju in uporabi IKT pri učencih prvega in drugega izobraževalnega obdobja, s katero so morali izvesti medpredmetne naloge. Ne glede na njihove IKT-kompetence so učitelji s pričetkom novega šolskega leta učence na nov način poučevanja pripravili, v kar so vključili tudi njihove starše oziroma skrbnike. Izkazalo se je, da so pri realizaciji nalog pri nekaterih učencih sodelovali starši in vplivali na ustvarjalno mišljenje in izražanje učencev, s čimer so zavirali ustvarjalno-spoznavni razvoj svojih otrok. Iz pridobljenih podatkov smo razbrali, da likovna dela niso kazala značilnih rešitev, ki so vezane na razvojno stopnjo otrok, starih med šest in enajst let.

Za izboljšanje poučevanja na daljavo in da bodo medpredmetne povezave učinkovite ob uporabi IKT, bi bilo potrebno razmisliti o spremembah in posodobitvah učnih načrtov obeh umetniških predmetov za osnovno šolo, v katerih bi bilo potrebno zapisati nove metode in oblike dela, omogočiti in predvideti inovativna in interaktivna digitalna učna okolja ter priporočila za smiselno uporabo sodobne IKT in svetovnega spleta. Posodobiti bi morali tudi strokovna interaktivna učna gradiva, ki so trenutno na voljo na spletnih straneh posameznih slovenskih založb tako, da bodo spodbujala učinkovite medpredmetne povezave obeh umetniških predmetov.

Barbara Kopačin, PhD, Eda Birsa, PhD

Cross-Curricular Integration of Music and Fine Arts

Due to events related to the health situation in March 2020, educational institutions had to adjust the organisation and implementation of the learning process (Kustec et al., 2020; Order on the Declaration of an Epidemic of the SARS-CoV-2 (COVID-19) Communicable Disease in the Territory of the Republic of Slovenia, 2020). They were confronted with questions about effective ways of conducting distance learning so that the knowledge acquired would be useful, lasting and holistic. It also provided an oppor-

tunity for a more effective integration of modern and innovative didactic approaches in teaching and learning. One of these is cross-curricular integration, which is a holistic didactic approach connecting the learning content, knowledge and learning skills of various subject areas (Sicherl Kafol, 2015). In practice, it has already been shown that teachers use cross-curricular links while teaching art subjects, but there were still ambiguities and inefficient connections employed that did not lead to the development of holistic knowledge (Birsa, 2016; Birsa and Kopačin, 2020). The cross-curricular connections of music or fine arts content and the transfer of knowledge can take place within one subject or separately within individual subjects. By planning cross-curricular connections, we avoid the fragmentation of the learning content, while at the same time ensure a holistic treatment of concepts, taking into account the prescribed curricula for music and fine arts (Birsa, 2018). Within the music class, from the aspect of cross-curricularity, we need to plan integration at the level of learning processes and goals (Sicherl Kafol, 2015). We need to include the transfer of learning procedures, as well as concepts, mental skills, emotions, attitudes, motivation ... In the field of fine arts, we can plan connections of contents and concepts of different subjects based on verbal or verbal and nonverbal interpretation at the same time (Tacol, 2007). Pupils thus establish mental strategies by evenly discussing the contents and concepts of subjects included in the cross-curricular connections (Duh, 2011). In practice, however, new content and concepts are introduced, experienced and understood mainly through non-verbal interpretation with the help of visual signs in works of art (Birsa and Kopačin, 2020).

The implementation of cross-curricular connections is not only tied to the school's physical space; the method and place of implementation depends on various other factors. In 2020, classes moved from school desks to pupils' homes. As a result, teachers had to conduct their pedagogical process over the Internet with information and communication technology (hereinafter ICT) playing a crucial role. When planning and implementing the distance learning process, they needed to think about the effective use of modern ICT, and assess what added value it brings. Based on this, they had to use it accordingly in their teaching practice. For a comprehensive understanding of the content of art subjects, and for an optimal transfer of knowledge, teachers must ensure the use of appropriate ICT and meaningful integration of areas of learning using all the senses (Brečko et al., 2008; Istenič Starčič, 2020; Šavli, 2006).

Recommendations for a gradual and thoughtful introduction of ICT are provided in the curriculum for the subject of music (Holcar et al., 2011), and include, among others, the use of radio, television, a projector, a CD, MP3 and DVD player, a computer, and an interactive whiteboard for knowledge transfer. ICT should be used as a learning tool to provide a variety of musical information without diminishing the role of the teacher. ICT should be used for transferring, storing and editing music content and sound collections; exploring sounds and sound polyphonies; recording performances; searching for music-related information; and establishing new forms of socialisation and (musical) communication between ICT users, as well as between users and the source of (musical) information (Holcar et al., 2011).

In the fine arts, ICT can be included in designing on a surface; in the production of photomontage, photography, animation or an animated film; in the production of graphics in a combined technique, etc. (Kocjančič F. et al., 2011). In addition to computers and computer programs, teachers can also make use of tablet computers with a

large enough screen, preferably with a stylus pen, which enables more accurate artistic expression. With ICT, pupils can research art content, plan art work, or realise art products. The use of computers and tablet computers can be supplemented with a camera and a smartphone (Kocjančič F., 2016).

This paper presents the findings and results of a qualitative study, which sought to determine whether and how teachers of the first and second educational period (pupils aged 6 to 11) implemented cross-curricular connections between the two art subjects during distance teaching online. We conducted semi-structured interviews and performed a qualitative analysis of pupils' products, thus determining the effectiveness of the implementation of cross-curricular connections. The study took place during the 2020/2021 school year with 21 (87.5 %) female and three (12.5 %) male primary school teachers from randomly selected primary schools in the Coastal-Karst Statistical Region of Slovenia.

In researching the highlighted problem, we classified the answers obtained according to the scope, accuracy and quality of the definition of cross-curricular connections into two categories. The first one is "linking content", which was further divided into the subcategories "implicit statements" and "explicit statements". The first subcategory included cases where teachers gave general examples of connections (for example: music – painting, drawing; listening to music – sculpting). In such cases, there are no concrete concepts for connecting music and art content. The second category was also divided into two subcategories: "musical and artistic concepts" and "artistic motifs". The obtained answers were also included in the category "cross-curricular connections at a distance", which was divided into the subcategories "synchronous implementation" and "asynchronous implementation".

The method thus provided insights into the planning and implementation of cross-curricular connections between the subjects of music and fine arts. Given the classification of responses, it turned out that there was still a weak understanding of the specifics of cross-curricular connections. The teachers who participated in the research mostly carried out cross-curricular connections through music, where the art of music played a leading role and fine arts a supporting role, which has already been observed in the literature (Rutar Ilc et al., 2010). The answers revealed that their understanding of the subjects' roles (leading or supporting) and their connection is mostly inadequate. Several teachers did not plan the cross-curricular strategy to holistically use the subject of fine arts to transfer knowledge, but used it only for the artistic expression of the musical motif, which in practice is too often understood as an appropriate implementation of the cross-curricular connection. Birsa (2016) also came to similar conclusions. However, some teachers also planned cross-curricular connections through concepts, among which rhythm was mentioned most often. But even in these cases, the subject of music and the realisation of its objectives played a leading role. Therefore, we detected modest derivations of cross-curricular tasks and a lack of the use of ICT. In order to ensure quality implementation of connections and knowledge transfer, and thus increase the effects of integrated education, it is necessary to further emphasise cross-curricular connections, not only during additional professional education, but also during formal teacher education. Teachers would benefit from more concrete examples, instructions or recommendations that would allow for easier review, as well as more opportunities for networking and a more efficient knowledge transfer in both fields of art.

We were also interested in the way cross-curricular connections were used in the new digital reality. Teachers' responses were divided into two subcategories. The study shows that teachers used both asynchronous and synchronous presentations of learning contents to carry out the cross-curricular learning process. Despite the fact that the curricula of both art subjects and the guidelines for the use of ICT provided to teachers in 2020 contained recommendations for their use, these were often not taken into account. In order to explain the concepts and other topics taught, the teachers used interactive materials, but they did not encourage effective cross-curricular connections. As part of the research, we were also interested in the planning and use of ICT for pupils to carry out cross-curricular tasks in the first and second educational period. With the beginning of the new school year in autumn 2020, teachers tried to prepare pupils for a possible second lockdown and taught them how to use different ICT tools. This process included parents as well. It turned out that parents participated in the tasks given to pupils and influenced their creative thinking and expression, thereby inhibiting the creative cognitive development of their children. From the obtained works, the consensus was that the works of art did not show typical solutions related to the developmental stage of children aged between 6 and 11.

In order to improve distance learning and make cross-curricular connections effective using ICT, changes and updates to the curricula of both art subjects for primary school should be considered. This should include describing new methods and forms of work, enabling and providing innovative and interactive digital learning environments, and recommendations for a meaningful use of modern ICT. In addition, professional interactive teaching materials that are currently available on the websites of Slovenian publishing houses should also be updated in such a way as to promote effective cross-curricular connections between the two art subjects.

