

DIDACTICA SLOVENICA

pedagoška obzorja

2023 letnik 38

3-4

DIDACTICA SLOVENICA – PEDAGOŠKA OBZORJA
ZNANSTVENA REVILJA 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 prevajanje, Brigita Vogrinec Škraba s.p.

Naslov uredništva in uprave *Editorial office and administration*

- Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja, Na Loko 2, p.p. 124, 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, chief.editor@didactica-slovenica.si

Revija Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja je indeksirana in vključena v

Journal Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja is indexed and included in

- Elsevier Bibliographic Databases (SCOPUS)
- 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)

Naklada *Circulation*

- 300

Tisk *Printed by*

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

Copyright © 2023 – Pedagoška obzorja podjetje za pedagoški inženiring d.o.o.

Vsebina Contents

- | | |
|---|---|
| <i>Dr. Nina Krmac,
dr. Jurka Lepičnik Vodopivec</i> | 3 Vloga svetovalnih delavcev pri prehodu učencev iz osnovne v srednjo šolo
The Role of Counsellors in Pupils' Transition from Primary to Secondary School |
| <i>Dr. Janez Drobnič</i> | 17 Pozitivna psihologija v svetovanju za kariero, izobraževanje in rehabilitacijo
Positive Psychology in Career, Education and Rehabilitation Counselling |
| <i>Dr. Mateja Marovič,
Špela Benčina,
dr. Ana Bogdan Zupančič</i> | 37 Skrb za duševno zdravje socialnih pedagogov v vzgojno-izobraževalnih institucijah
Mental Health Care for Social Pedagogues in Educational Institutions |
| <i>Sabina Ograjšek</i> | 53 Učiteljevo postavljanje vprašanj kot način spodbujanja aktivnosti študentov
Encouraging Student Engagement by Asking Questions |
| <i>Dr. Alenka Žbogar</i> | 67 Strniševa Večerna pravljica po metodi obrnjenega učenja
Strniša's "Evening Fairytale" Using the Flipped Learning Method |
| <i>Dr. Marinko Banjac</i> | 84 Izkustveno učenje in izobraževanje o politiki v okviru državljanske vzgoje
Experiential Learning and Political Education in Citizenship Education |
| <i>Dr. Sandra Kadum</i> | 102 Stališča hrvaških učiteljev do ocenjevanja osnovnošolcev
Attitudes of Croatian Teachers towards the Evaluation of Elementary School Students |

Dr. Martina Paradiž

**117 Sodelovalno mobilno podprto učenje kolokacij
z aplikacijo ColloQuiz**

Collaborative M-Learning of Collocations Using
the ColloQuiz Application

*Dr. Sanja Milić,
dr. Vlado Simeunović,
Dragan Cenić*

**136 Kriza zaradi pandemije covida-19 in prehod
univerz na izobraževanje 4.0**

COVID-19 Crisis and the Transition of
Universities to Education 4.0

Vloga svetovalnih delavcev pri prehodu učencev iz osnovne v srednjo šolo

Prejeto 4. 5. 2023 / Sprejeto 25. 8. 2023

Znanstveni članek

UDK 37.048-051:331.548

KLJUČNE BESEDE: karierna orientacija, svetovalni delavec, učenec, osnovna šola, prehod v srednjo šolo
POVZETEK: V prispevku predstavljamo rezultate kvantitativne raziskave, katere osnovni namen je bil proučiti vlogo svetovalnega delavca pri prehodu učencev iz osnovne v srednjo šolo. Zanimale so nas predvsem njihove kompetence. V raziskavo je bilo vključenih 125 svetovalnih delavcev, kar je 14,24 odstotka celotne ciljne populacije. Rezultati raziskave nakazujejo na to, da so svetovalni delavci v osnovni šoli dobro opremljeni z znanjem, potrebnim pri vodenju učenca iz osnovne v srednjo šolo. Se pa kažejo določene pomanjkljivosti na področju poznavanja vsebin in priprave gradiva s področja karierne orientacije ter znanj, ki temeljijo na odkrivanju oziroma prepoznavanju učenčevih potencialov. Kompetence, ki temeljijo na poznavanju vpisnih postopkov v srednje šole in formalnega poteka izobraževanja, ter sposobnost svetovanja z namenom prepoznavanja najboljšega potenciala posameznika so se pokazale kot najpomembnejše.

Received 4. 5. 2023 / Accepted 25. 8. 2023

Scientific paper

UDC 37.048-051:331.548

KEYWORDS: career orientation, counsellor, pupil, basic school, transition to secondary school

ABSTRACT: In the paper, we present the results of quantitative research, the basic purpose of which was to examine the role of the counsellor in the transition of pupils from primary to secondary school. We were mainly interested in their competencies. The survey included 125 counsellors, representing 14.24% of the total target population. The results of the research indicate that counsellors are well equipped with the knowledge needed to guide pupils from primary to secondary school. However, there are certain shortcomings in the content knowledge and in the preparation of career guidance materials, as well as in the knowledge that is based on the discovery or recognition of student potential. Competencies based on the knowledge of enrolment procedures in secondary schools and on the formal course of education, along with advisory skills aimed at identifying an individual's greatest potential, have proved to be the most important.

1 Uvod

Osnovni cilj šole kot take je pridobivanje in razvijanje temeljnih kompetenc ter doseganje najboljših dosežkov učencev, kar se odraža v splošni kakovosti šole (Čilić in Kovačević, 2021). K doseganju najboljših dosežkov učencev pomembno pripomore integriranje karierne orientacije. Prva raziskava na temo integriranja karierne orientacije v osnovno šolo je bila opravljena leta 1976 (Parks, 1976), s katero je avtorica želela ugotoviti, kako zgodaj bi bilo treba vključiti karierno orientacijo v šolstvo. Na podlagi ugotovitev raziskave je bilo predlagano, da se vsebine karierne orientacije vključijo v učne programe osnovnih šol za učence od devetega leta starosti dalje, saj so se učenci od tega leta dalje zavedali pomena poklica. Skozi leta se je čas pomena integracije karierne orientacije tudi spremenil. Watts (2011) npr. poudarja integracijo vsebin karierne orientacije že vse od začetka osnovnošolskega izobraževanja. Potrebo po tako zgodnjem vključevanju karierne orientacije utemljuje s paradigmatskim premikom v dojemanju kariere, ki se je zgodil pri prehodu iz postindustrijske družbe v družbo znanja. Tudi Cur-

ry (2021) omenja vključevanje vsebin karierne orientacije že v prvih razredih osnovne šole.

V Sloveniji vsebine karierne orientacije učencem ponujajo predvsem svetovalni delavci, katerih temeljna naloga je sodelovanje pri oblikovanju kakovostnega vsakdanjega življenja otrok, kar od njih zahteva ogromno energije, znanja in potrpežljivosti (Kovač idr., 2020). Njihovo delo, naravnano na odnose z ljudmi, je nemalokrat stresno (Kovač, 2015).

Poklicna orientacija je v okviru Programskih smernic za svetovalne službe v osnovnih šolah (Nacionalni kurikularni svet, 1999, 2008) navedena kot ena izmed petih temeljnih področij, ki jih pokriva delo svetovalnih delavcev. Poznavanje tega področja pa je tisto ključno, ki pomaga učencu pri prehodu iz osnovne v srednjo šolo. Zato nas je zanimalo, kako se svetovalni delavci samoocenjujejo, kako pomembne se jim zdijo kompetence, ki so pomembne pri vodenju učencev na prehodu iz osnovne v srednjo šolo, in kakšne možnosti imajo za razvoj teh kompetenc.

Teoretična izhodišča

Avtorica Rupar (2015a, 2015b) poudarja pomembnost umestitve karierne orientacije v izvedbeni kurikulum osnovne in srednje šole. Predlagala je naslednje pristope:

- karierna orientacija kot medpredmetna vsebina znotraj obveznih predmetov;
- doseganje ciljev karierne orientacije prek dejavnosti drugih predmetov (npr. državlanske vzgoje, sociologije, psihologije, pri razredni uri);
- obvezni izbirni predmet v osnovni šoli;
- okrepitev delovanja svetovalnih delavcev.

Pomembnost integracije karierne orientacije v pouk prikazuje tudi *Analiza učnih načrtov obveznih predmetov osnovne šole z vidika vseživljenjske karierne orientacije s priporočili* (Sentočnik, 2012). Iz opravljene analize je razvidno, da v učnih načrtih ni sistematične umeščenosti karierne orientacije, premalo je izkustvenega učenja in ni določenih procesnih ciljev, ki so temelj za razvijanje karierne orientacije pri posamezniku. Tudi Blažič (2021) poudarja, da je zgodnje odločanje o karieri dandanes ključno.

Tudi v sklopu projekta Career (Štremfel in Lovšin, 2015), v katerem so se ukvarjali z integracijo vsebin in dejavnosti vseživljenjske karierne orientacije v slovenskem izobraževalnem prostoru, so poudarili nekatere pomanjkljivosti. Kot težavo poleg nepo- enotnih usmeritev, dejavnosti, ciljev in opredelitev karierne orientacije v različnih dokumentih navajajo tudi neustrezno opredeljene normative in standarde dela svetovalne službe ter sistemsko neurejenost obravnave vsebin osebnostnega in socialnega razvoja učencev po celotni vertikali osnovne šole.

Trenutno so z vsebinami karierne orientacije najbolj povezani in za njen razvoj najbolj odgovorni svetovalni delavci, saj je v *Programskih smernicah za svetovalne službe v osnovnih šolah* (Nacionalni kurikularni svet, 1999, 2008) šolska svetovalna služba navedena kot služba, ki v slovenskem sistemu vzgoje in izobraževanja v okviru četrtega področja delovanja skrbi za šolanje in poklicno orientacijo.

Željeznov Seničar idr. (2006) navajajo, da se začne proces priprave in vodenja učencev v Sloveniji dejansko intenzivno izvajati šele v osmem razredu osnovne šole, ko svetovalna služba na osnovni šoli skupaj z Zavodom RS za zaposlovanje izvede testiranje učencevih sposobnosti (multifaktorska baterija testov, MFBT) za potrebe poklicnega svetovanja. V zadnjem razredu osnovne šole izvedejo še *Anketo o izbiri poklica* in *Test o poklicnih interesih*. Hkrati se v zadnjem letu izvajajo tudi skupinski ali individualni razgovori, promocija poklicev in predstavitve srednjih šol. Analiza Sentočnikove (2012) nakazuje, da je karierna orientacija tudi premalo vpeta v učne načrte, zato vpliva učiteljev na to področje ne moremo upoštevati. Enako navaja tudi Vršnik Perše (2015) in dodaja, da bi morali znanje o karierni orientaciji zaupati učiteljem in jih za to delo tudi primerno usposobiti. Namreč, kot navajata tudi Košir Lovšin in Polak (2022), današnja vloga učitelja ni več tako preprosta, kot je bila v preteklosti, ko je učiteljevo delo temeljilo le na predaji znanja.

Pridobivanje znanja je zdaj bistveno bolj interdisciplinarno in kompleksno, zato je vključevanje karierne orientacije toliko bolj smiselno tudi s strani učiteljev. Tako kot v tujini (Mau, 2008; Sharf 2013; Pulliam in Bartek, 2018; Zunker, 2006) je tudi v Sloveniji (npr. Lovšin, 2015; Rupar, 2015b; Sentočnik, 2012) oblikovanih več teoretičnih modelov in podpor za vključevanje karierne orientacije v šolstvo, predvsem v vrtce in osnovne šole. Empirične raziskave na temo vključevanja vsebin karierne orientacije s poudarkom na kompetentnosti oseb, ki bi te vsebine vodile, kot ugotavlja tudi Knight (2015), pa tako v Sloveniji kot v tujini le redko zasledimo.

2 Namen in cilji raziskave

Tako je bil namen raziskave proučiti kompetence svetovalnih delavcev, zaposlenih v osnovnih šolah, ki so pomembne pri prehodu učenca iz osnovne v srednjo šolo.

Cilja raziskave sta bila ugotoviti, kako šolski svetovalni delavci na osnovnih šolah ocenjujejo lastno razvitost, pomembnost in možnost razvoja kompetenc, vezanih na prehod učenca iz osnovne šole v srednjo šolo, ter ugotoviti, kakšna je povezanost med kompetencami svetovalnih delavcev na osnovnih šolah, vezanih na prehod učenca iz osnovne v srednjo šolo.

3 Metodologija

Metoda

V okviru raziskave je bila uporabljena deskriptivna in kavzalno-neeksperimentalna metoda empiričnega pedagoškega raziskovanja (Sagadin, 1991).