LITERATURA

1. Baloh, B. (2015). Aplikativni vidik otrokovega pripovedovanja v predšolskem obdobju. *Revija za elementarno izobraževanje – Journal of Elementary Education*, 8(4), 5–27.
2. Baloh, B. in Cencič, M. (2018). Učni prostor kot spodbuda inovativnega učenja sporazumevalne zmožnosti otrok v vrtcu. V: Štemberger, T., Čotar Konrad, S., Rutar S. idr. (ur.). *Oblikovanje inovativnih učnih okolij = Constructing innovative learning environments* (str. 267–283). Koper: Založba Univerze na Primorskem.
3. Birsa, E. (2016). Transfer likovnega znanja in izkušenj v novo učenje. V: Omelčenko, S. (ur.). *Sučasni perspektivy osvity* (str. 283–294, 432–433). Horlivka: Institute for foreign languages.
4. Birsa, E. (2017). Primerjava učnih načrtov in vključenost priporočil za medpredmetno povezovanje likovnih vsebin. *Revija za elementarno izobraževanje*, 10(2–3), 163–180.
5. Birsa, E. (2018). Teaching strategies and the holistic acquisition of knowledge of the visual arts. *CEPS journal: Center for Educational Policy Studies Journal*, 8(3), 187–206.
6. Birsa, E. in Kopačin, B. (2020). Medpredmetno povezovanje glasbenih in likovnih vsebin v zamejskem šolstvu. V: Volk, M., Štemberger, T., Sila, A. idr. (ur.). *Medpredmetno povezovanje: pot do uresničevanja vzgojno-izobraževalnih ciljev* (str. 133–146). Koper: Založba Univerze na Primorskem.
7. Breznik, I. in Eyer, D. (2020). Smernice za uporabo IKT Glasbena umetnost v osnovni šoli in glasba v gimnaziji. Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Dostopno na: https://skupnost.sio.si/pluginfile.php/919516/mod_folder/content/0/Posodobljene%20IKT%20smernice%20GUM%20_GLA_16.7.2020.pdf?forcedownload=1 (pridobljeno 18.06.2021).

8. Digitalna Slovenija 2020 – Strategija razvoja informacijske družbe do leta 2020. Digitalizacija Slovenije z intenzivno in inovativno uporabo IKT in interneta v vseh segmentih družbe. (2016). Dostopno na: <https://www.gov.si/assets/ministrstva/MJU/DID/Strategija-razvoja-informacijske-druzbe-2020.pdf> (pridobljeno 17.06.2021).
9. Dubovicki, S. in Balen, J. (2018). Vpliv novih tehnologij na usvojenost učnih vsebin, motivacijo in zadovoljstvo. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 33(2), 156–173.
10. Duh, M. (2001). Računalnik pri likovni vzgoji: didaktični, vsebinski in organizacijski vidiki uporabe računalnika pri institucionalni likovni vzgoji. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
11. Duh, M. in Vrljič, T. (2003). Likovna vzgoja v prvi triadi devetletne osnove šole. Priročnik za učitelje razrednega pouka. Ljubljana: Rokus Klett.
12. Fogarty, R. (2009). How to integrate the curricula. Third Edition. Thousand Oaks: Corwin.
13. Holcar, A., Borota, B., Breznik, I. idr. (2011). Program osnovna šola. Glasbena vzgoja. Učni načrt. Dostopno na: https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-naacti/obvezni/UN_glasbena_vzgoja.pdf (pridobljeno 15.06.2021).
14. Hrastinski, S. (2008). Asynchronous and synchronous e-learning. *Educause quarterly*, 31(4), 51–55.
15. Huat See, B. in Kokotsaki, D. (2016). Impact of arts education on children's learning and wider outcomes. *Review of Education*, 4(3), 234–262.
16. Istenič Starčič, A. (2020). Izobraževalna tehnologija in izgradnja avtentičnega učnega okolja. Univerza v Ljubljani, Fakulteta za gradbeništvo in geodezijo, Univerza na Primorskem. Dostopno na: <https://repozitorij.uni-lj.si/IzpisGradiva.php?lang=slv&id=116682> (pridobljeno 07.07.2021).
17. Jelovčan, G., Lekše, M., Baloh, B. idr. (2020). Pravljica v povezavi z gibalnim izražanjem skozi jezik in ob glasbi. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 35(2), 23–37.
18. Kocjančič F., N. (2016). Smernice za uporabo IKT pri predmetu Likovna umetnost. Delovna verzija. Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Dostopno na: <https://www.zrss.si/digitalnknjiznica/smernice-ikt-lum/files/assets/common/downloads/publication.pdf> (pridobljeno 15.06.2021).
19. Kocjančič F., N., Karim, S., Kosec, M. idr. (2011). Program osnovna šola. Likovna vzgoja. Učni načrt. Dostopno na: https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-naacti/obvezni/UN_likovna_vzgoja.pdf (pridobljeno 15.06.2021).
20. Kustec, S., Logar, V., Krek, M. idr. (2020). Vzgoja in izobraževanje v Republiki Sloveniji v razmerah, povezanih s covid-19. Modeli in priporočila. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport ter Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
21. Oblak, B. (1999). Glasbena slikanica 1: učbenik za prvi razred devetletne osnovne šole. Priročnik za učitelje. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
22. Odredba o razglasitvi epidemije nalezljive bolezni SARS-CoV-2 (COVID-19) na območju Republike Slovenije. (2020). Dostopno na: <https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina/2020-01-0532/odredba-o-razglasitvi-epidemije-nalezljive-bolezni-sars-cov-2-covid-19-na-obmocju-republike-slovenije%0A0-01-0532/odredba-o-razglasitvi-epidemije-nalezljive-bolezni-sars-cov-2-covid-19> (pridobljeno 17.06.2021).
23. Perger, A. (2018). Šolanje na domu v Sloveniji. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 33(3–4), 166–177.
24. Poznič, A. in Pečjak, S. (2017). Značilnosti dijakov in učnega okolja v povezavi z uspešnostjo pri e-učenju. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 32(1), 111–125.
25. Priporočila osnovnim in srednjim šolam za izvajanje izobraževanja na daljavo. (2020). Dostopno na: <https://www.gov.si/novice/2020-03-13-priporocila-osnovnim-in-srednjim-solam-za-izvajanje-izobrazevanja-na-daljavo/> (pridobljeno 15.06.2021).
26. Razvitost digitalne družbe v Sloveniji v času pandemije. (2020). Statistični urad Republike Slovenije objavil sveže podatke o razvoju digitalne družbe v Sloveniji 2020. Dostopno na: <https://www.gov.si/novice/2020-10-09-statisticni-urad-republike-slovenije-objavil-sveze-podatke-o-razvoju-digitalne-druzbe-v-sloveniji-2020/> (pridobljeno 24.08.2021).
27. Rutar Ilc, Z. in Pavlič Škerjanc, K. (2010). Medpredmetne in kurikularne povezave: priročnik za učitelje. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
28. Sardoč, M. (2004). Medpredmetno povezovanje vzgojno-izobraževalnega procesa v 9-letni osnovni šoli (evalvacijska študija: zaključno poročilo). Ljubljana: Pedagoški inštitut.

29. Sicherl Kafol, B. (2015). Izbrana poglavja iz glasbene didaktike. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
30. Tacol, T. (2007). Creative Lessons of Visual Art Education. Bratislava: Digit, cop.
31. Tacol, T., Frelih, Č. in Henigman, V. (2012). Introduction Information Communication Technology to Visual Art Lessons and Learning Achievements. V: Šupšakova, B. (ur.). Art and Media in Education (str. 61–90). Bratislava: New challenges and opportunities.
32. Toselli, L. (2020). La didattica a distanza. Funziona, se sai come farla. Milano: Edizioni Sonda srl.
33. Zmazek, B., Pesek, I. in Lipovec, A. (2020). Edupedia.si oziroma razlagamo.si. UMniverzum. Interna revija Univerze v Mariboru, (12), 12.

*Dr. Barbara Kopačin (1975), docentka didaktike glasbe na Pedagoški fakulteti Univerze na Primorskem.
Naslov/Address: Pod vinogradi 8, 6311 Jagodje, Izola, Slovenija/Slovenia
Telefon/Telephone: (+386) 041 343 746
E-mail: barbara.kopacin@pef.upr.si*

*Dr. Eda Birsa (1976), docentka na Pedagoški fakulteti Univerze na Primorskem.
Naslov/Address: Hrvatini 179b, 6280 Ankaran, Slovenija/Slovenia
Telefon/Telephone: (+386) 031 260 802
E-mail: eda.birsa@pef.upr.si*

Povezovanje srednjega šolstva in gospodarstva ter kadrovske štipendije

Prejeto 29.03.2021 / Sprejeto 01.12.2021

Znanstveni članek

UDK 373.5:331.5-053.6

KLJUČNE BESEDE: brezposelnost mladih, strukturna brezposelnost, dejavniki brezposelnosti, vloga povezovanja srednjega šolstva in gospodarstva, trg dela, regresijska analiza

POVZETEK – Članek prikazuje rezultate kvantitativne raziskave, v okviru katere s pomočjo multivariatne regresije analiziramo sekundarne panelne podatke o brezposelnosti mladih in nekaterih dejavnikih te brezposelnosti. Ključna ugotovitev raziskave je, da obstoječi sistem povezovanja srednješolskega izobraževanja ter gospodarstva skozi kadrovske štipendije v Sloveniji nima statistično značilnega vpliva na zaposljivost mladih, kar nakazuje na pomanjkljivost in neustreznost tega sistema povezovanja. Tega je posledično nujno potrebno celovito revidirati in prenoviti, da bi lahko prinašal želene učinke. Nakazana so nekatera priporočila za izboljšanje stanja na tem področju.

Received 29.03.2021 / Accepted 01.12.2021

Scientific paper

UDC 373.5:331.5-053.6

KEYWORDS: youth unemployment, structural unemployment, unemployment factors, the role of linking secondary education and the economy, labour market, regression analysis

ABSTRACT – The article presents the results of a quantitative study, in the framework of which we analyse secondary panel data on youth unemployment along with certain factors of unemployment; all with the help of multivariate regression. The key finding of the research is that the existing system of integration between secondary education and the economy through staff scholarships in Slovenia does not have a statistically significant impact on youth employability, which indicates the inadequacy of this integration process and a lack thereof. Consequently, it is necessary to comprehensively revise and overhaul the integration system in order to bring about the desired effects. Some recommendations are made to improve the situation in this area.

1 Uvod

Že več kot desetletje se soočamo s krizo brezposelnosti mladih, ki se spopadajo z nevarno kombinacijo visoke stopnje brezposelnosti, povečane neaktivnosti ter pretirane ponudbe negotovih oblik dela (Cerovšek in Lukič, 2013). Cerovšek (2013) opozarjata tudi, da mladi trpijo zaradi nedostojnega dela – nizkih plač in neugodnega zaposlitvenega statusa ter večjega deleža fleksibilnih oblik dela. Te same po sebi sicer niso nekaj negativnega, lahko pa prispevajo tudi k izkoriščanju mladih ter večji negotovosti in manjši stabilnosti njihove zaposlitve.

Delodajalci od mladih zahtevajo sposobnosti in veščine za okolje polno izzivov (Quint, 2006; Chell in Athayde, 2009). Današnji mladi ljudje se soočajo z negotovo prihodnostjo, kar je rezultat svetovne konkurenčnosti in tekmovalnosti, ki hitro spreminja industrijo, delo in kakovost življenja ljudi (Chell in Athayde, 2009), v zadnjem času pa se temu pridružujejo še posledice nepričakovane pandemije koronavirusa.

Globalizacija, spremembe zaradi prehoda od industrijske k informacijsko-tehnološki ekonomiji in spremljajoče socio-ekonomske spremembe v svetu so v zadnjih desetletjih zahtevale od mladih razvoj novih kompetenc, spretnosti in znanja, ki jih posamezniki potrebujejo za učinkovito delovanje v odraslosti (Zupančič in Sirch, 2018; OECD, 2018). Trbanc in Verša (2002) sicer menita, da imajo z vidika znanja mladi prednost pred tistimi, ki so izobraževanje zaključili dlje časa nazaj, saj je danes znanje bolj kompleksno – vključene so tudi kompetence, ki jih danes potrebujemo na delovnih mestih, kot so npr. raba informacijsko-komunikacijske tehnologije (IKT), znanje tujih jezikov, komunikacijske spretnosti. Ker so to generacije, ki jih IKT spremlja že skoraj od rojstva, imajo najrazličnejše kompetence in znanja s tega področja, seveda pa, kot navajata Ignjatović in Trbanc (2009), prinašajo s seboj tudi nova znanja iz izobraževalnega procesa.

Posebnost mladih kot delovne sile je, da nimajo delovnih izkušenj (Ignjatović in Trbanc, 2009; Popović in Zajc, 2002), Svetlik (1985) pa k temu dodaja, da tudi nimajo znanja o iskanju zaposlitve. Šole mladih ne opremijo z veščinami, kako poiskati službo in kako uravnati svojo karierno pot (Puklek Levpušček, 2018). Pomanjkanje izkušenj je poleg izobrazbe največja težava mladih pri kandidiranju za prosta delovna mesta (Trbanc in Verša, 2002), medtem ko prednosti mladih predstavljajo lastnosti, kot so hitra prilagodljivost, inovativno razmišljanje, socialna inteligentnost, medijska pismenost, transdisciplinarnost ter sprejemanje sprememb.

Mlade se označuje kot prilagodljive delavce, saj naj bi bili bolj pripravljeni sprejeti fleksibilne oblike zaposlitve, zaposlitev za krajši čas oziroma zaposlitev, ki ne ustreza njihovim poklicnim ciljem. Pri tem je treba poudariti, da so mladi pravzaprav v fleksibilne oblike dela prisiljeni, saj v glavnem nimajo možnosti izbire med zaposlitvami oziroma delom za nedoločen čas (Cerovšek in Lukič, 2013), saj na trgu dela ni veliko razpoložljivih delovnih mest za stalno zaposlitev. Več kot 80 odstotkov zaposlitev mladih na trgu dela namreč predstavljajo zaposlitve za določen čas (Mladinski svet Slovenije, 2014).

Vstop mladih na trg delovne sile v družbi storitev in informacijske tehnologije je negotov, varnost zaposlitve pa redka dobrina (Puklek Levpušček, 2018). Vse to pa se je v času pandemije koronavirusa še poslabšalo.

Mladinski svet Slovenije (2014) je snoalcem politike podal kar nekaj predlogov za izboljšanje položaja mladih, in sicer izenačevanje prednosti ter slabosti dela za določen in nedoločen čas ter izenačitev pravic, ki izhajajo iz naslova zaposlitve tudi v primeru prekarnih oblik dela. To pomeni, da je treba zagotoviti, da se tudi pri prekarnih oblikah dela obdobje dela šteje v delovno dobo, zagotovi pokojninsko in invalidsko zavarovanje, nudi možnost prejemanja nadomestila v primeru bolniškega staleža in porodniškega dopusta ter omogoči najem bančnih posojil. Predlagajo odpravo volonterskih pripravništev in nadgradnjo opravljanja pripravništva z obveznim mentorstvom za pripravnike ter vzpostavitev okvira za kakovostna pripravništva, ki bo opredeljeval čas trajanja pripravništva, strokovne in učne cilje, transparenten sistem informiranja o pravicah in obveznostih ter ustrezno socialno zaščito in plačilo pripravnika. Prav tako so se zavzeli za subvencije za zaposlovanje mladih na različnih področjih ter za spodbude za delodajalce pri zaposlovanju mladih, še posebno mladih žensk in mladih mater, pri čemer je treba okrepiti finančne spodbude z ukrepi za ustvarjanje novih delovnih mest tudi v nevladnem delu javnega sektorja, v katerem je trenutno zaposlenih manj kot odstotek ljudi, medtem ko je evropsko povprečje osem odstotkov (Mladinski svet Slovenije, 2014).

Obstajajo različni instrumenti povezovanja srednjega šolstva in podjetij, s čimer lahko prispevamo k večji zaposljivosti mladih po zaključku formalnega izobraževanja. Prehod mladih iz izobraževanja na trg dela se lahko med drugim začne z vajeništvom, obvezno prakso, pripravništvom, štipendiranjem in z različnimi programi, ki pomagajo mladim pri iskanju prve službe (Trbanc, 2007, str. 55; Trbanc in Verša, 2002, str. 357).

Mladinski svet Slovenije (2014) za izboljšanje položaja mladih na trgu dela predlaga, da se v okviru nacionalnih politik spodbuja prilagajanje izobraževalnih programov in mest na posameznih programih potrebam po znanju, ki jih narekuje gospodarstvo, z namenom doseganja večje povezanosti med izobraževalnim sistemom in gospodarstvom. Kunc in Likar (2014, str. 39–40) opozarjata, da je velik problem šolski kurikulum in tog šolski sistem nasploh.

Na podlagi proučevanja dosedanjih raziskav lahko ugotovimo, da obstajajo številni problemi na področju povezovanja sfere srednjega šolstva in gospodarstva, ki naj bi pripomoglo k odpravi vrzeli med potrebami gospodarstva in razpoložljivo delovno silo, ki prihaja iz srednjih poklicnih šol. Analize trga dela kažejo, da se razhajanja med znanjem in sposobnostmi mladih ter zahtevami na novo nastajajočih delovnih mest iz leta v leto večajo, zato je treba uvajati učinkovite sisteme, ki tako zaposlenim kot brezposelnim pomagajo obvladovati spremembe in prehod na trg dela (ZRSZ, 2017). Na področju šolskih aktivnosti bi bilo nujno treba vpeljati več reševanja kompleksnih problemov na ravni pouka ter aktivnosti za razvoj ustvarjalnosti, inovativnosti in podjetnosti (Dolinar in Likar, 2021, str. 69). Velik problem Čilić in Kovačević (2021, str. 76) vidita tudi v tem, da so šole večinoma le kraj pridobivanja in reproduciranja znanja, ne pa prostor interakcije, komunikacije ter kritičnega mišljenja. Izobraževalne ustanove bi morale v okviru vseživljenjskega učenja pridobiti novo sistemsko kakovost izobraževanja, ki bi jo bilo treba vključiti v sistem stalnega izobraževanja (Dubaseniuk, Voznyuk in Samoilenko, 2020, str. 143).