Vzorec

Osnovno statistično množico predstavljajo svetovalni delavci, zaposleni v osnovnih šolah. Zadnji podatki (šolsko leto 2021/2022) kažejo, da je število vseh svetovalnih delavcev, zaposlenih v rednih osnovnih šolah, 878 (Statistični urad Republike Slovenije, 2023). Vzorec raziskovanja predstavlja 14,24 % celotne ciljne populacije. V raziskavo je bilo vključenih 125 svetovalnih delavcev, od tega 119 žensk in 6 moških.

Glede na število let zaposlitve je največ svetovalnih delavcev, ki so na omenjenem področju zaposleni, zaposlenih nad 16 let, in sicer kar 63 (50,4%). Sledijo jim svetovalni delavci (19 ali 15,2%), ki so zaposleni do 3 let. V raziskavo je bilo vključenih najmanj svetovalnih delavcev, ki so zaposleni na tem področju od 8 do 11 let (9,6%).

Glede na končano področje študija je bilo največ svetovalnih delavcev, ki so končali študij s področja pedagogike, in sicer 42 (33,6%). Sledili so respondenti, ki so končali študij s področja psihologije (35 ali 28%). 25 (20%) anketirancev je končalo študij s področja socialnega dela in 18 (14,4%) s področja socialne pedagogike. Najmanj respondentov je končalo študij s področja drugih družboslovnih ved (5 ali 4%), in sicer sta bila dva specialna pedagoga, en inkluzivni pedagog, en zgodovinar in po en mediator in komunikolog.

Opis merskega instrumenta in postopek zbiranja podatkov

Za potrebe raziskave smo oblikovali spletni vprašalnik. Pri oblikovanju vprašalnika smo se opirali na kompetenčni okvir Krmac Competence Framework (KCF) (Krmac in Lepičnik Vodopivec, 2018), Programske smernice (Nacionalni kurikularni svet 1999, 2008) in predlog učnega načrta (Rupar, 2015). Sestavljen je bil iz 18 sklopov. Pri vsakem sklopu so respondenti za vsako kompetenco posebej ocenjevali stopnjo razvitosti, stopnjo pomembnosti in možnosti razvoja na izobraževanjih in usposabljanjih. Kompetence so se vsebinsko nanašale na področje karijerne orientacije (pomoč učencu pri prehodu iz osnovne v srednjo šolo).

Konstruktna veljavnost sklopa ocenjevalnih lestvic je bila preverjena s faktorsko analizo. Glede na to, da je prvi faktor pojasnil 32 % variance, kar je več od predpostavljene spodnje meje veljavnosti (20 %) (Čagran, 2004), pomeni, da so sklopi ocenjevalnih lestvic veljavni. Vsebinsko veljavnost sklopa ocenjevalnih lestvic smo zagotovili s sestavo lestvice na osnovi kompetenčnega okvirja KCF (Krmac in Lepičnik Vodopivec, 2018).

Zanesljivost instrumenta je bila preverjena s postopkom faktorizacije in z izračunom Cronbachovega α koeficienta. Pri sklopu faktorizacije smo dobili 12 faktorjev, ki skupaj pojasnjujejo 75,5 % variance, iz česar sledi (po zakonitosti $rt_{tt} \geq \sqrt{h^2}$), da gre za zanesljiv ($rt_{tt} = 0,868$) ocenjevalni instrument. Zanesljivost potrjuje tudi vrednost Cronbachovega α koeficienta ($\alpha = 0,96$) (Ferligoj idr., 1995), kar priča o visoki zanesljivosti vprašalnika.

Metode obdelave podatkov

Pridobljene podatke smo obdelali v programu SPSS (program za statistično obdelavo podatkov). Za obdelavo podatkov smo uporabili osnovno deskriptivno statistiko: frekvenco (f) in odstotno frekvenco (f%) za interpretacijo podatkov atributivnih (nominalnih in ordinalnih) spremenljivk, aritmetično sredino ($\bar{x}$), standardni odklon (s), mediano (Me) in modus (Mo) ter Spearmanov korelacijski koeficient za ugotavljanje povezanosti med spremenljivkami.

4 Rezultati in interpretacija

Analiza samoocen kompetentnosti svetovalnih delavcev, zaposlenih na osnovni šoli, povezanih s prehodom učenca iz osnovne v srednjo šolo

Svetovalni delavci so v vprašalniku podali ocene o stopnji razvitosti kompetence, stopnji pomembnosti kompetence pri opravljanju dela in o možnosti razvoja posamezne kompetence na izobraževanjih in usposabljanjih.

Tabela 1

Stopnja razvitosti, pripisovanje pomembnosti in možnosti razvoja posamezne kompetence

Kompetence		Dejavniki ocenjevanja	$\bar{x}$	s	Me	Mo
K1	Poznavanje in sposobnost izvajanja poklicnih in psiholoških testov za učence	razvitost	3,22	1,190	3,00	3
		pomembnost	3,84	1,081	4,00	5
		možnosti razvoja	2,91	1,191	3,00	3
K2	Uporaba metod za odkrivanje oziroma prepoznavanja potencialov otrok	razvitost	3,43	1,019	3,00	3
		pomembnost	4,14	0,928	4,00	5
		možnosti razvoja	3,14	1,141	3,00	3
K3	Zmožnost priprave, vodenja in izvajanja izobraževanj s področja karierne orientacije za starše	razvitost	4,00	0,907	4,00	4
		pomembnost	4,19	0,904	4,00	5
		možnosti razvoja	3,45	1,110	3,00	3
K4	Uporaba metod, tehnik in pristopov s področja kariernega svetovanja v praksi	razvitost	3,64	0,893	4,00	4
		pomembnost	4,03	0,906	4,00	4
		možnosti razvoja	3,23	1,108	3,00	3
K5	Zmožnost priprave, vodenja in izvajanja izobraževanj s področja karierne orientacije za učitelje	razvitost	3,45	0,919	4,00	3
		pomembnost	3,56	0,919	4,00	4
		možnosti razvoja	3,10	1,153	3,00	3
K6	Poznavanje vpisnih postopkov v srednje šole in formalnega poteka izobraževanja	razvitost	4,65	0,612	5,00	5
		pomembnost	4,70	0,638	5,00	5
		možnosti razvoja	4,34	0,823	5,00	5

Kompetence		Dejavniki ocenjevanja	$\bar{x}$	s	Me	Mo
K7	Poznavanje srednjih šol na določenem območju in njihovih smeri (vsebine oziroma specifičnosti)	razvitost	4,33	0,831	5,00	5
		pomembnost	4,54	0,725	5,00	5
		možnosti razvoja	4,13	0,950	4,00	5
K8	Sposobnost posredovanja informacij učencem in njihovim staršem o možnostih štipendiranja	razvitost	4,25	0,872	4,00	5
		pomembnost	4,40	0,783	5,00	5
		možnosti razvoja	3,92	1,067	4,00	5
K9	Zmožnost priprave, vodenja in izvajanja izobraževanj s področja karijerne orientacije za učence	razvitost	4,06	0,887	4,00	4
		pomembnost	4,33	0,869	5,00	5
		možnosti razvoja	3,66	1,093	4,00	3
K10	Sposobnost posredovanja informacij učencem in njihovim staršem o možnosti prijave na različna tekmovanja	razvitost	3,53	1,005	3,00	3
		pomembnost	3,62	0,973	4,00	3
		možnosti razvoja	3,27	1,160	3,00	3
K11	Sposobnost posredovanja informacij učencem in njihovim staršem o možnosti prijave na različne poletne šole	razvitost	3,50	0,956	3,00	3
		pomembnost	3,42	1,010	3,00	3
		možnosti razvoja	3,18	1,100	3,00	3
K12	Sposobnost posredovanja informacij učencem in njihovim staršem o možnosti opravljanja dodatnega usposabljanja in izobraževanja	razvitost	3,71	0,869	4,00	3
		pomembnost	4,02	0,856	4,00	4
		možnosti razvoja	3,46	1,028	3,00	3
K13	Poznavanje zakona o osnovni in srednjih šolah	razvitost	4,14	0,755	4,00	4
		pomembnost	4,17	0,948	4,00	5
		možnosti razvoja	3,81	1,045	4,00	4
K14	Sposobnost promoviranja dejavnosti šolske svetovalne službe	razvitost	3,83	0,830	4,00	4
		pomembnost	3,78	1,052	4,00	4
		možnosti razvoja	3,28	1,145	3,00	3
K15	Sposobnost svetovanja z namenom prepoznavanja najboljšega potenciala posameznika	razvitost	3,98	0,724	4,00	4
		pomembnost	4,54	0,701	5,00	5
		možnosti razvoja	3,44	1,043	3,00	3
K16	Sposobnost pomoči pri oblikovanju otrokove samopodobe in dvigovanja njegove samozavesti	razvitost	4,08	0,725	4,00	4
		pomembnost	4,34	0,718	4,00	5
		možnosti razvoja	3,61	1,039	4,00	3
K17	Želja po komunikativnosti in uporaba primerne ravni jezika glede na značilnosti otroka in okolice	razvitost	4,34	0,636	4,00	4
		pomembnost	4,43	0,652	5,00	5
		možnosti razvoja	3,50	1,029	4,00	4
K18	Zmožnost razumevanja ljudi in vživljanja v čustva učenca	razvitost	4,46	0,589	5,00	5
		pomembnost	4,31	0,787	4,00	5
		možnosti razvoja	3,63	1,020	4,00	4

Opombe: $\bar{x}$ (aritmetična sredina), s (standardni odklon), Me (mediana), Mo (modus).

Iz tabele 1 lahko razberemo, da svetovalni delavci ocenjujejo, da so najbolj kompetentni v *poznavanju vpisnih postopkov v srednje šole in formalnega poteka izobraževanja* (K6) ($\bar{x} = 4,65$). To je dober pokazatelj, saj so svetovalni delavci z upoštevanjem vseh svojih nalog ocenili najvišje prav to lastno kompetenco, ki je ključna za prehod učenca iz osnovne v srednjo šolo. Svetovalni delavci so to kompetenco ocenili tudi kot najpomembnejšo ($\bar{x} = 4,70$). Za to kompetenco jim je bilo na voljo tudi največ izobraževanj in usposabljanj ($\bar{x} = 4,34$).

Nekoliko nižje, a še vedno visoko ocenjujejo svojo kompetentnost, ki se nanaša na *zmožnost razumevanja ljudi in vživljanja v čustva učenca* (K18) ($\bar{x} = 4,46$, Mo = 5). Ta pa se ne kaže kot ena izmed najpomembnejših. Svetovalni delavci namreč večji pomen pripisujejo na primer kompetencam *poznavanje srednjih šol na določenem območju in njihovih smeri* (vsebine oziroma specifičnosti) (K7) ($\bar{x} = 4,54$, Mo = 5), *spodobnost svetovanja z namenom prepoznavanja najboljšega potenciala posameznika* (K15) ($\bar{x} = 4,54$, Mo = 5), *želja po komunikativnosti in uporaba primerne ravni jezika glede na značilnosti otroka in okoliščine* (K17) ($\bar{x} = 4,43$, Mo = 5), *spodobnost posredovanja informacij učencem in njihovim staršem o možnostih štipendiranja* (K8) ($\bar{x} = 4,40$, Mo = 5).

Svetovalni delavci najnižje ocenjujejo lastno kompetentnost pri kompetenci *poznavanje in spodobnost izvajanja poklicnih in psiholoških testov za učence* (K1) ($\bar{x} = 3,22$). Ta ocena je še vseeno višja od povprečja. Ta kompetenca, četudi se kaže kot najmanj razvita, pa ni bila ocenjena kot najmanj pomembna. Bila pa je ocenjena kot kompetenca, za katero imajo najmanj možnosti, da jo razvijajo na usposabljanjih in izobraževanjih ($\bar{x} = 2,91$). To kaže, da svetovalni delavci področje kompetence zaznavajo kot področje, kjer potrebujejo znanje, vendar nimajo možnosti, da bi ga razvijali. Vsebine s področja karijerne orientacije bi morale postati osrednje vsebine, ki bi oblikovale profil kariernega svetovalca na šolah. Pri tem ne smemo mimo dejstva, da nimajo vsi svetovalni delavci zaključenega študija s področja psihologije, kar posledično pomeni, da ne smejo izvajati psiholoških testov. Ne glede na pridobljeno izobrazbo pa svetovalni delavci izražajo željo in potrebo po izobraževanju na področju poklicnega in psihološkega testiranja.