V povezavi z brezposelnostjo mladih moramo posebej izpostaviti strukturno brezposelnost, torej ko posamezniki ne ustrezajo razpoložljivim prostim delovnim mestom (Haralambos in Holborn, 2005). Podjetja povprašujejo po določenih kadrih, toda izobraževalni sistem ne usposablja za ta področja (Samuelson in Nordhaus, 2002). Strukturna brezposelnost na slovenskem trgu dela je povezana tudi z množičnim vstopom mladih generacij v terciarno izobraževanje, pa tudi z razvojem slovenskega gospodarstva (Ignjatović, 2017). Ignjatović (2017) navaja, da prihaja do velikih razhajanj med željami družbe (prehod k družbi znanja) in mladih (kakovostna delovna mesta z visoko plačo ter dobrimi delovnimi razmerami) ter realnostjo (kvalifikacijsko nezahtevna delovna mesta z nizko plačo in slabimi delovnimi razmerami).

Teorija s področja trga dela navaja torej različne dejavnike, ki vplivajo na brezposelnost mladih, kot so stopnja izobrazbe, delovne izkušnje, sposobnosti in veščine, spretnosti in kompetence, gospodarska in demografska gibanja ipd. (Trbanc in Verša, 2002; Popović in Zajc, 2002; Trbanc, 2007; Chell in Athayde, 2009; Ignjatović in Trbanc, 2009; Cerovšek in Lukič, 2013; Mladinski svet, 2014; Zupančič in Sirch, 2018; Puklek Levpušček, 2018). Med temi dejavniki nekateri raziskovalci še posebej izpostavljajo pomen povezovanja šolstva in gospodarstva za zmanjšanje brezposelnosti mladih (Natek idr., 2010; ZRSZ, 2017; Hanushek, 2018; OECD, 2018), nekateri pa bolj poudarjajo druge dejavnike – Allesandrini (2018) na primer s svojo raziskavo ugotovi, da neugodne razmere na trgu dela vplivajo na to, da bodo mladi verjetneje nadaljevali izobraževanje na višji stopnji, in na izbiro programa. Piskaty idr. (2000) ter Achleitner,

Wallner in Schönherr (2012) pa na podlagi sistema poklicnih šol v Avstriji, ki je zelo uspešen, kot zelo pomemben dejavnik izpostavljajo praktično usposabljanje oziroma dualni sistem, ki ga v zadnjem času uvajamo tudi v Sloveniji.

V Sloveniji so se po nedavni globalni gospodarski krizi razmere na trgu dela nekoliko stabilizirale leta 2014. Močno se je zmanjšalo število brezposelnih mladih. Konec decembra 2017 je bilo na ZRSZ prijavljenih 16.968 mladih, konec decembra 2018 pa le še 15.924, torej je bila brezposelnost mladih v tem času v upadu (ZRSZ, 2019). Napovedi slovenskih in mednarodnih institucij so bile glede ekonomskih trendov za naslednje dveletno obdobje pozitivne (ZRSZ, 2019). Urad Republike Slovenije za makroekonomske analize in razvoj (UMAR) je za leto 2019 napovedal povečanje zaposlenosti za 1,5 odstotka in za 0,8 odstotka v letu 2020 (ZRSZ, 2019). Toda nepričakovana pandemija koronavirusa je vse napovedi spremenila. Obseg študentskega dela se je zaradi pandemije zmanjšal za 60 %. V decembru 2020 se je število brezposelnih mladih povzpelo na 18.336, januarja 2020 pa je številka še višja, in sicer 18.850. Zadnji znani podatki so za februar 2021, ko pa se število brezposelnih mladih zniža na 17.824 (ZRSZ, 2021).

Dosedanje raziskave, ki so vezane na učinke povezovanja šolstva in gospodarstva na brezposelnost mladih, opozarjajo, da je treba poglobiti to sodelovanje, saj pomembno vpliva tako na stopnjo zaposlenosti kot na gospodarsko rast (Hanushek in Kimko, 2000; Wolbers, 2000; Krueger in Lindhal, 2001; Bassanini, Scarpetta in Hemmings, 2001; Barro, 2001; Mali idr., 2004; Woessmann in Schütz, 2006; Hanushek in Woessmann, 2008; Čepar in Bojnec, 2008; Hanushek, 2018; Lenkei, Mustafa in Vecchi, 2018).

V nadaljevanju je predstavljena metodologija raziskave, natančneje so predstavljene uporabljeni podatki, potek izvedbe ter ključni rezultati regresijske analize. Na koncu podajamo sklep ter nekatera priporočila.

2 Metodologija

Namen raziskave je bil na podlagi kvantitativne raziskave brezposelnosti mladih ugotoviti, kakšna je učinkovitost obstoječega sistema povezovanja srednjega šolstva in gospodarstva preko kadrovskega štipendiranja mladih v Sloveniji.

Raziskovalna hipoteza

Da bi dosegli namen raziskave, smo postavili raziskovalno hipotezo, ki se glasi: *Povezovanje med sistemom srednješolskega izobraževanja ter gospodarstvom v obliki kadrovskega štipendiranja v Sloveniji je dejavnik, ki statistično značilno znižuje brezposelnost mladih.*

Namen kadrovskega štipendiranja je prav gotovo povezovanje srednješolskega izobraževanja in gospodarstva z namenom uskladitve znanj, spretnosti in kompetenc dijakov z dejanskimi potrebami podjetij oz. štipenditorjev, zaradi česar bi se morala povečati zaposljivost mladih. V okviru naše raziskave smo s pomočjo regresijske analize preverili, ali so v primeru Slovenije dejanski učinki tega povezovanja ustrezni.

Na brezposelnost mladih zagotovo vpliva mnogo različnih dejavnikov. Namen naše raziskave ni bil analizirati vse dejavnike brezposelnosti mladih, ampak se osredotočiti na vpliv, ki ga ima povezovanje sfere srednješolskega izobraževanja in gospodarstva na brezposelnost mladih v obstoječem sistemu in okoliščinah, ki veljajo v Sloveniji v proučevanem obdobju. Ne gre torej za preverjanje hipoteze na splošno, ampak konkretno v razmerah, ki veljajo na tem področju v Sloveniji.

Predstavitev podatkov za odvisno in neodvisne spremenljivke

Podatke za kvantitativno analizo smo pridobili iz statistične baze Statističnega urada Republike Slovenije (SURS), torej so v tem delu raziskave uporabljeni sekundarni podatki. Na podlagi teh podatkov smo analizirali nekatere dejavnike brezposelnosti mladih ter preverili, kakšen vpliv in vlogo ima povezovanje srednjega šolstva in gospodarstva preko kadrovskih štipendij med ostalimi dejavniki. Panelni podatki so bili zbrani po 212 slovenskih občinah ter za leta 2013–2016.

Odvisno spremenljivko, tj. *brezposelnost mladih*, smo merili s podatki o stopnji registrirane brezposelnosti mladih, ki so stari od 15 do 24 let ter imajo pridobljeno poklicno ali strokovno srednješolsko izobrazbo. Zanimala nas je namreč brezposelnost tistih mladih, ki so pred kratkim (v obdobju zadnjih petih let) zaključili poklicno ali strokovno srednješolsko izobraževanje ter takoj za tem vstopili na trg dela, torej formalnega izobraževanja na višješolski ali visokošolski ravni niso nadaljevali.

Podatki o neodvisnih oziroma pojasnjevalnih spremenljivkah, ki so bile uporabljene za merjenje nekaterih potencialnih dejavnikov brezposelnosti mladih, ki izhajajo iz teorije trga dela, so predstavljeni spodaj.

Število podjetij na 100 prebivalcev občine (x_1): število vseh podjetij v posamezni občini smo delili s številom celotnega prebivalstva občine ter dobljeni rezultat pomnožili s 100. Relativni kazalnik je izračunan z namenom primerljivosti med različno velikimi občinami in opisuje lastnosti na strani povpraševanja na trgu dela. Večja podjetniška aktivnost skozi večje relativno število podjetij generira nova delovna mesta, s tem pa se povečuje povpraševanje po delu in zmanjšuje brezposelnost.