Nekoliko višje, a še vedno nizko se samoocenjujejo v primerjavi z ocenami drugih kompetenc pri kompetenci *uporaba metod za odkrivanje oziroma prepoznavanje potencialov otrok* (K2) ($\bar{x} = 3,43$, Mo = 3). Ta kompetenca se med svetovalnimi delavci kaže kot ena izmed najpomembnejših ($\bar{x} = 4,54$). Manjše možnosti razvoja izpostavljajo tudi pri kompetenci *uporaba metod za odkrivanje oziroma prepoznavanje potencialov otrok* (K2) ($\bar{x} = 3,14$, Mo = 3), ki je tudi pri razvitosti ocenjena nizko. Ji pa pripisujejo visoko stopnjo pomembnosti ($\bar{x} = 4,14$, Mo = 5).

Pri podajanju ocen o možnosti razvoja kompetence *poznavanje in spodobnost izvajanja poklicnih in psiholoških testov za učence* (K1) je bilo mnenje med svetovalnimi delavci najbolj različno ($s = 1,191$). Predvidevamo, da so bile razlike v podajanju ocen te kompetence najbolj prisotne prav zaradi različnih izobrazbenih profilov, tj. pedagogi, psihologi, ker se osnova in smer znanja med njimi razlikujeta. Najmanjšo razpršenost ocen ($s = 0,823$) je imela kompetenca *poznavanje vpisnih postopkov v srednje šole in formalnega poteka izobraževanja* (K6). Pričakovana nizka razpršenost ocen izhaja iz tega, da jo večina svetovalnih delavcev ocenjuje kot najvišje razvito, hkrati pa sama kompetenca ni pogojena s predhodnim znanjem in izobrazbenim profilom svetovalnega delavca.

Iz izpostavljenih kompetenc, ki so bile najvišje in najnižje ocenjene, je mogoče ugotoviti, da se ocene razvitosti posamezne kompetence kažejo glede na področje, v katero posamezna kompetenca spada. Vrednosti preglednice 1 prikazujemo še grafično in podajamo dodatno obrazložitev.

Graf 1

Stopnja razvitosti, pomembnosti in možnosti razvoja posamezne kompetence



Kompetence, ki so temeljile na osebnostnih lastnostih in komunikaciji (od K15 do K18), so svetovalni delavci ocenjevali najvišje, medtem ko so bile kompetence, ki so temeljile na specifičnih vsebinskih področjih in so od svetovalnega delavca zahtevale točno določeno znanje, ocenjene najnižje (K1, K2, K5, K10 in K11). Visoko so bile ocenjene tudi kompetence, ki so se nanašale na vpisne postopke in srednješolske programe, čeprav tudi te temeljijo na specifičnem vsebinskem znanju (K6–K9), kar je ključno za naš namen raziskovanja.

Iz grafa 1 lahko jasno razberemo, katere kompetence izstopajo po pomembnosti. To so kompetence, ki se nanašajo na osebnost svetovalca (od K15 do K18). Na levi strani izstopajo po višjih ocenah kompetence od K6 do K9 (vpisni postopki, srednješolski programi in štipendije oziroma na splošno vse, ki vključujejo vsebine, povezane s srednjo šolo).

Pridobljene ocene nakazujejo na največ možnosti pridobivanja znanja s področja vpisnih postopkov in vsebin srednjih šol (od K6 do K9). Manjše možnosti razvoja se kažejo predvsem na strokovno-vsebinskem področju, kjer je treba pridobiti določena znanja, kot so testiranje, odkrivanje nadarjenosti in znanje o vsebinah poletne šole (od K1 do K5).

Pri primerjavi ocen kompetenc med samooceno o razvitosti in oceno pripisovanja pomembnosti lahko ugotovimo, da se krivulji na nekaterih mestih prekrivata. Za večino kompetenc je višja ocena pri pomembnosti kot razvitosti te kompetence. Da niso toliko razvite, lahko sklepamo tudi po nižjih ocenah, ki kažejo na možnosti razvoja teh kompetenc.

Na osnovi analize ocen vseh treh področij ugotavljamo, da svetovalni delavci znotraj področja karijerne orientacije najvišje ocenjujejo predvsem kompetence, ki se nanašajo na vpisne postopke in srednjo šolo. Dober pokazatelj je, da so te kompetence ne le ocenjene kot visoko pomembne, ampak tudi kot visoko razvite. Poleg tega smo pri teh kompetencah na podlagi mnenja svetovalnih delavcev spoznali, da imajo tu svetovalni delavci na voljo največ izobraževanj in usposabljanj, kar je morda lahko tudi razlog, da so ocene o razvitosti tako visoke. Visoko ocenjene so tudi kompetence, ki se nanašajo na osebnostne značilnosti svetovalnega delavca, tako po razvitosti kot tudi po pomembnosti. Glede na ocene opazimo, da se kaže pomanjkanje izobraževanj za razvijanje kompetenc, ki se nanašajo na odkrivanje in prepoznavanje potencialov otrok. Ta kompetenca je med respondenti ocenjena kot visoko pomembna. To je torej področje, ki bi mu bilo treba nameniti več pozornosti, saj lahko z odkrivanjem in prepoznavanjem potencialov otroka ustrezneje predlagamo in predstavimo srednješolski program, ki bo zanj pravi.

Povezanost samoocene kompetentnosti svetovalnega delavca, pomembnih pri prehodu učenca iz osnovne šole v srednjo šolo

Pri kompetencah nas je zanimala tudi njihova povezanost. Zaradi obsežnosti korelacijska matrika ni prikazana.

Ugotovili smo, da so vse kompetence med seboj pozitivno korelirale. Izkazalo se je, da pri ocenah kompetentnosti, ki se nanašajo na samooceno o razvitosti kompetenc, najvišje korelirata kompetenci *uporaba metod za odkrivanje oziroma prepoznavanje potencialov otrok in poznavanje in sposobnost izvajanja poklicnih in psiholoških testov za učence* ($r = 0,648$, $P = 0,01$). Visoko stopnjo korelacije kažeta tudi para kompetenc: *zmožnost priprave, vodenja in izvajanja izobraževanj s področja karijerne orientacije za učence in uporaba metod, tehnik in pristopov s področja kariernega svetovanja v praksi* ($r = 0,628$, $P < 0,001$) ter *sposobnost posredovanja informacij učencem in njihovim staršem o možnosti prijave na različna tekmovanja in sposobnost posredovanja informacij učencem in njihovim staršem o možnosti prijave na različne poletne šole* ($r = 0,625$, $P < 0,001$). Najnižja oziroma neznatna povezanost se je pokazala med kompetencama *poznavanje in sposobnost izvajanja poklicnih in psiholoških testov za učence in poznavanje vpisnih postopkov v srednje šole in formalnega poteka izobraževanja* ($r = 0,019$, $P = 0,273$).

Pri ugotavljanju povezanosti ocen pripisovanja pomena kompetencam sta najvišje korelirali kompetenci *uporaba metod za odkrivanje oziroma prepoznavanje potencialov otrok ter poznavanje in sposobnost izvajanja poklicnih in psiholoških testov za učence* ($r = 0,701$, $P < 0,001$). Isti par kompetenc se je izkazal tudi pri samoocenah o razvitosti kompetenc. Kot drugi par, ki je najvišje koreliral med seboj pri ocenah o pomembnosti kompetenc, sta se pokazali kompetenci *sposobnost posredovanja informacij učencem in njihovim staršem o možnosti prijave na različna tekmovanja in sposobnost posredovanja informacij učencem in njihovim staršem o možnosti prijave na različne poletne šole* ($r = 0,652$, $P < 0,001$).

Pri povezanosti med ocenami, ki so se nanašale na možnosti razvoja posamezne kompetence, sta najvišje korelirali kompetenci *poznavanje vpisnih postopkov v srednje*

šole in formalnega poteka izobraževanja in sposobnost posredovanja informacij učencem in njihovim staršem o možnosti štipendiranja ($r = 0,707$, $P < 0,001$). Visoko povezanost v primerjavi z drugimi pari sta izkazali tudi kompetenci *uporaba metod za odkrivanje oziroma prepoznavanje potencialov otrok* in *sposobnost svetovanja z namenom prepoznavanja najboljšega potenciala posameznika* ($r = 0,696$, $P < 0,001$). Najmanjša povezanost se je pokazala med kompetencama *poznavanje srednjih šol na določenem območju in njihovih smeri (vsebine oziroma specifičnosti)* in *poznavanje in sposobnost izvajanja poklicnih in psiholoških testov za učence* ($r = 0,254$, $P = 0,004$).

Povezanost med pari kaže na to, da se med seboj najbolj povezujejo pari, ki se nanašajo na isto vsebinsko področje. Opazili smo na primer visoko povezanost pri kompetencah, ki se nanašajo na opravljanje psiholoških testov in prepoznavanje potencialov. Opazili smo tudi večjo povezanost pri vsebinah, ki se nanašajo na znanje o štipendijah, poletnih šolah in tekmovanjih. To pomeni, da svetovalni delavci, ki pripisujejo pomembnost uporabi in poznavanju psiholoških testov, pripisujejo pomembnost tudi uporabi metod za odkrivanje in prepoznavanje potencialov otrok. Enako lahko predvidevamo, da svetovalni delavci, ki imajo znanje s področja opravljanja psiholoških testov, običajno poznajo tudi metode za odkrivanje in prepoznavanje potencialov otrok. Ker pa so prav te ocene pri svetovalnih delavcih najnižje, lahko napovemo tudi obraten pojav, in sicer da se tisti svetovalni delavci, ki ne izvajajo psiholoških testov in niso usposobljeni za izvajanje le-teh, ne počutijo kompetentne za uporabo metod za odkrivanje in prepoznavanje potencialov.

5 Sklep

Rezultati raziskave kažejo, da so svetovalni delavci v osnovi dobro opremljeni z znanjem, potrebnim za vodenje otroka iz osnovne šole v srednjo. Vseeno so se pri opravljeni analizi pokazale nekatere pomanjkljivosti, ki pa jih je mogoče postopoma odpraviti. Glede na to, kaj kažejo rezultati raziskave, ki odkrivajo mnenja svetovalnih delavcev, bi bilo priporočljivo, da svetovalni delavci pridobijo dodatna znanja s področja vodenja vsebin in priprave gradiva o karierni orientaciji ter znanja, ki temeljijo na odkrivanju oziroma prepoznavanju potencialov otrok. Kot vemo, delovno mesto kariernega svetovalca na osnovnih šolah še ni oblikovano, čeprav je bilo v različnih dokumentih, ki smo jih v prispevku obravnavali, utemeljeno, da je karierna orientacija preobsežna za šolsko svetovalno službo in hkrati preveč pomembna, da bi se med drugimi vsebinami, ki jih izvajajo šolski svetovalni delavci, izgubila. V ta namen vabimo vodstva osnovnih šol k čim večjemu sodelovanju in povezovanju s srednjimi šolami, na primer s prostovoljnimi obiski dijakov srednjih šol na osnovnih šolah z namenom predstavitve srednje šole, ki jo obiskujejo, in podajanja izkušenj.

Nina Krmac, PhD, Jurka Lepičnik Vodopivec, PhD

The Role of Counsellors in Pupils' Transition from Primary to Secondary School

Integrating career orientation significantly contributes to outstanding achievements among pupils. In Slovenia the content of career orientation is provided predominantly by counsellors. Vocational orientation is listed among the five basic areas covered by the work of counsellors within the framework of the Programme Guidelines for Counselling Services in Primary Schools (National Curriculum Council, 1999; 2008). Knowledge of this area aids the pupil's transition from primary to secondary school. Therefore, the authors of the article were interested in how counsellors self-assess themselves, how relevant they assume the competencies to be, which expertise is important in guiding pupils' transition from primary to secondary school, and the opportunities for developing these competencies.

Željeznov Seničar et al. (2006) states that the process of preparing and guiding pupils in Slovenia begins intensively in the eighth grade of primary school, when the school's counselling service collaborates with the employment office. Testing is conducted of the pupil's abilities (a multifactor battery of tests or MFBT) to enable career counselling. In the last grade of primary school, they also perform a survey on the choice of profession and a test on professional interests. In the final year, they also carry out group or individual interviews, the promotion of professions and a presentation of secondary schools. The analysis conducted by Sentočnik (2012) suggests that career orientation is not even included in the curricula, hence the influence of teachers cannot be considered in this regard. Similarly, Vršnik Perše (2015) adds that career orientation should be entrusted to teachers who should also be trained accordingly for the task. As described by Košir Lovšin and Polak (2022), the role of teachers today is no longer as simple as it once was, and it cannot be compared to when their work was based only on imparting knowledge.

Nowadays the acquisition of knowledge involves significantly more interdisciplinary and complex approaches. Therefore, the inclusion of career orientation corresponds even more to the teachers' job. Other countries (Mau, 2008; Sharf, 2013; Pulliam and Bartek, 2018; Zunker, 2006), and Slovenia too (e.g., Lovšin, 2015; Rupar, 2015b; Sentočnik, 2012), have developed several theoretical models and forms of support of the inclusion of career orientation, although empirical studies on the topic, with an emphasis on the competencies of the persons entrusted with the said task, remain rare both in Slovenia and abroad.

The purpose of the research was to examine the competencies of counsellors employed in primary schools, which are important for the transition of pupils from primary to secondary school. The research aimed to identify how primary school counsellors assess their own development; the importance they attribute to competencies; the possibility of developing competencies related to the transition of a pupil from primary to secondary school; and to detect the connection between the competencies of primary school counsellors and the pupil's transition to secondary school. A total of 125 advisors were included in the research. The survey sample represented 14.24% of the to-

tal target population. A descriptive and causal-non-experimental method of empirical pedagogical research was employed in the study (Sagadin, 1991).

An online survey was created for the purpose of the research. During its formulation, the authors relied on the Krmac Competency Framework or KCF (Krmac and Lepičnik Vodopivec, 2018), the Programme Guidelines (National Curriculum Council, 1999; 2008) and the Curriculum Proposal (Rupar, 2015). The questionnaire consisted of 18 sets; for each set and competency, the respondents assessed the level of development, importance, and possibilities in both education and training separately. The content of the competencies was related to career orientation (assistance offered to pupils transitioning from primary to secondary school). The data obtained were processed in the SPSS program. Basic descriptive statistics and Spearman's correlation coefficient were used for data processing to determine the relationship between variables.

In the survey, the counsellors provided the assessments of the level of competency development, the level of importance of the competency in the performance of work, and their possibility of developing individual competencies through education and training. The respondents rated the competencies based on personal virtues and communication as the most important, whilst they rated the competencies founded on specific content areas and specific knowledge as the least significant. Competencies related to enrolment procedures and secondary school programmes were also rated highly, although they were also based on specific knowledge, which was essential for our research purpose.

In terms of the importance of individual competencies, the ones associated with the counsellors' personality stood out the most. Competencies related to enrolment procedures, secondary school programmes and scholarships, or to content related to secondary schools in general were also given the highest scores.

The obtained scores indicate the greatest possibility of acquiring knowledge about the enrolment procedures and the curriculum of secondary schools. Fewer opportunities for improvement can be perceived mainly in the professional content area which requires the acquisition of specific skills, namely testing, talent scouting and knowledge about the contents of summer schools.

When comparing the competency assessments between the self-assessment of competency development and the attribution of importance, it was observed that the two sometimes overlap. In fact, some competencies are much more important than indicated by their level of development. The low scores, indicating the small possibility of developing such competencies, show the lack of the expansion of skills.

Based on the evaluations of all three areas, it has been established that, as far as career orientation goes, counsellors attributed the top score to the competencies related to enrolment procedures and secondary schools. Not only are these competencies deemed highly important, they also seem to be well developed. Counsellors also believe that these competencies are devoted the most attention in education and training, which could be the reason behind the high development score. Competencies related to the counsellors' personal characteristics were given a significant score both in terms of development and importance. The assessments expose the lack of training to develop the competencies related to the detection and recognition of children's potential. Participants list this competency as extremely important and therefore deserving of more attention, because by discovering and recognizing the pupil's potential, the counsellor

can suggest a more suitable secondary school and introduce the school programme which suits them most.

The authors were also interested in the connection between competencies. The relation between pairs indicates that those related to the same content area are the most connected to each other. For example, a high correlation can be observed between the competencies concerning psychological tests and identifying potential. There is also a greater connection in the content related to knowledge on scholarships, summer schools and competitions. This means that counsellors who attribute importance to the application and knowledge of psychological tests also deem imperative the use of methods for discovering and recognizing children's potential. It can be assumed that counsellors who are familiar with psychological tests usually also apply the methods for discovering and recognizing children's potential. Nevertheless, since the counsellors gave these items the lowest score, the opposite phenomenon can be predicted, meaning that those who do not perform psychological tests and are not trained to perform them, do not have the confidence to employ the methods for discovering and identifying potential.

The results of the research show that counsellors are generally well equipped with the knowledge required to guide a child from primary to secondary school. However, the analysis revealed some shortcomings that call for improvement. According to the survey, which studied the attitudes of counsellors, it is recommended that counsellors gain an additional insight into content management and the preparation of materials about career orientation, as well as the skills to discover and recognize children's potential. Despite the several documents discussed in the article which acknowledge the valuable nature of career orientation as part of school counselling services, but at the same time support its paramount role within other contents, the post of career counselor in primary school is obviously yet to be created and defined. For this purpose, the authors invite school management to cooperate and connect with secondary schools as much as possible, for example through voluntary visits of students to primary schools in order to present their school and share their experience.

LITERATURA

1. Blažič, M. (2021). Prispevek visokošolskega učnega okolja h kariernemu razvoju študentov. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 36(1), 93–113.
2. Curry, J. (2021). Elementary Career Counseling. Dostopno na: <https://www.cde.state.co.us/postsecondary/elementary-career-counseling>.
3. Čilič, A. in Kovačević, S. (2021). Preučevanje razlik v dojemanju "dobre" šole. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 36(1), 66–78.
4. Ferligoj, A., Leskošek, K. in Kogovšek, T. (1995). Zanesljivost in veljavnost merjenja. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
5. Knight, J. L. (2015). Preparing Elementary School Counselors to Promote Career Development: Recommendations for School Counselor Education Programs. *Journal of Career Development*, 42(2), 75–85. <https://doi.org/10.1177/0894845314533745>.
6. Košir Lovšin, I. in Polak, A. (2022). Teachers Beliefs about Their Anger in Relation to Certain Aspects of Teaching. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 37(2), 80–97.
7. Kovač, J. (2015). Pomen supervizije pri šolskih svetovalnih delavcih. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 30(3–4), 105–117.
8. Kovač, J., Radovanović, L. in Javornik Krečič, M. (2020). Vključevanje šolskih svetovalnih delavcev v različne oblike supervizije. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 35(1), 72–86.

9. Krmac, N. in Lepičnik Vodopivec, J. (2018). Employment Model of Career Counsellors at Universities. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
10. Lovšin, M. (2015). Teoretska ozadja karierne orientacije za učence in dijake. V: Štremfel, U. in Lovšin, M. (ur.). Karierni ter osebnostni in socialni razvoj mladih: pogledi, pristopi, izzivi (str. 24–35). Ljubljana: Pedagoški inštitut.
11. Mau, W. J. (2008). Career Development Intervention Schools. V: Coleman, H. L. K. in Yeh, C. (ur.). Handbook of School Counseling (str. 497–515). New York: Routledge.
12. Nacionalni kurikulumni svet. (1999). Programske smernice: svetovalna služba v osnovni šoli. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
13. Nacionalni kurikulumni svet. (2008). Programske smernice: svetovalna služba v srednji šoli. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
14. Parks, J. B. (1976). Career Development – How Early? The Elementary School Journal, 76(8), 468–474. <https://doi.org/10.1086/461012>.
15. Pulliam, N. in Bartek, S. (2018). College and Career Readiness in Elementary Schools. International Electronic Journal of Elementary Education, 10(3), 355–360. <https://doi.org/10.26822/iejee.2018336193>.
16. Rupar, B. (2015a). Predlog učnega načrta. Interno gradivo ZRSZ. https://www.ess.gov.si/_files/7985/Predlog_ucnega_nacrta.pdf.
17. Rupar, B. (2015b). Umestitev karierne orientacije v izvedbeni kurikulum osnovne in srednje šole. Dostopno na: <http://career.pei.si/wp-content/uploads/sites/4/2014/11/Brigita-Rupar.pdf>.
18. Sagadin, J. (1991). Razprave iz pedagoške metodologije. Ljubljana: Znanstveni inštitut filozofske fakultete.
19. Sentočnik, S. (2012). Analiza učnih načrtov obveznih predmetov osnovne šole z vidika vseživljenjske karierne orientacije s priporočili. Ljubljana: ZRSZ.
20. Sharf, R. S. (2013). Applying Career Development Theory to Counseling. Belmont, CA: Brooks/Cole, Cengage Learning.
21. Statistični urad Republike Slovenije. (2023). Strokovno osebje v osnovnih šolah za mladino in odrasle po izobrazbi, spolu in obliki lastnine, Slovenija, letno. Dostopno na: <https://pxweb.stat.si/SiStatData/pxweb/sl/Data/-/0952909S.px/table/tableViewLayout2/>.
22. Štremfel, U. in Lovšin, M. (ur.). (2015). Karierni ter osebnostni in socialni razvoj mladih: pogledi, pristopi, izzivi. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
23. Vršnik Perše, T. (2015). Opolnomočenje učiteljev za karierno orientacijo otrok in mladostnikov. V: Štremfel, U. in Lovšin, M. (ur.). Karierni ter osebnostni in socialni razvoj mladih: pogledi, pristopi, izzivi (str. 91–103). Ljubljana: Pedagoški inštitut.
24. Watts, T. (2011). Global Perspectives in Effective Career Development Practices. Curriculum Leadership Journal, 9(9). Dostopno na: http://www.curriculum.edu.au/leader/global_perspectives_in_effective_career_development,33172.html?issueID=12379.
25. Zunker, V. G. (2006). Career counseling: A Holistic Approach (7th ed.). Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
26. Željeznov Seničar, M., Kuntarič Hribar, I., Zupančič, M. idr. (2006). Kako pomagam otroku do izobrazbe in poklica. Zbirka Od A do Ž. Ljubljana: Mib.

Dr. Nina Krmac (1988), docentka za področje pedagoške metodologije na Pedagoški fakulteti Univerze na Primorskem.

Naslov/Address: Hrvatini 214, 6280 Ankaran, Slovenija

Telefon/Telephone: (+386) 040 805 336

E-mail: nina.krmac@pef.upr.si

Dr. Jurka Lepičnik Vodopivec (1954), redna profesorica in znanstvena svetnica za področje pedagogike na Pedagoški fakulteti Univerze na Primorskem.

Naslov/Address: Ulica Nadgoriških borcev 32, 1231 Ljubljana, Slovenija

Telefon/Telephone: (+386) 041 263 534

E-mail: jurka.lepicnik@pef.upr.si

Pozitivna psihologija v svetovanju za kariero, izobraževanje in rehabilitacijo

Prejeto 17. 3. 2023 / Sprejeto 25. 8. 2023

Znanstveni članek

UDK 159.9:37.048

KLJUČNE BESEDE: pozitivna psihologija, kariera, rehabilitacija, šolsko svetovalno delo, moči

POVZETEK – Ključni raziskovalni problem članka je proučevanje pristopov, ki temeljijo na pozitivni psihologiji na različnih področjih, da bi ugotovili aplikativno možnost tega pristopa, praktično uporabnost in morebitne pasti in težave. V ta namen je bila opravljena indukcijska metaanaliza, ki kaže na premalo reflektirano in nekritično prehajanje od pristopa obravnave klientov, ki izhaja in se orientira samo na hibe in težave tako na svetovalnih, psihoterapevtskih kot drugih obravnavah klientov, na izključno pozitivni pristop obravnave, ki se opira in orientira le na moči posameznika in zanika ter ne upošteva hibe ali primanjkljaja. Očitno je treba najti v svetovanju in terapiji ravnovesje med na eni strani orientiranostjo na posameznikove moči in prednosti ter na drugi strani orientiranostjo na slabosti, ki jih je treba zmanjševati, zdraviti ali odpravljati. Ene in druge so namreč resnične in naj jih svetovalec ali terapevt v primeru kariernega svetovanja, svetovanja v šoli in rehabilitacije oseb s posebnimi potrebami različno upošteva.

Received 17. 3. 2023 / Accepted 25. 8. 2023

Scientific paper

UDC 159.9:37.048

KEYWORDS: positive psychology, career, rehabilitation, school counselling, strengths

ABSTRACT – The article's key research problem is the study of approaches based on positive psychology in different fields in order to determine the applicability of such approaches, their practical usefulness, and potential pitfalls and problems. For this purpose, an inductive meta-analysis was carried out, which shows an insufficiently reflected and uncritical transition from an approach to the treatment of clients which is based on and focuses only on weaknesses, problems and shortcomings, both in counselling, psychotherapy and other client treatments, to an exclusively positive treatment approach, which is based and oriented only on the strengths of the individual, denying and not taking into account their shortcomings. Obviously, in counselling and therapy, a balance must be found by focusing on the individual's strengths and, on the other hand, on the weaknesses that need to be reduced, treated or eliminated. A counsellor or therapist should take both aspects into account differently in the case of career counselling, school counselling and rehabilitation of persons with special needs.