Število kadrovskih štipendij na 100 dijakov občine (x_2): med različno velikimi občinami primerljiv kazalnik smo izračunali tako, da smo število kadrovskih štipendij v posamezni občini delili s številom dijakov občine ter dobljeni rezultat pomnožili s 100. Ta kazalnik je uporabljen za merjenje intenzivnosti povezovanja sfere srednjega šolstva in gospodarstva. Intenzivnejše kot je to povezovanje, bolj so znanja, pridobljena skozi srednješolsko izobraževanje, prilagojena dejanskim potrebam podjetij, s tem pa pričakujemo, da so dijaki po zaključenem šolanju bolj zaposljivi. Pri vključevanju te spremenljivke v regresijsko analizo upoštevamo časovni odlog, saj štipendije, ki jih dijaki prejema danes, ne vplivajo takoj danes na manjšo brezposelnost mladih, ampak se ta vpliv pokaže s časovnim odlogom. Več štipendij letos pomeni več povezovanja podjetij s šolami, kar pa da rezultate čez štiri ali pet let, ker se šele čez toliko časa lahko predlogi podjetij prelijejo v izobraževalni sistem, vsekakor pa neke šele v tem času lahko dijaki končajo šolo in stopijo na trg dela.

Deflacionirane povprečne mesečne realne bruto plače (x_3): razvitost občine smo ocenili s “proxy” spremenljivko povprečna mesečna realna bruto plača, saj podatki o BDP na prebivalca po občinah niso na voljo, predpostavljamo pa, da imajo razvitejšše občine (ki več prispevajo k BDP) tudi višjo povprečno plačo. Ker so povprečne mesečne bruto plače podane v tekoči višini za posamezna leta, smo podatke med leti deflacionirali, kar pomeni, da smo iz njih izločili rast splošne ravni cen. Za bazno leto smo izbrali leto 2013. V razvitejših občinah pričakujemo nižjo brezposelnost mladih.

Delež prebivalstva z višješolsko ali visokošolsko izobrazbo (x_4): izobrazbeno raven posamezne občine smo merili s podatki o deležu prebivalcev posamezne občine, ki ima višješolsko ali visokošolsko izobrazbo. Pričakujemo, da višja izobrazbena raven občine na splošno pripomore k manjši brezposelnosti mladih, tudi tistih, ki imajo samo srednješolsko raven izobrazbe. Kazalnik smo izračunali tako, da smo podatke o številu prebivalcev z dokončano terciarno izobrazbo v občini delili s številom občanov ter količnik pomnožili s 100. Gre za kazalnik, ki meri značilnosti na strani ponudbe dela.

Deflacionirana vrednost investicij podjetij v opredmetena osnovna in neopredmetena sredstva na 100 podjetij (x_5): tudi v tem primeru smo podatke med leti deflacionirali, kar pomeni, da smo iz njih izločili rast splošne ravni cen. Za bazno leto smo znova izbrali leto 2013. Deflacionirane vrednosti investicij smo z namenom primerljivosti med občinami nadalje preračunali še tako, da smo jih delili še s številom podjetij in količnik pomnožili s 100. Ta kazalnik opisuje lastnosti povpraševanja po delu, saj se nanaša na investicijske odločitve podjetij, ki po delu povprašujejo.

Na podlagi pridobljenih in ustrezno urejenih podatkov smo izpeljali multivariatno regresijsko analizo, s katero smo analizirali odvisnost brezposelnosti mladih od različnih dejavnikov brezposelnosti.

Omejitve in predpostavke raziskave

V okviru raziskave smo se omejili na proučevanje povezovanja gospodarstva in le poklicnega ter strokovnega srednješolskega izobraževanja in ne tudi izobraževanja na ostalih višjih ali nižjih ravneh izobraževanja. Zajeti so podatki po občinah za celo Slovenijo za štiriletno obdobje od leta 2013 do leta 2016. Zaradi omejenosti razpoložljivih podatkov pri merjenju povezovanja srednjega šolstva in gospodarstva smo se omejili na kadrovske štipendije. Pri vključevanju spremenljivk v regresijsko analizo, ki so bile uporabljene kot “proxy” spremenljivke pri merjenju potencialnih dejavnikov brezposelnosti mladih, smo se omejili na zgoraj predstavljene podatke, ki so po obravnavanih letih in občinah bili na razpolago.

Predpostavljamo, da je podjetniška aktivnost občine večja, če je relativno število podjetij v občini višje. Predpostavljamo, da so investicije v nove zmogljivosti podjetij kazalec investicij v kapital, kar pa se lahko dopolnjuje ali pa izključuje z investicijami v delo. Predpostavljamo, da lahko višino povprečne mesečne realne plače uporabimo kot “proxy” spremenljivko za merjenje razvitosti občine ob odsotnosti podatkov o bruto domačem proizvodu (BDP) po občinah, saj smo predpostavili, da imajo občine z višjim BDP na prebivalca tudi višje povprečne plače. Predpostavljamo, da višji odstotek prebivalcev s terciarno izobrazbo pomeni višjo raven izobraženosti posamezne občine.

3 Rezultati in interpretacija

V nadaljevanju prikazujemo ključne ugotovitve regresijske analize za obdobje 2013–2016 po slovenskih občinah. Na podlagi rezultatov končnega regresijskega modela lahko zapišemo končno oceno enačbe regresijske funkcije, ki ima obliko:

$$BREZP = 41,444 - 0,110 \times PLAC - 0,211 \times TERC + 0,069 \times INV.$$

Ugotovimo lahko, da večja povezanost gospodarstva in srednješolskega izobraževanja skozi večje relativno število štipendij sicer zmanjšuje brezposelnost mladih, vendar pa ta povezava ni statistično značilna, saj je točna stopnja značilnosti precej nad 0,05 (znaša $p = 0,207$), kar pomeni preveliko tveganje napake prve vrste ob zavrnitvi ničelne hipoteze (slika 1). Prav gotovo je to jasen signal, da obstoječi sistem povezanosti gospodarstva in izobraževanja prek kadrovskih štipendij, ki ga imamo v Sloveniji, ni ustrezen in pravzaprav trenutni ukrepi na področju tega povezovanja nimajo statistično značilnega vpliva na zmanjševanje brezposelnosti mladih oziroma na njihovo večjo zaposljivost. Zaradi statistične neznačilnosti tega povezovanja za brezposelnost mladih ta spremenljivka v zgornji enačbi ni vključena.

Podobno kot relativno število kadrovskih štipendij smo iz končnega regresijskega modela izločili tudi relativno število podjetij, saj se zaradi multikolinearnosti ta vpliv dejansko manifestira že skozi ostale spremenljivke.

Na podlagi končnega regresijskega modela lahko zagotovo trdimo, da povprečne mesečne realne bruto plače statistično značilno negativno vplivajo na brezposelnost mladih, saj je $\beta = -0,110$, točna stopnja značilnosti pa je manjša od 0,05 ($p = 0,003$). To pomeni, da višje plače kot indikator višje gospodarske razvitosti zmanjšujejo brezposelnost mladih. Višje plače v tem primeru niso v prvi vrsti kazalnik stroškov dela "ceteris paribus", ampak so predvsem simptom močnejšega gospodarstva v posamezni občini, to pa pomeni večje število delovnih mest ter posledično vodi v nižjo brezposelnost mladih. Če se plača poveča za 1 evro, se registrirana brezposelnost mladih "ceteris paribus" na podlagi vzorčnih podatkov zmanjša za 0,110-odstotne točke.

Podobno lahko na podlagi končnega regresijskega modela (slika 1) ugotovimo tudi, da višji delež oseb s terciarno izobrazbo statistično značilno negativno vpliva na brezposelnost mladih, saj je $\beta = -0,211$, točna stopnja značilnosti pa je manjša od 0,05 oziroma zanemarljiva ($p = 0,000$). To pomeni, da višja raven izobrazbe zmanjšuje brezposelnost mladih. Višja izobraženost znova pripomore k močnejšemu gospodarstvu v posamezni občini, to pa spet pomeni večje število delovnih mest ter posledično vodi v nižjo brezposelnost mladih, tudi tistih s samo srednješolsko izobrazbo. Če se delež oseb s terciarno izobrazbo poveča za 0,01, se registrirana stopnja brezposelnosti mladih ("ceteris paribus") na podlagi vzorčnih podatkov zmanjša za 0,211-odstotne točke. Med vsemi dejavniki brezposelnosti mladih se je v končnem regresijskem modelu ta dejavnik izkazal kot najpomembnejši, saj ima najvišjo vrednost standardiziranega koeficienta beta.

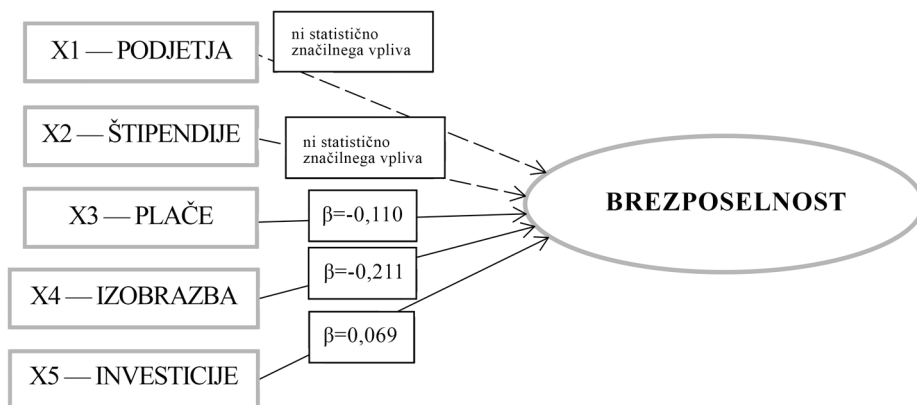
Slika 1*Regresijski koeficienti – končni regresijski model*

Model	Nestandard. koeficienti		Standardiz. koeficienti	<i>t</i>	<i>p</i>	Statistika kolinearnosti	
	<i>B</i>	<i>SE</i>	β			Toleranca	VIF
1 – Konstanta	41,444	2,805	–	14,774	0,000	–	–
x_2 – STIP Št. kadrovskih štipendij na 100 dijakov občine	–0,098	0,077	–0,043	–1,262	0,207	0,967	1,034
x_3 – PLAC Povprečne mesečne realne bruto plače	–0,007	0,002	–0,110	–2,936	0,003	0,812	1,231
x_4 – TERC Delež prebivalcev, ki ima več kot srednješolsko izobrazbo	–23,887	4,195	–0,211	–5,694	0,000	0,829	1,206
x_5 – INV Deflacionirana vrednost investicij podjetij v opredm. osnovna in neopredm. sredstva na 100 podjetij v €	0,003	0,001	0,069	1,979	0,048	0,925	1,081

Kot zadnja statistično značilna pojasnjevalna spremenljivka, ki je vključena v regresijski model, je deflacionirana vrednost investicij podjetij v opredmetena osnovna in neopredmetena sredstva na 100 podjetij. Na prvi pogled nekoliko presenetljivo višina vrednosti teh investicij statistično značilno pozitivno vpliva na brezposelnost ($\beta = 0,069$, $p = 0,048$), kar bi pomenilo, da višja raven investicij povečuje stopnjo registrirane brezposelnosti mladih. Če bi se vrednost investicij povečala za 1 evro na 100 prebivalcev, potem bi se ("ceteris paribus") na podlagi vzorčnih podatkov stopnja registrirane brezposelnosti povečala za 0,069-odstotne točke. To seveda ne pomeni, da višja raven investicij na dolgi rok ne zmanjšuje brezposelnosti mladih. Najverjetneje je ugotovljena povezava takšna zaradi tega, ker se v tako kratkem opazovanem obdobju večja vrednost investicij odrazi bolj kot dodatno finančno breme za podjetje, kar pa zavira zaposlovanje mladih na kratki rok. Pozitivni učinki takih investicij na širitev in rast podjetja bi se pokazali šele na daljši rok in s tem tudi ugodni učinki na večjo zaposlenost mladih. Po drugi strani lahko ugotovimo, da obstajajo številne raziskave, ki po eni strani ugotavljajo obstoj komplementarnosti med zaposlovanjem kapitala in delom, po drugi strani pa tudi raziskave, ki ugotavljajo substitucijo med zaposlenostjo kapitala in dela (Arestis, Baddeley in Sawyer, 2007). V prvem primeru to pomeni, da se ob investiranju v osnovna sredstva povečuje tudi potreba po dodatnem delu, kar zmanjšuje brezposelnost. V drugem primeru pa bi dodatne investicije v osnovna sredstva nadomeščale delo ter tako povečevale brezposelnost, kar je skladno z izsledki naše raziskave. Prav gotovo je ta zadnji učinek izrinjanja oziroma nadomeščanja dela s kapitalom tudi bolj prisoten na kratek kot pa na dolgi rok in še posebej na področju nižje kvalificirane delovne sile.

Slika 2

Grafična predstavitev modela nekaterih dejavnikov brezposelnosti mladih in vloga povezovanja gospodarstva ter sistema izobraževanja pri vplivanju na brezposelnost mladih



Namen izvedene regresijske analize ni bil v iskanju popolnega modela vseh dejavnikov, ki vplivajo na brezposelnost mladih, ampak identifikacija vloge, ki jo ima povezovanje gospodarstva in sistema srednješolskega izobraževanja na to brezposelnost prek kadrovskih štipendij. Bistvena ugotovitev regresijske analize v kontekstu naše raziskave torej je, da obstoječa povezanost gospodarstva ter sistema izobraževanja v Sloveniji prek kadrovskih štipendij ni ustrezna, saj ta nima statistično značilnega vpliva na brezposelnost mladih. Torej je treba na področju povezanosti gospodarstva ter sistema srednješolskega izobraževanja sprejeti ukrepe, ki bodo to povezanost v luči vpliva na zaposljivost mladih spodbudili in izboljšali.

4 Sklep

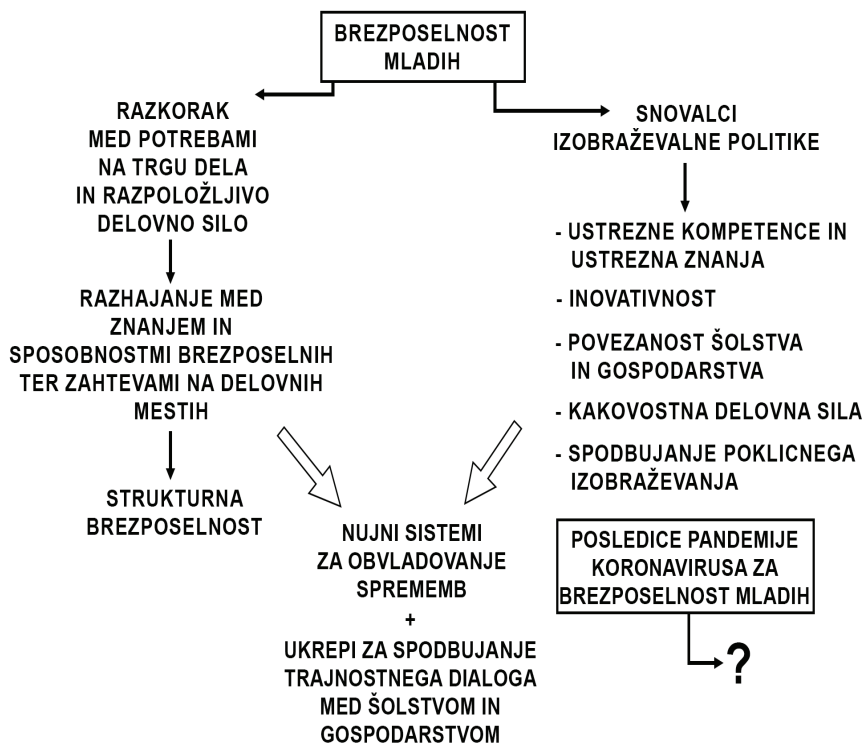
Na podlagi naše empirične raziskave ne moremo potrditi raziskovalne hipoteze, da je povezovanje sistema srednješolskega izobraževanja ter gospodarstva v obliki kadrovskih štipendij v Sloveniji dejavnik, ki statistično značilno znižuje brezposelnost mladih. Sistem povezanosti gospodarstva in sistema srednješolskega izobraževanja, ki ga imamo v Sloveniji na področju kadrovskega štipendiranja, namreč ni ustrezen in pravzaprav trenutni ukrepi na področju tega povezovanja nimajo statistično značilnega vpliva na zmanjševanje brezposelnosti mladih oziroma na dvig njihove zaposljivosti. Kadrovske štipendije očitno ne prinašajo vsebinskega sodelovanja, kar naj bi bil namen kadrovskih štipendij – da bi si podjetja na ta način že tekom šolanja izobrazila in oblikovala mlad kader v skladu s svojimi potrebami. Podjetja v praksi pogosto dejansko sploh ne preverjajo uspešnosti svojih štipendistov pri njihovem šolanju in jim zato pogosto tudi kljub njihovim morebitnim negativnim ocenam in njihovi nezavzetosti še naprej nudijo kadrovske štipendije, kar pomeni, da resničnega in učinkovitega sodelovanja med podjetji in dijaki sploh ni. Posledično tudi ni zelenih učinkov te oblike po-

vezovanja srednjega šolstva in gospodarstva na zaposljivost mladih, na kar opozarjajo rezultati naše raziskave.

Po drugi strani pa rezultati multivariatne regresijske analize izpostavljajo velik in statistično značilen pomen splošne ravni izobrazbe prebivalstva za večjo zaposljivost mladih nasploh. Pomembno vlogo igra tudi višja gospodarska razvitost okolja, ki prispeva k ustvarjanju dodatnih delovnih mest. V okviru odločitev podjetij glede prioritete pri nadaljnjem razvoju na kratki in dolgi rok pa se je kot pomemben dejavnik, ki povečuje brezposelnost mladih s srednješolsko izobrazbo na kratki rok, izkazal večji obseg investiranja v osnovna in neopredmetena dolgoročna sredstva. Očitno vsaj v preučevanem obdobju obstaja substitucija med investiranjem v kapital in delom, vsaj kar se tiče zaposlovanja mladih, ki imajo srednješolsko izobrazbo. Verjetno uvajanje novih tehnologij v podjetjih zmanjšuje potrebe po srednješolsko izobraženem kadru, povečuje pa se potreba po kadru s terciarno izobrazbo.