1 Uvod

Ena od ključnih dilem v svetovanju, poučevanju in izobraževanju je, ali se bomo fokusirali na motnjo, težavo ali hibo posameznika, kar morda najbolj prepoznamo s pojmom "medicinski oz. rehabilitacijski model ali pristop" (Drobnič, 2018), ali pa se usmerimo na moči klienta/učечеga, njegove prednosti in s pomočjo teh pridemo do ključnih ciljev in namenov svetovanja ali izobraževanja (Kosine idr., 2008). Če analiziramo ti dve orientaciji, lahko ugotovimo, da gre za dva različna paradigmska pristopa, ki imata različno strokovno ali znanstveno podlago, različno fokusiranje problema, različne metode in tehnike pa tudi različen narativ. Pristop, ki se osredotoča na posameznikove hibe in zdravljenje le-teh, je klasičen in starejši – zlasti se ga uporablja na edukacijskem (Elder idr., 2018) in rehabilitacijskem področju (Drobnič, 2018), medtem

ko bi za pristop, ki temelji na posameznikovih zmožnostih in uporabi le-teh pri reševanju težav ter doseganju ciljev, lahko rekli, da je novejši.

Za pristop “močnih področij” bi našli temelje v pozitivni psihologiji. Seligman in Csikszentmihalyi (2014) trdita, da je pozitivno psihologijo najbolje razumeti kot gibanje za spremembo narave psihologije in ne kot njeno poddisciplino ali specializacijo. Njen cilj je ponovno uravnotežiti klasično psihološko disciplino s preprečevanjem pristranskosti do patologije in disfunkcije. Pozitivna psihologija gradi na zdravem delovanju, pozitivnih izkušnjah in dobrem počutju, zato Linley idr. (2010) pozivajo k odmiku od pristopa primanjkljaja k reševanju problemov na način, ki poudarja človeški potencial. Seligman (2019, str. 1) navaja: “Psihologija ni samo študij slabosti in poškodb, je tudi študij moči in kreposti. Zdravljenje ni samo popravljanje pokvarjenega, pač pa tudi negovanje najboljšega v nas samih.” Zato sta skupaj s Csikszentmihalyijem (Seligman in Csikszentmihalyi, 2014) pozvala, naj preučijo človeške moči ter dejavnike posameznika, skupnosti in družbe, zaradi katerih je življenje vredno življenja.

Pozitivna psihologija je področje, ki dojema ljudi kot sposobne, da občasno uspejo “razcveteti in spodbujati svoj potencial” (prav tam). Njene temeljne ideje so blizu filozofiji Carla Rogersa, saj je Rogersov (1961) pogled na človeško naravo pozitiven, pri čemer so posamezniki nenehno usmerjeni k doseganju svojega polnega potenciala. To nakazuje, da ima pozitivna psihologija svoje korenine v humanistični psihologiji, ki igra ključno vlogo v trenutnem gibanju pozitivne psihologije. V smislu aplikacije pozitivne psihologije je treba omeniti še Cliftona kot očeta psihologije moči.

Nekateri (npr. McCashen, 2005) trdijo, da ima pristop svojo dominacijo v praktičnem pristopu – socialnem delu, ki temelji na uporabi notranje moči, zato bi ga lahko poimenovali “teorija socialne delovne prakse” ali model na podlagi moči v socialnem delu, ki se osredotoča na posameznikovo samoodločanje in moč. Takšno orientacijo bi lahko našli tudi pri Wehmeyerju idr. (2017) pri njihovem delu z osebami s posebnimi potrebami, saj v praksi pomoči poudarjajo pomen posameznikove moči in samoodločanja. Podobno potrditev o pojavu pozitivne psihologije najdemo tudi pri Pengu (2015), ki navaja, da se je pozitivna psihologija začela kot nova domena psihologije leta 1998, ko jo postala osrednja tema Ameriškega psihološkega združenja. Ta premik je očitno pomenil odziv na pretekle prakse, ki so se osredotočale izključno na bolezni ali motnje in poudarjale neprilagojeno vedenje in negativno razmišljanje pri reševanju problemov in svetovanju. Zato gre pri tej usmeritvi za drugačen pristop, kjer je poudarek na zmožnostih in pozitivnih lastnostih posameznika, ob tem pa lahko ugotovimo vpliv drugih filozofskih usmeritev in znanstvenih disciplin. To ugotavlja tudi Srinivasan (2015), ko navaja, da se ta pristop opira na humanistično gibanje Maslowa, Rolla Maya, Jamesa Bugentala in Carla Rogersa, ki spodbuja poudarjanje sreče, dobrega počutja in pozitivnosti ter tako ustvarja temelje za tisto, kar je danes znano kot pozitivna psihologija.

Od uvedbe pozitivne psihologije pred koncem drugega tisočletja je preučevanje lastnosti karakterja moči posameznika v ospredju raziskav človekovega počutja in optimalnega delovanja (Littman-Ovadia idr., 2021). Peterson in Seligman (2004) se pogosto pojavljata kot tista avtorja, ki sta zagotovila temelje za raziskave o tem, kaj je in kaj omogoča ter spodbuja karakter moči in dobrobit posameznika. Močan vpliv pozitivne psihologije se je zelo hitro razširil v različne prakse in na različna raziskovalna področja, tako na področje dela, kariernega in psihološkega svetovanja in še kam. Vpliv je mogoče opaziti celo na področju klinične psihopatologije in terapije, kjer se problema-

tizira pomen osredotočenosti izključno na simptome ter bolezni namesto na preostale močne notranje resurse posameznika. Podobno je tudi na področju šolskega svetovanja, kjer se intervencije svetovanja za otroke in mladino premikajo od težav, deficitov in nemoči k njihovim močnim področjem. Področja, kjer se pojavljajo različne raziskave in prakse, zgrajene na pozitivni psihologiji, so vse bolj razširjena, vendar pa ne povsod enako (Littman-Ovadia idr., 2021). Seveda se sprašujemo, kako se je ta paradigma pozitivne psihologije uveljavila v praksah karijerne orientacije, klinični terapiji, šolskem svetovalnem delu in rehabilitaciji.

Iz zgoraj navedenega lahko domnevamo, da gre za premalo reflektirano in nekritično prehajanje od pristopa obravnave klientov, ki izhaja in se orientira samo na hibe, težave in primanjkljaje tako na svetovalnih, psihoterapevtskih kot drugih obravnavah klientov, na izključno pozitivni pristop obravnave, ki se opira in orientira le na moči posameznika in zanika ter ne upošteva hibe ali primanjkljajev. To bi lahko bilo tudi problematično, vendar pa zaenkrat nimamo celovitega vpogleda v to, zato je to vprašanje še kako relevanten problem, ki ga je vredno proučiti.

To je bil tudi ključni razlog, da opravimo študijo o pojavnosti in učinkih pristopov, ki temeljijo na pozitivni psihologiji na različnih področjih, da bi ugotovili aplikativno možnost tega pristopa, praktično uporabnost in morebitne pasti in težave.

2 Metodologija

Ključni namen študije je ugotoviti, kakšne so aplikativne razsežnosti in učinki pozitivne psihologije na različnih področjih, kot so izobraževanje, terapija, svetovanje in poučevanje, ter iz tega narediti predloge za teoretično in aplikativno ukrepanje.

Odločili smo se za metaanalizo, pri kateri gre za odkrivanje implicitnih, doslej neznanih in potencialno uporabnih zakonitosti iz obstoječih podatkov, ki jih najdemo v opravljenih parcialnih študijah. Pri metaanalizi se bibliografski viri ne uporabljajo za definicijo raziskovalnega problema, temveč njihov pregled predstavlja samostojen problem, ki privede do teoretičnih in empiričnih zaključkov, ki lahko spremenijo ali dopolnijo znanje na nekem področju znanstvenega proučevanja. Pri tem je možen tako kvantitativni kot tudi kvalitativni pristop.

Odločili smo se za metaanalizo s kvalitativnim pristopom, za katerega je značilen poglobljeni pripovedni neformalni pregled – indukcijska analiza. Za osnovo smo izbrali najpomembnejša področja, kjer se uporabljajo svetovalne ali terapevtske metode dela s strankami/klienti. Ta področja so:

- ☐ svetovalno delo v šoli,
- ☐ karierno svetovanje,
- ☐ karierno svetovanje v okviru poklicne rehabilitacije oseb s posebnimi potrebami in invalidnostjo.

Za ta namen smo v brskalnik Učenjak (Google Scholar) vnesli potrebne razlikovalne kode, in sicer moč (ang. Strengths), slabost (ang. Weaknesses), svetovanje (ang. Counseling) in kariera (ang. Career). Na tej osnovi smo dobili nabor študij o aplikacijah pozitivne psihologije in pristopa moči, ki smo jih razporedili na pet razlikovalnih področij, iz

katerih smo potem po principu analitičnega kvalitativnega pristopa, tj. indukcijske analize, prišli do bistvenih ugotovitev.

Glede na čas, ki je minil od uvajanja pozitivne psihologije v različne svetovalne in terapevtske prakse ter obsežne in raznolike raziskave, ki so že na razpolago, menimo, da je raziskovalno področje postalo dovolj obsežno, da lahko pretehtamo dosedanje učinke, ocenimo dognanja ter rešitve, ki so jih predlagale študije, in ocenimo vrednost in uporabnost za posamezne prakse delovanja ter postavimo nove smeri.

3 Ugotovitve

Opredelitev pojma moči in prednosti

Najprej je treba pojasniti pojem moči. Iz povzetkov raziskovalcev (Barrick idr., 2013; Peterson in Seligman, 2004; Dobrow, 2013) bi lahko navedli, da so moči tisto, kar človek zmore in je sposoben biti. Te je mogoče opredeliti kot “pozitivne lastnosti ali veščine, ki spodbujajo optimalno delovanje” (Owens idr., 2018, str. 266). V osnovi so to lahko volja, interes, sposobnosti, kompetence ipd. V bistvu gre za karakter moči posameznika, vendar ne v ozkem psihološkem razumevanju karakterja kot značaja, pač pa gre za razumevanje vseh posameznikovih osebnostnih lastnosti – poleg značaja še kompetenc, sposobnosti, zmožnosti in znanja. Da bi lahko ugotovili te močne lastnosti posameznika, so bili v ta namen razviti različni instrumenti za merjenje teh lastnosti. Tu se postavljata dve vprašanji: prvo je oblikovanje klasifikacije teh lastnosti ter drugo je njihovo merjenje in posledično učinkov na posameznika pri svetovanju in reševanju problemov kariere, zdravja, šolanja in premagovanja vsakdanjih težav.

Kot osnovo oz. podlago za razvrstitev karakternih lastnosti bi lahko navedli prizadevanje skupine 55 znanstvenikov, ki so se lotili sistematičnega pregleda obstoječe psihološke, filozofske in teološke literature, da bi prepoznali, razvrstili in izmerili splošno cenjene lastnosti, torej psihološke sestavine procesov ali mehanizmov, ki opredeljujejo pozitivne lastnosti/moči. Rezultat tega prizadevanja je bila identifikacija karakternih lastnosti moči, ki sta jih potem Peterson in Seligman (2004) opredelila v posebnem priročniku *Character Strengths and Virtues Handbook* (CSV). Konkretna operacionalizacija pa je sledila tako, da sta oblikovala tudi posebna testa za merjenje teh lastnosti pri posameznikih: “Inventory of Strengths” (VIA) in “Values in Action Inventory of Strengths” (VIA-IS). Opredelila sta 6 razredov vrlin, tj. “temeljnih vrlin moči”, ki so podlaga za 24 merljivih lastnosti karakterja. V tem modelu so lastnosti karakterja moči razvrščene v šest glavnih skupin: modrost in znanje, pogum, človečnost, pravičnost, zmernost in transcendenca. Vsaka od teh je nadalje razdeljena na od tri do pet specifičnih lastnosti karakterja (npr. človečnost na tri: ljubezen, prijaznost, socialna inteligenca). Karakterne lastnosti moči je mogoče preveriti z instrumenti analize. Ta je bila opravljena na 400.000 ljudeh (Linley idr., 2007) po vsem svetu, kar je razmeroma trdna in zanesljiva podlaga za opredelitev strukture karakternih lastnosti.

Uporabnost teh testov je vendarle omejena, saj morajo anketiranci govoriti/razumeti angleško, ker test ni bil preveden v materni jezik vsakega anketiranca. To lahko

omeji uporabo instrumentov za ugotavljanje karakterja moči pri osebah, ki ne govorijo angleško.

Testa, ki sta ju razvila Peterson in Seligman (2004), sta najpogosteje uporabljen model za opredelitev karakterja moči in orodje za merjenje (Peng, 2015; Littman-Ovadia, 2021; Ghielen idr., 2018). Z njima lahko identificiramo in razvrstimo pozitivne psihološke lastnosti ljudi. Avtorja sta s tem zagotovila teoretični okvir za pomoč pri razumevanju prednosti in vrlin ter za razvoj praktičnih aplikacij za pozitivne psihološke svetovalne intervencije.

Vendar pa so nekateri raziskovalci kritični do njunih klasifikacijskih vrlin moči. Zato so jih revidirali (Shryack idr., 2010) ter namesto šestih opredelili štiri kategorije: intelektualno notranjo moč, medosebne moči, trdnost in vitalnost ter previdnost. Te prednosti in njihove klasifikacije so se pojavile neodvisno tudi drugje v literaturi.

Owens idr. (2019) izpostavljajo štiri specifične pozitivne psihološke karakterne konstrukte, ki so upanje, moč, prilagodljivost in opolnomočenje, vendar pa opozarjajo, da so bile te spremenljivke razvite v specifičnih okoljih, ki so zaznamovane z določeno kulturo – podobno kot test VIS, in samo za angleško govorno področje, zato morda niso povsem primerne za vsa okolja in kulture, zato jih je treba prilagoditi, da bi bilo svetovanje primerno in uspešno. Peng (2014) in Schuurmans-Stekhoven (2011) pa trdita, da so poleg osebnostnih lastnosti, kot so volja, interes, sposobnosti in kompetence, ter prednostnih vrlin, ki jih izpostavljata Peterson in Seligman (2004), pomembne še druge lastnosti in psihološke konstrukcije posameznika, kot sta to duhovna/notranja energija ter vera.

Vsekakor moramo med orodji za opredeljevanje karakterja moči tu omeniti Donalda O. Cliftona, ki je ustanovil Gallupov inštitut in tudi razvil Gallupov test – Gallupovo spletno psihološko ocenjevanje, ki je splošno ime za psihometrični instrument CliftonStrengths, prej imenovan StrengthsFinder. To je spletno orodje za ocenjevanje osebnosti, ki se osredotoča na 34 tem, ki sestavljajo uporabnikovo osebnost. Gallup uporablja to orodje kot del svojega svetovanja. Rezultati testa naj bi posameznikom pomagali razumeti njihove edinstvene prednosti in kako jih lahko uporabijo za doseganje ciljev in izboljšanje uspešnosti. Test se pogosto uporablja pri ocenjevanju kandidatov ali razmišljanju o internih napredovanjih zaposlenih.

Kariera, karierno svetovanje na principu moči

Za poudarjanje karakterja moči pri posamezniku kot podlage za svetovanje lahko trdimo, da se je najbolj uveljavilo na področju vodenja kariere, kar vključuje tudi karierno svetovanje. Karierno svetovanje se v največji meri opira na psihologijo (Savickas, 2019), konkretnje v zadnjem času na kognitivno psihologijo, čeprav v zgodovini kariernega svetovanja in teorij najdemo vpliv tako diferencialne in razvojne psihologije kakor tudi drugih disciplin, zlasti sociologije in pa ekonomije (Drobnič, 2018).

Pogosto menjavanje zaposlitve in karierna nestabilnost, ki je pač dejstvo sodobne dinamične družbe (Savickas, 2019), povzročata več strahu in negotovosti (Čepar idr., 2022). Dinamični trg dela sili delavce, da stalno sprejemajo poklicne in karierne odločitve. Vstop v današnji svet dela očitno zahteva več truda, globljega samospoznanja in

zaupanja kot kdaj koli prej. Posamezniki se morajo spopadati z nestabilnimi poklici in pogostimi prehodi med zaposlitvami, zato potrebujejo znatno več pomoči kariernih in drugih svetovalcev in tudi drugačen pristop v svetovanju (Savickas, 2019).

Ljudje, ki so izgubili službo, ne potrebujejo le ponovne zaposlitve in zaslužka v teh težkih razmerah, ampak se morajo soočiti tudi s čustveno stisko ob brezposelnosti (Borgen in Amundson, 1987), kar ima za posledico večjo pojavnost psiholoških in fizičnih težav v primerjavi z zaposlenimi. Karierni svetovalci imajo priložnost pomagati strankam pri bistvenih in trajnostnih spremembah v njihovem življenju.

Prepoznavanje osebnih prednosti in moči pri svetovanju stranki pri načrtovanju in vodenju kariere/poklicnega življenja je že dolgo v središču kariernega svetovanja. Roberts in Woodson (2006) izpostavljata, da bi lahko karierno svetovanje bolj razvijalo znanja in orodja s področja pozitivne psihologije ter jih izvajalo, namesto da se omejuje le na ocenjevanje interesov, kompetenc, delovnih vrednot in veščin kot takih.

Seveda se postavljajo vprašanja, katere osebne lastnosti – prednosti in vire moči – uporabiti v okviru svetovanja za kariero, torej na kaj lahko posameznik opre karierno odločitev in v nadaljevanju vodenje kariere ter kakšno je mesto kariernega svetovalca v tem procesu. Tu imamo različne pristope in tudi uporabne modele, ki temeljijo na pozitivni psihologiji.

V okviru zgornjega konteksta prepoznavanja svojih lastnosti skozi pozitivni pogled na samopodobo raziskovalci (Dik idr., 2015; Owens idr., 2019; Seligman idr., 2005) menijo, da posegi v moč posameznikom pomagajo prepoznati, razviti in najti nove načine za uporabo svojih moči v vsakdanjem življenju, na delovnem mestu ali v določenih delovnih okoljih in da lahko to izboljša dobro počutje in okrepi občutek pomena dela.

Da bi to olajšali v procesu kariernega svetovanja, lahko stranke povprašamo o njihovih zgodbah iz resničnega življenja in o osebno pomembnih dosežkih in veščinah, ki ponazarjajo njihove značilne prednosti (Rashid, 2015). Najpogosteje uporabljeni posegi v moč vključujejo prepoznavanje teh prednosti strank z meritvami, kot je VIA-inventar prednosti (Peterson in Seligman, 2004; Seligman idr., 2005), da jih uporabimo za doseganje kariernih ciljev. Savickas (2019) v svojih modelih svetovanja izpostavlja dve strategiji: kreativno uporabo jezika moči v dialogu s svetovancem in skupno ustvarjanje pomena – dekodiranje problema in konstruiranje rešitve. Ti raziskovalci so uporabili tehnike za soustvarjanje novih pomenov v zvezi s subjektivnimi izkušnjami strank in večglasnostjo – pomeni pozitivne povratne informacije od pomembnih drugih, pri čemer pomembno vlogo igra samopodoba, ki se konstantno dograjuje v interakciji z okoljem (Drobnič, 2018).

Po letu 2000 se vse bolj uveljavlja konstruktivistični pristop v kariernem svetovanju, ki izhaja iz kognitivne psihologije, uporabljajo pa se predvsem narativne tehnike, pri čemer je poudarek tudi na samopodobi in pozitivnih kariernih lastnostih. Spoznavanje samega sebe z identifikacijo osebnih lastnosti, spretnosti in slabosti, vrednot in poklicnih preferenc je eden od načinov, da začnemo iskati in trasirati karierno pot in postavljati cilje med kariernim svetovanjem (Savickas, 2019). V tem kontekstu je pomembno opredeliti izraz "samopodoba", ki jo je prvi v kariernem svetovanju opredelil Super (1990) že v začetku 50. let prejšnjega stoletja, ki s samopodobo opisuje posameznikovo dožemanje samega sebe in svojih lastnosti. Samopodobo opredeljuje kot razvojno identiteto, ki se spreminja skozi življenje in vsebuje kognitivne in čustvene

sodbe o sebi. Samopodoba se lahko giblje od zelo pozitivne do negativne in usmerja ljudi pri odločitvah. Jasnost samopodobe posameznikom omogoča, da ohranijo jasne, samozavestne in dosledne definicije sebe. Izkušnje ljudi, medosebni odnosi in interakcije v družbenem okolju aktivno oblikujejo, kako se ljudje kvalificirajo. Zato je v luči sodobnega kariernega svetovanja pomembna "njihova zgodba in podoba", ki jo vsak ustvari o sebi, in kako jo pove svetovalcu oz. drugim (Savickas, 2019). Pomembno je, ali je polna več pozitivnih ali negativnih odtenkov. Zato je pomembno, kako se človek počuti in ceni samega sebe, svoj občutek lastne vrednosti in kako to vgrajuje v karierne odločitve.

Dve študiji sta vključili intervencije prednosti v karierno svetovanje; prva avtorjev Littman-Ovadia idr. (2014) je v smislu intervencije v kariernem svetovanju. Njihov glavni cilj je bil prepoznavanje karakternih lastnosti moči brezposelnih strank (v starostni skupini 24–52 let) in jim pomagati, da te svoje moči oz. prednosti uporabijo za doseganje osebnih kariernih in zaposlitvenih ciljev. V tej študiji so raziskovalci uporabljali instrument VIA Strength. V okviru raziskave so se opredeljevali, kako so njihove prednosti prispevale k njihovemu uspehu (prav tam, str. 409). Avtorji poudarjajo, da je pri načrtovanju kariere pomembno, da stranke jasno zaznajo, katere prednosti, moči in veščine bi želele razvijati v prihodnosti. Potrebna je poglobljena razprava, da se ugotovi, kako lahko te prednosti prispevajo k želenim poklicnim ciljem strank. Refleksija uspeha stranke je del zaključka kariernega svetovanja, ugotavljanje, kaj se je spremenilo v pozitivno smer.

Druga študija kariernega svetovanja je obravnavala prednosti in interese z nalogami pisanja zgodb, ki so vključevale različne vsebine, odvisno od tega, kateri udeleženec je bil vključen (Owens idr., 2016). Ta študija je vključevala ankete o prednostih (StrengthsFinder) in temah zanimanja ter vizualizacijo z dejavnostjo pisanja in usposabljanje z uporabo ene od petih najboljših karakternih lastnosti moči, ki jih ima udeleženec. Ugotovitve raziskave so pokazale, da je kombinacija uporabe teh lastnosti, ki jih cenijo, medtem ko se ukvarjajo z dejavnostmi, ki se jim zdijo zanimive, lahko najbolj primerna pot do samoučinkovitosti kariernega odločanja in raziskovanja kariere. Intervencija je vključevala pisanje zgodb o času, ko so učenci izkoristili svoje prednosti in se ukvarjali z dejavnostjo, ki jih je zanimala, medtem ko se jim je zdelo, da so najboljše. Prosili so jih, naj napišejo o vizualizaciji sebe na delovnem mestu, kjer so bili uspešni zato, ker so delali v skladu s svojimi interesi in močmi. Vključena je bila uporaba ene od njihovih petih najboljših lastnosti. Ta študija je potrdila domnevo, da prepoznane prednosti posameznikom pomagajo videti sebe na nov in pozitiven način ter povečajo samospoznanje, kar pozitivno vpliva na razvoj kariere.

Pri tem je pomemben za razvoj kariere tudi karakter osebnosti. Littman-Ovadia in Davidovitch (2010) sta ugotovila, da je usmerjenost v prednosti povezana z osebnim počutjem in zadovoljstvom pri delu ter dopolnjuje skladnost med akademskim študijem in izbiro poklica. Seligman (2019) trdi, da moramo pri vodenju kariere ugotoviti prednosti in močna področja posameznika v nasprotju s prakso zdravnika, ki diagnosticira klienta na način, kaj je z njimi narobe.

Osredotočenost na prednosti pri vodenju kariere lahko poveča samozavest, hkrati pa zmanjša odpor do sprememb in motivira posameznika za ukrepanje. Ocene prednosti morda ne bodo tako natančne, vseeno pa naj poklicne izbire vključujejo uporabo razpoložljivih prednosti in virov (Klimka in Budzińska, 2015). Ko so identificirane njihove

“značilne prednosti”, je mogoče stranke spodbuditi, da jih “vadijo” in iščejo nove situacije in načine za njihovo uporabo. Dik idr. (2015) trdijo, da razvoj močnih karakternih lastnosti spodbuja dobro počutje v delovnem kontekstu in je povezan z doživljanjem dela kot smiselnega.

Več raziskovalcev meni, da posegi v moč posameznikom pomagajo prepoznati, razviti in najti nove načine za uporabo svojih prednosti v vsakdanjem življenju, na delovnem mestu ali v določenih delovnih okoljih in da lahko to izboljša dobro počutje in poveča občutek pomena dela (Blažič, 2021; Dik idr., 2015; Owens idr., 2019; Seligman idr., 2005).