Slika 3

Model dejavnikov brezposelnosti mladih s srednješolsko izobrazbo



Rezultati regresijske analize ne zanikajo rezultatov dosedanjih raziskav tistih, ki menijo, da je povezovanje srednjega šolstva in gospodarstva pomemben dejavnik brezposelnosti na splošno, vendar na primeru Slovenije lahko ugotovimo, da očitno to povezovanje pri nas še ni na ustrezni ravni, da bi bil vpliv tega povezovanja na brezposelnost

mladih statistično značilen. Torej je treba obstoječi sistem povezovanja v obliki kadrovske študentskega štipendija temeljito preveriti in ga postaviti v nekaterih delih povsem na novo. Država bi morala uvesti strukturne ukrepe in sistemsko urediti dialog med podjetji in srednjimi šolami (slika 3), kar je skladno tudi z ugotovitvami predhodne kvalitativne raziskave (Kunc, Čepar in Likar, 2020, str. 98–107). Snovalci izobraževalne politike naj čim prej oblikujejo kurikulum, ki bo zastavljen tako, da se lahko nenehno vnašajo novosti in spremembe, da bodo mladi pridobili ustrezne kompetence in ustrezno znanje. Prav tako naj bi kurikulum zajemal vse potrebno za razvoj ustvarjalnosti, inovativnosti in podjetnosti. Razmisliti je treba o novih izobraževalnih programih ali pa o preoblikovanju obstoječih, predvsem pa omejitvi vpisa na programe, ki izobražujejo nezaposljive poklice. S trajnostnim dialogom med šolstvom in gospodarstvom bi se v veliki meri izognili razhajanju med znanjem in sposobnostmi brezposelnih ter zahtevami na delovnih mestih.

Kvantitativna raziskava je bila omejena le na Slovenijo. Potencial za poglobitev raziskave vidimo v analizi panelnih podatkov na ravni držav EU za daljše časovno obdobje, kjer bi v analizo zaradi bolj agregatnih podatkov lahko vključili večje število potencialnih dejavnikov brezposelnosti. Poseben izziv predstavlja vključitev večjega števila indikatorjev, ki bi merili povezovanje med srednjim šolstvom in gospodarstvom ter posledično učinek tega povezovanja na brezposelnost mladih. Obsežno raziskavo bi predstavljal lahko že sam projekt zbiranja podatkov o takih indikatorjih povezovanja.

Žiga Čepar, PhD, Borut Likar, PhD, Petra Kunc, PhD

Integration between Secondary Education and the Economy through Staff Scholarships

For more than a decade, we have been facing a crisis of youth unemployment. The youth have been dealing with a dangerous combination of high unemployment, increased inactivity and excessive supply of precarious employment (Cerovšek and Lukič, 2013). Cerovšek and Lukič (2013) also point out that young people suffer from thankless jobs – low wages, an unfavourable employment status, and a higher share of flexible forms of work. These in themselves are not something negative, but they can contribute to the exploitation of young people, and to greater insecurity and instability of their employment.

Employers demand that young people should have the skills and abilities needed in an environment full of challenges (Quint, 2006; Chell and Athayde, 2009). Today's young people face an uncertain future as a result of global competitiveness, which is rapidly changing the industry, the nature of work, and people's quality of life (Chell and Athayde, 2009); all of this is additionally accompanied by the aftermath of the unexpected coronavirus pandemic.

Globalization, changes from an industrial to an information technology economy, along with the accompanying socio-economic changes in the world in recent decades, have required young people to develop new competencies, skills and knowledge that individuals need to function effectively in adulthood (Zupančič and Sirch, 2018; OECD, 2018). Trbanc and Verša (2002) believe that, in terms of knowledge, young people have

an advantage over those who completed their education a long time ago, because nowadays knowledge is more complex, for it also includes the competencies we need in the modern workplace, such as the use of information and communication technologies (ICT), the knowledge of foreign languages, communication skills, etc. Since these are the generations that grew up with ICT, they have various competencies and knowledge in this field, and, in addition to that, as Ignjatović and Trbanc (2009) state, they also possess new knowledge acquired through the educational process.

The peculiarity of young people as a workforce is that they do not have any work experience (Ignjatović and Trbanc, 2009; Popović and Zajc, 2002), and, according to Svetlik (1985), they also do not have the knowledge of how to look for work. Schools do not equip young people with skills on how to find a job and how to chart their career path (Puklek Levpušček, 2018). In addition to the lack of proper education, the lack of experience is the biggest problem that young people face when applying for vacancies (Trbanc and Verša, 2002). Meanwhile, the advantages of young people are characteristics such as quick adaptability, innovative thinking, social intelligence, media literacy, transdisciplinarity, and acceptance of change.

The entry of young people into the labour market in the age of a service and information technology society is uncertain, and employment security is also a rare commodity (Puklek Levpušček, 2018). Certainly, a situation that has worsened during the coronavirus pandemic.

While governments cannot fully control all the factors that affect youth unemployment, they can improve the situation in this area through effective policies. One concrete solution is to help to bridge the gap between the needs of the economy and the results of secondary education.

There are various instruments for connecting secondary education and businesses, so that we can contribute to the greater employability of young people after completing formal education. The transition of young people from education to the labour market can, among other things, begin with apprenticeships, mandatory internships, work-based training, scholarships and various programmes that help young people to find their first job (Trbanc, 2007, p. 55; Trbanc and Verša, 2002, p. 357).

Based on a quantitative survey of youth unemployment, the purpose of our research was to determine the effectiveness of the existing system of connecting secondary education and the economy through staff scholarships given to young people in Slovenia. In order to achieve the purpose of the research, we proposed the following research hypothesis: The connection between the secondary education system and the economy in the form of staff scholarships in Slovenia is a factor that statistically significantly reduces youth unemployment.

Data for the quantitative analysis were obtained from the statistical database of the Statistical Office of the Republic of Slovenia (SORS), hence, secondary data are used in this part of the survey. Based on these data, we analysed some factors of youth unemployment, and examined the impact and role of the integration of secondary education and the economy through staff scholarships. Panel data were collected from 212 Slovenian municipalities between 2013 and 2016.

Based on the obtained and properly edited data, we performed a multivariate regression analysis, which was used to analyse the correlation between youth unemployment and various other unemployment factors.

The purpose of corporate scholarships is certainly to connect secondary education and the economy in order to match the knowledge, skills and competencies of students with the actual needs of companies that provide the scholarships, in the hope of increasing the employability of young people. As a part of our research, with the help of regression analysis, we were able to verify whether the actual effects of this integration in Slovenia are appropriate.

Based on our empirical research, we cannot confirm the research hypothesis that the connection between the secondary education system and the economy in the form of staff scholarships in Slovenia is a factor that statistically significantly reduces youth unemployment. The system of integration between the economy and the secondary education system in Slovenia in the field of corporate scholarships is not adequate; in fact, the current measures in the field of the integration between the two have no proven statistically significant impact on reducing youth unemployment or increasing their employability. Staff scholarships obviously do not bring about substantive cooperation, which is seen as the purpose of staff scholarships, namely, the ability of companies to educate and shape young staff in accordance with their needs during the schooling period. In practice, companies often do not actually check the educational success of their scholarship holders, and therefore often continue to offer them scholarships, despite their possible negative assessments and their lack of commitment, which indicates that there is no real and effective cooperation between companies and students. Consequently, as indicated by the results of our research, there are no desired effects of this form of integration between secondary education and the economy on the employability of young people.

On the other hand, the results of the multivariate regression analysis highlight the great and proven statistically significant importance of the population's educational attainment levels on the greater employability of young people in general. Greater economic development of the environment, which contributes to the creation of additional jobs, also plays an important role in this process. As part of companies' decisions regarding their priorities for further development in the short and long term, a larger volume of investment in fixed and intangible long-term assets proved to be an important factor in increasing youth unemployment in the short term. Apparently, at least in the studied period, there is a substitution between investing in capital and work, at least as far as the employment of young people with secondary education is concerned. The probable introduction of new technologies in companies reduces the need for secondary education staff, while the need for staff with tertiary education increases.

The results of the regression analysis do not deny the results of previous research, conducted by those who believe that the integration of secondary education and the economy is an important factor in unemployment in general. However, in the case of Slovenia, we can conclude that this integration is not yet on a sufficiently high level to have a statistically significant impact on youth unemployment. Therefore, the existing system of integration in the form of staff scholarships needs to be thoroughly overhauled, and, in some cases, even completely rebuilt. The state should introduce structural measures and systematically regulate the dialogue between companies and

secondary schools (Figure 3), which is also indicated in the findings of previous qualitative research (Kunc, Čepar and Likar, 2020). Education policy makers should promptly create a curriculum which ought to be designed in such a way that innovations and changes can be constantly introduced, so that young people will acquire the appropriate competencies and the relevant knowledge. The curriculum should also encourage creativity, innovation, and entrepreneurship. New educational programmes or the transformation of existing ones should be considered, and, above all, enrolment in unpromising educational programmes should be limited. A sustainable dialogue between education and the economy would largely avoid the divergence between the knowledge and skills of the unemployed, as well as the demands of the workplace.

The quantitative research was limited to Slovenia only. We see the potential for deepening the research in the analysis of panel data at the level of EU countries for a longer period of time, so that, due to more aggregate data, a larger number of potential unemployment factors could be included in the analysis. A particular challenge is to include more indicators to measure the link between secondary education and the economy, and, consequently, the impact of this link on youth unemployment. Extensive research to collect data on such integration indicators could be a project in itself.

LITERATURA

1. Achleitner, D., Wallner J. in Schönherr A. (2012). Apprenticeship: Dual Vocational Education and Training in Austria. Modern Training with a Future. Vienna: Federal Ministry of Economy, Family and Youth.
2. Alessandrini, D. (2018). Is post-secondary education a safe port and for whom? Evidence from Canadian data. *Economics of Education Review*, 67(C), 1–13.
3. Arestis, P., Baddeley, M. C. in Sawyer, M. (2007). The relationship between capital stock, unemployment and wages in nine EMU countries. *Bulletin of Economic Research*, 59(2), 125–148.
4. Barro, R. J. (2001). Human capital and growth. *The American Economic Review*, 91(20), 12–17.
5. Bassanini, A., Scarpetta, S. in Hemmings, P. (2001). Economic growth: The role of policies and institution. Panel data evidence from OEDC Countries. Dostopno na: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=265091 (pridobljeno 08.02.2019).
6. Cerovšek, D. in Lukič, G. (2013). Problemska analiza položaja mladih na trgu dela v luči agende dostojnega dela: s predlogi ukrepov za znižanje stopnje brezposelnosti mladih v Sloveniji. Izlake: Grafex agencija.
7. Chell, E. in Athayde, R. (2009). The identification and measurement of innovative characteristics of young people. London: NESTA, Kingston University.
8. Čepar, Ž. in Bojnec, Š. (2008). Population aging and the education market in Slovenia and Croatia. *Eastern European Economics: A Journal of Translations*, 46(3), 68–86.
9. Čilić, A. in Kovačević, S. (2021). Examination of Differences in Perception of the “Good” School from the Teachers’ Perspective. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 35(1), 66–78.
10. Dolinar, M. in Likar, B. (2021). Inovativnost in podjetnost na osnovni šoli – pot za doseg “Bloomove piramide”. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 36(2), 64–77.
11. Dubaseniuk, O., Voznyuk, A. in Samoilenko, O. (2020). *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 35(1), 132–144.
12. Hanushek, E. (2018). Educational Reform; Economic Policy Challenges Facing California’ Next Governor. Hoover Institution. Dostopno na: <https://www.hoover.org/research/education-reform-0> (pridobljeno 24.09.2019).
13. Hanushek, E. A. in Dennis D. Kimko. (2000). Schooling, labor force quality, and the growth of nations’. *American Economic Review*, 90(5), 1184–1208.

14. Hanushek, E. A. in Woessmann, L. (2008). The role of cognitive skills in economic development. *Journal of Economic Literature*, 46(3), 607–668.
15. Haralambos, M. in Holborn, M. (2005). *Sociologija: teme in pregledi*. Ljubljana: DZS.
16. Ignjatović, M. (2017). Izzivi na trgu dela. V: Filipovič Hrast, M. in Rakar, T. (ur.). *Prihodnost slovenske državne blaginje* (str. 33). Ljubljana: Fakulteta za družbene vede, Univerza v Ljubljani.
17. Ignjatović, M. in Trbanc, M. (2009). Zaposlovanje in brezposelnost mladih: aktivni, fleksibilni in prilagodljivi. V: Rakar, T. in Boljka, U. (ur.). *Med otroštvom in odraslostjo: analiza položaja mladih v Sloveniji* (str. 39–55). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Urad Republike Slovenije za mladino: Inštitut Republike Slovenije za socialno varstvo.
18. Krueger, A. B. in Lindhal, M. (2001). Education for growth: why and for whom? *Journal of Economic Literature*, 39(4), 1101–1136.
19. Kunc, P. in Likar, B. (2014). Inovativnost v srednjem šolstvu – grožnja ali recept za preživetje. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 29(2), 32–45.
20. Kunc, P., Čepar, Ž. in Likar, B. (2020). Učinkovito povezovanje srednjega šolstva in gospodarstva v Sloveniji. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 35(2), 95–113.
21. Mali, F., Bučar, M., Mulej, M. idr. (2004). *Mehanizmi in ukrepi za prenos znanja iz akademske in raziskovalne sfere v luči novih inovacijskih paradigem (Stanje in trendi razvoja v Sloveniji glede na razvite države Evropske unije). Zaključno poročilo o rezultatih opravljenega raziskovalnega dela na projektu ciljnega raziskovalnega programa*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Fakulteta za družbene vede.
22. Mladinski svet Slovenije. (2014). *Problemi mladih so problemi celotne države*. Dostopno na: https://www.si21.com/Gospodarstvo/Mednarodni_dan_mladih/Problemi_mladih_so_problemi_celotne_drzave (pridobljeno 26.10.2019).
23. Natek, S., Dermol, V., Košir, S. idr. (2010). *Mreženje za vseživljenjsko učenje*. Dostopno na: <https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-P8BKJYOL/7abd6b1a-a69d-498c-b563-1ca0ad5cc798/PDF> (pridobljeno 13.01.2019).
24. OECD – The Organisation for Economic Co-operation and Development. (2018). *The future of education and skills: Education 2030*. Dostopno na: <https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20.pdf> (pridobljeno 20.10.2019).
25. Piskaty, G., Elsik, M., Blumberger, W. idr. (2000). *Vocational education and training in Austria*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
26. Popovič, M. in Zajc, M. (2002). *Vstop v poslovni svet*. Ljubljana: Tehniška založba Slovenije.
27. Puklek Levpušček, M. (2018). *Mladi, študij in karierna pričakovanja*. V: Zupančič, M. in Puklek Levpušček, M. (ur.). *Prehod v odraslost: sodobni trendi in raziskave* (str. 157–192). Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
28. Quint, J. (2006). *Meeting Five Critical Challenges of High School Reform: Lessons from Research on Three Reform Models*. New York: MDRC.
29. Samuelson, P. A. in Nordhaus, W. D. (2002). *Economics 17th edition*. New Delhi: Tata McGraw Hill Publishing Company.
30. Svetlik, I. (1985). *Brezposelnost in zaposlovanje*. Ljubljana: Delavska enotnost.
31. Trbanc, M. (2007). *Poti mladih v zaposlitev: primerjava Slovenije z drugimi državami EU*. V: Kramberger, A. in Pavlin, S. (ur.). *Zaposljivost v Sloveniji: analiza prehoda iz šol v zaposlitve: stanje, napovedi, primerjave* (str. 38–63). Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
32. Trbanc, M. in Verša, D. (2002). *Zaposlovanje mladih*. V: Svetlik, I., Glazer, J., Kajzer, A. idr. *Politika zaposlovanja* (str. 338–369). Ljubljana: Littera picta.
33. Woessmann, L. in Schütz, G. (2006). *Efficiency and Equity in European Education and Training Systems. EENEE Analytical Report No. 1. Prepared for the European Commission*. Dostopno na: [file:///C:/Users/HP%20ProBook/Downloads/EENEE_AR1%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/HP%20ProBook/Downloads/EENEE_AR1%20(2).pdf) (pridobljeno 22.11.2019).
34. Wolbers, M. H. J. (2000). The effects of level of education on mobility between employment and unemployment. *European Sociological Review*, 16(2), 185–200.
35. *Zavod Republike Slovenije za zaposlovanje (ZRSZ)*. (2017). *Strokovna izhodišča za leto 2017*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za zaposlovanje.
36. *ZRSZ – Zavod Republike Slovenije za zaposlovanje*. (2019). *Strokovna izhodišča za leto 2019*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za zaposlovanje.

37. ZRSZ – Zavod Republike Slovenije za zaposlovanje. (2021). Registrirana brezposelnost. Dostopno na: https://www.ess.gov.si/trg_dela/trg_dela_v_stevilkah/registrirana_brezposelnost (pridobljeno 20.03.2021).
38. Zupančič, M. in Sirsch, U. (2018). Različni vidiki prehoda v odraslost. V: Zupančič, M. in Puklek Levpušček, M. (ur.). Prehod v odraslost: sodobni trendi in raziskave (str. 11–49). Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Dr. Žiga Čepar, (1976), redni profesor na Fakulteti za management Univerze na Primorskem v Kopru.
Naslov/Address: Park pod Javorniki 6, 6230 Postojna, Slovenija/Slovenia
Telefon/Telephone: (+386) 031 699 207
E-mail: ziga.cepar@fm-kp.si

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

Dr. Petra Kunc (1971), profesorica slovenščine in sociologije na Srednji šoli Ravne na Koroškem.
Naslov/Address: Pristava 27d, 2393 Črna na Koroškem, Slovenija/Slovenia
Telefon/Telephone: (+386) 041 383 828
E-mail: petra.kunc@guest.arnes.si

NAVODILA AVTORJEM

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

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

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

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

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

INSTRUCTIONS FOR AUTHORS

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

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

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

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

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