Pristop svetovanja, ki temelji na moči, je lahko uspešen, ker je stranka akter ali agent sprememb, saj zagotavlja pravo okolje za nadzor sprememb (Savickas, 2019). Ta pristop, ki ga je Savickas poimenoval “life design”, je zelo odvisen od posameznikovega miselnega procesa ter čustvene in informacijske predelave, omogoča pa odprto komunikacijo in miselni proces posameznikov, da prepoznajo v tem vrednost in zberejo svoje moči in zmogljivosti v teku sprememb. V svetovalnem procesu je vloga svetovalca drugačna, saj ne ravna s pozicije avtoritete, presojevalca, evalvacije ipd., pač pa vloge motivatorja in tistega, ki reflektira proces. Trenutno so na voljo podrobni protokoli za osebno svetovanje, ki temeljijo na prednostih in moči, na področju kariernega in zaposlitvenega svetovanja pa je teh protokolov manj in niso še v zadostni meri preverjeni (Drobnič, 2018).

Šolsko svetovalno delo

Na področju šolske svetovalne službe za študente ni zaznati večje osredotočenosti na model močnih področij, vsaj na praktičnem področju ne, čeprav so bili razviti specifični modeli svetovanja, kot sta ASCA (2012) in ASCA Mindsets & Behaviors for Student Success (2014) za spodbujanje rasti in razvoja vsakega študenta v ameriških šolah. Čeprav nekateri trdijo, da obstaja obsežna literatura za uporabo teh pristopov v smislu razvoja posameznika (npr. Burck idr., 2014), pa lahko zasledimo kritike, da tem modelom manjka praktičnih metod za implementacijo v svetovalno prakso (npr. Aulthouse idr., 2017; Blažič, 2021; Mellin idr., 2011;), kot smo to zaznali pri praktičnih pristopih v svetovanju za kariero.

Svetovalci iz šolske prakse poudarjajo, da sta psihologija in socialno delo bolj osredotočena na patologijo in medicinski model (Mellin idr., 2011) kot na model moči in prednosti. Premik v razmišljanju v smeri prednosti in moči vsaj na teoretični ravni pri svetovanju za študente predstavlja model *Poudarek pozitivne psihologije na moči in prednostih*, ki omogoča dobro prakso (Seligman in Csikszentmihalyi, 2014). Standardi ASCA Mindsets & Behaviors (ASCA, 2014) so močno povezani z osrednjimi konstrukcijami pozitivne psihologije in jih prepoznamo v pojmovnih zvezah oz. konstruktihi: “Prepričanje v razvoj lastnega jaza”, “Uporabite samomotivacijo in samousmerjanje pri učenju” in “Pokažite vztrajnost za doseganje dolgoročnih in kratkoročnih ciljev” (prav tam, str. 2). Kosine idr. (2008) trdijo, da je pristop k razvoju kariere za študente tesno povezan z nacionalnim modelom ASCA (2014), ki temelji na razvoju identitete, samoraziskovanju, samoučinkovitosti in podpori študentskemu prizadevanju za osebni in poklicni razvoj.

Dik idr. (2015) priporočajo šolskim svetovalnim delavcem, da pri svojem delu z učenci/študenti uporabljajo pet konstruktov pozitivne psihologije, in sicer prednosti/moč, pozitivna čustva in tok, hvaležnost, življenjsko poklicanost ter zaupanje, ki so jih identificirali in so kot preizkušeni primerni za spodbujanje razvoja kariere mladih. Čeprav je pomen vsakega od teh konstruktov za teoretični proces razvoja kariere ugotovljen in potrjen (npr. Dik idr., 2013; Dik idr., 2015), pa vendarle v teorijah in praksah manjka povezava teh konstruktov z dobro uveljavljenimi teorijami svetovanja in zagotavljanje bolj neposrednih pragmatičnih napotkov pri uporabi teh konstruktov pozitivne psihologije v praksi. Dik idr. (2015) pa navajajo praktične tehnike in dejavnosti iz teorij svetovanja, vključno s kognitivno terapijo, terapijo osredotočenosti na rešitve, eksistencialno terapijo in pozitivno psihoterapijo, ki jih lahko šolski svetovalci uporabljajo pri zagotavljanju neposrednih storitev v okviru nacionalnega modela ASCA (2014) kot individualno in skupinsko svetovanje, individualno načrtovanje, ocenjevanje in za pouk v razredu za spodbujanje rasti učencev v zvezi s petimi prej omenjenimi konstrukti pozitivne psihologije (Dik idr., 2015).

Carey idr. (2008) trdijo, da pozitivna psihologija obsega razmeroma zajetno literaturo, na katero bi se lahko šolski svetovalni delavci oprli pri oblikovanju karierno usmerjenih intervencij. Kljub precejšnji empirični podlagi za uveljavljanje metod pozitivne psihologije in pozitivnih psihoterapevtskih intervencij pa je njihov vpliv na poklic šolskega svetovanja razmeroma majhen (Bolier idr., 2013). Ti avtorji se sprašujejo, zakaj se pozitivna psihologija ni bolje uveljavila v poklicu šolskega svetovanja, zato je tudi nas zanimalo, kako se uveljavlja v Sloveniji. Čeprav se zana na trud, da bi razvili specifično poklicno identiteto šolskega svetovalnega delavca za kariero (Reiner idr., 2013, ASCA, 2012), ki bi se razlikovala od poklica psihologa, večjih rezultatov ni, so pa na področju razvoja pozitivnega psihološkega kapitala (Gradišek in Habe, 2020, str. 189).

Bolier idr. (2013) navajajo, da intervencije o prednostih pomagajo posameznikom prepoznati in razviti svoje pozitivne lastnosti ali veščine. Natančneje, intervencije o prednostih običajno vključujejo udeležence, ki merijo prednosti, ki sta jih postavila Peterson in Seligman (2004) v okviru testov VIA-Inventory of Strengths (VIA-IS). Louis in Lopez (2014) sta opisala te posamezne prednosti iz klasifikacije, ki jih velja uporabljati v šolskem svetovalnem procesu. Te intervencije imajo naslednje značilnosti:

- opisujejo prednosti kot entitete, ki jih je mogoče razviti;
- predstavljanje prednosti, ki so med seboj povezane in obstoječe v različni meri;
- najprej je treba opredeliti želene rezultate, nato pa vključiti na dokazih temelječe strategije za doseganje ciljev intervencije;
- krepitev učenja skozi čas.

Glede teh intervencij obstajajo številni empirično podprti preizkusi in analize o teh ukrepih na teh modelih splošnih prednosti za posameznike skozi celotno življenjsko dobo (glej Quinlan idr., 2012), tako da lahko potrdimo učinkovitost teh pristopov v svetovanju, ki temeljijo na pozitivni psihologiji.

Karierno svetovanje osebam s posebnimi potrebami po principu moči/močnih področij

Drobnič (2018) ugotavlja, da se svetovanja za poklic osebam s posebnimi potrebami/invalidom praviloma izvajajo kot enkratna priprava, ki vsebuje predvsem rehabilitacijske metode, kar pomeni, da se odločanje za poklicni razvoj vrti predvsem okoli okvare, motnje ali invalidnosti. Zato se lahko vprašamo, ali bi lahko z opustitvijo medicinske paradigme kot načina intervencije za zagotovitev poklicne integracije razvili nove pristope in modele poklicne/karijerne orientacije na temelju pozitivne psihologije in s tem zagotovili uspešen poklicni razvoj na njihovi celotni karierni poti.

Inkluzivni pristop v izobraževanju oseb s posebnimi potrebami, ki v ospredje ne postavlja več okvare, invalidnosti ali hendikepa, pač pa njihove notranje moči, zaradi individualnosti in pozitivne naravnosti zagotavlja boljše učne in socialno-integrativne učinke (Opara, 2009). Zato se na področju edukacije vse bolj usmerjajo na moči posameznika. Ker lahko v procesu usposabljanja in izobraževanja dosežemo boljše rezultate v smislu akademskih znanj, bi lahko te izkušnje prenesli tudi na rehabilitacijsko področje invalidov, saj je osnova rehabilitacije ravno usposabljanje. Vendar pa je poklicna rehabilitacija pri osebah s posebnimi potrebami že dolgo časa osnova za poklicno in karierno odločanje (Drobnič, 2018). Taka orientiranost je “problematična”, saj poteka v postopku rehabilitacije.

“Ne vidi več človeka kot celote, ampak predvsem njegovo okvaro ali invalidnost. To potrjuje poimenovanje oseb po teh okvarah, kot so: paraplegiki, distrofiki, duševno oboleli, kar je lahko tudi razlog za etiketiranje v slabšalnem smislu. Miselni vzorec razmišljanja, ki temelji na tem, česa posameznik ne “zmore”, na koncu posvojijo tudi same osebe, ki se v situaciji nemoči in nekonkurenčnosti z “zdravimi” s to oznako identificirajo, jo posvojijo in z njo živijo.” (prav tam, str. 180).

Drobnič (2018) v študiji o kariernem svetovanju v slovenskih šolah ugotovi, da pristop pri kariernem odločanju in svetovanju na podlagi moči in prednosti prinaša boljše rezultate kot pa tisti, ki temeljijo na medicinski paradigmi okvar in invalidnosti ter kontekstu poklicne rehabilitacije kot predpogoja za vstop v zaposlitev. Če izgrajujemo profil osebe na močnih točkah in prednostih, ne pa na boleznih ali motnji, se bo zgodil premik v fokusiranju iz šibkosti, kot so bolezen, nezmožnost, invalidnost, na močna področja, kar je povezano z optimizmom, ki postane mobilizator prizadevanja za iskanje rešitev težav in stisk. Zato je vztrajanje na medicinski paradigmi in klasičnih pristopih v poklicni rehabilitaciji kontraproduktivno, saj s tem posameznik vzdržuje negativno podobo o sebi, kar ga hromi in spodkopava samopodobo. Obstaja povezava med lastnim opredeljevanjem in opredeljevanjem okolice do osebe. Osebe, ki sebe predstavljajo kot obolele, nezmožne in invalidne, tudi okolica sprejema na enak ali podoben način (Brejc, 1985). Zato je bolje, če posamezniku pomagamo premakniti fokus v to, kar zmore, v čemer je dober ali odličen. S tem se bo zmanjševala stigmatizacija oziroma bo prišlo do pozitivne stigmatizacije na osnovi karakterja moči, kar je pomembno za doseganje kariernih ciljev (Drobnič, 2018).

Poleg tega pa kažejo osebe s posebnimi potrebami celo določene prednosti na posameznih področjih dela in kariere, kar velja uporabiti njim v prid. Tako so se posamezniki z avtizmom pokazali boljši na testih, ki zahtevajo osredotočanje na majhne podrobnosti znotraj bolj zapletenih vzorcev (Huygelier idr., 2018). To pomeni, da so boljši “sistemi-

zatorji” kot “empatizerji”: navdušeni so nad logičnimi strukturami in bolje obvladajo prefinjen računalniški jezik. Zanimivo je, da učenci z avtizmom dosegajo tudi statistično pomembno boljše rezultate od ostalih na visoko figuralnih testih IQ (Motttron, 2011).

V drugi študiji so ljudje z disleksijo pokazali sposobnost prepoznavanja nemogočih tridimenzionalnih predmetov hitreje in z večjo učinkovitostjo kot skupina posameznikov, ki se razvijajo običajno (Karolyi idr., 2003). Študenti z učnimi težavami pogosto kažejo tudi podjetniške sposobnosti, ki so višje od povprečja. Raziskava med ameriški podjetniki je na primer pokazala, da je ena tretjina podjetnikov poročala o disleksiji v primerjavi s samo enim odstotkom srednjih menedžerjev v velikih korporacijah (Warren, 2008).

Druge kategorije invalidnosti kažejo podoben razpon prednosti. Mnogi otroci z ADHD so na primer nagnjeni k iskanju novosti, kar je pomemben predpogoj za ustvarjalno vedenje (Boot idr., 2017). Otroci z bipolarno motnjo so dosegli višje rezultate kot drugi otroci na priljubljenem testu ustvarjalnega mišljenja (Simeonova idr., 2005). Ljudje z Williamsovim sindromom pogosto kažejo dobro razvite glasbene sposobnosti in interese (Levitin idr., 2004). Otroci z motnjami v duševnem razvoju imajo pogosto prednosti, povezane s čustvi in osebnostjo – downov sindrom, na primer, je bil označen kot “sindrom očarljivega princa” zaradi prijaznega odnosa in razorožitvenih nasmehov mnogih ljudi s to genetsko razliko (Dykens, 2006).

Na podlagi zgoraj navedenih ugotovitev študij o prednostih, ki jih izkazujejo osebe z določenimi medicinskimi hendikepi, bi se lahko usmerili pri zdravljenju, usposabljanju in karierni orientaciji na, za njih, prednostna področja delovanja, ki bi izhajala iz njihovih močnih kompetenc in znanj, ki jih sicer posedujejo, ter v iskanje duhovnih virov moči (Drobnič, 2018), tudi notranjih, o katerih govori Peng (2015) kot konstruktih pozitivne psihologije. Tovrstnih praktičnih izpeljav, ki temeljijo na ugotovitvah skupine strokovnjakov okoli Wehmeyerja (2017), je kar nekaj (Licardo in Schmidt, 2014). Za Wehmeyerja (2017) je pomemben za uspešno edukacijo, samostojno življenje in delo oseb s posebnimi potrebami dvig opolnomočenja, avtonomije in samoodločanja. Opolnomočenje je po njegovem razmišljanju verovanje vase in v vrednost svojih ciljev. Gre za psihološko povečanje moči posameznika ali skupine, ki pogosto vključuje razvijanje samozaupanja v lastne vire moči ob gradnji dobre samopodobe.

O opolnomočenju na področju vzgoje in izobraževanja oseb s posebnimi potrebami govorimo takrat, kadar oseba pridobiva občutek, da je vse bolj zmožna odločati o svojem življenju in te odločitve uresničevati v praksi. Izhaja iz psihologije skupnosti in izkušenj uspeha ob doseganju osebnih ciljev, ki ljudem omogočajo doseganje družbeno pozitivnih rezultatov v skupnosti. Wehmeyer (prav tam) govori tudi o samorealizaciji, ki jo veže na moč in prednosti. Licardo in Schmidt (2014, str. 165) omenjata, da samorealizacija vključuje uporabo močnega in sinkretičnega, pretežno točnega znanja o svojih željah, prednostih ter močnih področjih, kar potem osebi omogoča boljše rezultate v življenju. Oseba bolje spoznava svoje notranje moči, zunanje ovire in tudi priložnosti za svoje napredovanje v življenju.

Princip poklicne odločitve, ki temelji na “okvari, invalidnosti”, se v razmišljanjih svetovalnih služb v slovenskih šolah umika v ozadje (Drobnič, 2018), vstopajo pa moč, prednosti in močna področja ter sposobnosti posameznikov, ki so ključni principi pozitivne psihologije pri premagovanju težav, invalidnosti ter kariernem odločanju. S tem

si lahko obetamo, da se bo lahko izboljšala samopodoba in avtonomnost teh oseb ter da se bodo pokazale boljše karijerne priložnosti za osebe s posebnimi potrebami. Vendar se vseeno postavlja vprašanje, koliko se tak svetovalni pristop dejansko uveljavlja v praksi in ne ostaja le potencialna opcija ali razmišljanje svetovalcev. Ravno navedena študija ugotavlja (prav tam), da bi morali bolj jasno postaviti tako definicije moči, prednosti in močnih področij kakor tudi konkretne metode v svetovalni praksi, vključno s protokoli. Mar močno področje tvorijo poleg znanja, sposobnosti tudi motivi in interesi ter duhovne moči? Zato je utemeljeno in smiselno razmišljati o vnaprej postavljenem modelu “notranje moči za uspeh na prednostnih področjih”.

4 Diskusija in zaključki

Z metaanalizo smo ugotovili, kako je z učinki svetovalnega, terapevtskega in menedžerskega pristopa skozi pristop moči in luči pozitivne psihologije. Te rezultate in opcije predlogov bi lahko povzeli v spodnji tabeli.

Tabela 1

Učinki svetovalnega, terapevtskega in menedžerskega pristopa skozi pristop moči

<i>Tip svetovalne/terapevtske intervencije</i>	<i>Vpliv pozitivne psihologije (obstoječe)</i>	<i>Možnosti uvajanja dodatnih pristopov pozitivne psihologije</i>
Svetovalno delo v šoli	× ×	× × × ×
Karierno svetovanje	× × ×	× × × ×
Karierno svetovanje OPP oz. oseb z invalidnostjo	×	× × ×

Pri kariernem pristopu je učinek pozitivne psihologije na svetovalno delo najbolj očiten. Ta pristop pa lahko razširimo v koncept širšega gledanja posameznika na svoje življenje, saj prepozna sebe skozi prizmo moči in prednosti. Posameznik se vidi skozi najboljše moči in to, kar ga odlikuje, kar se odraža tudi v njegovi samopodobi. S pozitivno naravnanoostjo premakne te vrednosti še višje (Strniša in Jurišević, 2018), ker uporabi svoje prednosti, namesto da bi se osredotočil na negativne lastnosti, ki bi ogrozile njegovo dobrobit, spodkopale samopodobo, otežile njegov karierni razvoj in življenje. Tu smo ugotovili še največji fokus moči in pozitivnosti posameznika. Podobne ravni osredotočenosti na pozitivne karakteristike posameznika najdemo še v svetovalnem delu na šoli, v srednjih in visokih šolah. Fokus na bolezen, motnje in težave pa ostaja razmeroma močan pri kariernem svetovanju osebam s posebnimi potrebami zlasti v povezavi z rehabilitacijo teh oseb.

Izražene so bile tudi kritike pristopov, ki temeljijo na pozitivni psihologiji. Prvi sklop kritik je usmerjen na neustrezen poudarek, ki je dan negativnim izkušnjam in izmikanju problemom, s katerimi se ljudje srečujejo v življenju (Held, 2004; Lazarus, 2003), ter neustreznemu upoštevanju značilnosti ali konstruktov morale in moralnega vedenja (Fowers, 2008). Pozitivni psihologi pa v odgovoru poudarjajo, da ne razlagajo

le pozitivnih lastnosti in izkušenj, temveč kako te notranje dejavnike moči posameznika uporabiti za reševanje težav, s katerimi se srečujemo, kar zagotavlja alternativo modelu osredotočanja na bolezni pri človekovem delovanju, ki je v sodobnem času prevladoval na širšem področju psihologije (Seligman in Csikszentmihalyi, 2014).

Lopez idr. (2003) pa predlagajo, da je treba najti ravnovesje med oceno moči in prednosti ter na drugi strani slabosti, ki jih je treba zmanjševati, zdraviti ali odpravljati. Poudarjajo, da so prednosti tako resnične kot slabosti, čeprav so bile do nedavna deležne manj pozornosti, vendar pa dajejo prednostim večji pomen, zato naj bi se tak pristop bolj uporabljal v svetovalni in rehabilitacijski psihologiji. Snyder idr. (2003) pa gredo v poudarjanju koristi moči in prednosti še korak naprej z argumentom, da dejanje poimenovanja in označevanja pozitivne lastnosti in nato njenega merjenja samo po sebi pošilja močno sporočilo uporabniku storitve, da je osredotočenost na moči in prednosti nekaj pomembnega zanj. Tako lahko že samo po sebi pomeni orodje za pozitivno ocenjevanje, ki spodbudi posameznike v poklicno izobraževanje in usmerjanje v kariero in bolj kakovostno osebno življenje.

Zato naj bo poklicno usmerjanje in karierno svetovanje za osebe s posebnimi potrebami oblikovano tako, da posameznikom omogoča doseganje največjega učinka z mobiliziranjem različnih virov moči in oblikovanjem strategij, ki pomagajo graditi individualno sposobnost za čim bolj samozadostno izobraževanje ter vključevanje v poklicno in celostno življenje.

Čeprav so bile posebne tehnike, ki temeljijo na prednostih, empirično podprte, pa avtorji (Seligman idr., 2005; Seligman idr., 2006) trdijo, da je treba učinkovitost celovite intervencije še preučiti kljub porastu uporabe te vrste posegov v procesu terapije in svetovanja (Linley, 2007). Ob tem bi veljalo omeniti potencialno tveganje, da fokusiranje na lastne moči in prednosti, če so te bolj plod želja in sanj, vodi v narcizem in lažno samopodobo, kar lahko predstavlja neke vrste past.

Ko govorimo o pristopih v primeru svetovanja v kontekstu pozitivne psihologije, je pomembno tudi, kakšen odnos se vzpostavlja med klientom in svetovalcem in katere vloge prevzemata: ne samo da gradita svetovalni ali terapevtski proces na močnih področjih klienta, pač pa da je ta odnos tudi odprt, sproščen in demokratičen. Polega tega je pomembno, kakšno vlogo imata oba sodelujoča v svetovalnem dogajanju. Prevladujoči načini svetovanja v sedanjem času se vse bolj opirajo na kognitivno psihologijo, v kateri sta klient in svetovalec nekakšna sodelavca v konstruktivističnem pristopu (Savickas, 2019). Svetovalec ne vstopa v svetovanje z močjo avtoritete in odločevalca, saj klient postaja ključni akter in avtor, ki konstruira rešitev na podlagi krepitve ali koriščenja lastnih potencialov in moči ter vzpostavljanja lastne avtonomije in samoodločanje, ki so za Wehmeyerja idr. (2017) ključnega pomena pri reševanju težav in stisk.

Peterson (2009) poudarja, da s poudarkom na študiju pozitivnega človekovega razvoja to področje pomaga uravnotežiti druge pristope, ki se osredotočajo na motnje, kar lahko omejuje in ovira celostno razumevanje. Pozitivna psihologija se ukvarja tudi z vprašanjem samopodobe in samovrednotenja, zato se fokusira predvsem na pozitivne plati osebnosti. Mruk (2008) izpostavlja, da je pozitivna psihologija dala velik poudarek spodbujanju pozitivne samopodobe, čeprav je manj verjetno, da se bodo pozitivni psihologi z manj humanističnimi usmeritvami osredotočili na takšne teme.

Izpostaviti je treba, da se poleg osebnostnih lastnosti, psiholoških konstrukcij posameznika, odnosa med klientom in svetovalcem izpostavlja tudi pomen notranje duhovne energije in moči posameznika (Peng, 2014; Schuurmans-Stekhoven, 2011). Ne samo pozitivna naravnost in tehnologija, ampak tudi duhovna dimenzija postaja element v svetovalnih pristopih, zato se morajo svetovalci osredotočiti na vprašanja o potencialu, motivaciji in sposobnostih klientov, v katere vnašajo žal že pozabljene dimenzije, kot je npr. hvaležnost kot katalizator odnosov (prav tam). Za svetovalce je pomembno, da razumejo, da lahko duhovna moč igra vlogo pri odločanju o življenju ljudi. Čeprav je do danes le malo študij preučevalo posameznike, ki svoje življenje in kariero vidijo kot poklic, klic ali poklicanost, povezujejo duhovnost z odločanjem o oblikovanju življenja, zato je duhovnost pomemben element za ustvarjanje pomena življenja in kariere (Barrick idr., 2013; Peng, 2015).

Csikszentmihalyi (2014) poudarja, da pozitivna psihologija želi pomagati posamezniku, da najde svojo notranjo psihološko energijo, ki naj služi kot varovalo za boj proti neuspehom in nesrečam, pa tudi za preprečevanje stisk in težav v življenju, da bi posameznik ne postal žrtev depresivnega statusa, ko se sooča s težavami.

V okviru pozitivnega pristopa v svetovanju, ki temelji na moči, je treba izpostaviti še širše okolje in ne samo svetovalni ali terapevtski pristop. Tu se omenja tako ožje, kot je družina, kot tudi širše okolje, ki lahko deluje podporno s spodbudami, ki temeljijo na pozitivnih valencah, ali pa je negativno do posameznika/klienta, kar ima posledice za njegovo zdravje, psihično stanje in zadovoljstvo z lastnim življenjem. Poleg tega pristopa, ki temelji na moči, identificira omejitve, ki bi lahko zavirale posameznikovo rast in se nahajajo v njem ali v okolju (Devjak idr., 2020, str. 25; McCashen, 2005).

Janez Drobnič, PhD

Positive Psychology in Career, Education and Rehabilitation Counselling

By means of an inductive meta-analysis, we examined the incidence and effects of counselling and therapy approaches based on positive psychology in various fields, in order to determine the applicability of such approaches, their practical usefulness, and potential pitfalls and problems.

The basis for the “strengths” approach can be found in positive psychology. Seligman and Csikszentmihalyi (2014) argue that positive psychology is best understood as a movement to change the nature of psychology, rather than as a subdiscipline or specialization within it. It aims to rebalance the classical discipline of psychology by avoiding a bias towards pathology and dysfunction. Positive psychology builds on healthy functioning, positive experiences and well-being, thus Linley et al. (2010) call for a step away from the deficit approach to solving problems in a way that emphasizes human potential. Seligman (2019, p. 1) states that: “Psychology is not only the study of weakness and injury, it is also the study of strength and virtue. Healing is not only fixing the broken, but also nurturing the best in ourselves”. Therefore, together with Csikszentmihalyi (Seligman and Csikszentmihalyi, 2014), they called for an examina-

tion of the human strengths and individual, community, and societal factors which make life worth living.

When we talk about the concept of strength, we could say that it is not directly connected to the psychological understanding of character, but rather to all individuals' personality traits, which are defined very differently by different authors. Barrick, Mount and Li (2013), Peterson and Seligman, (2004) as well as Dobrow (2013) state that strengths are what a person can do and is capable of being. For the purpose of identifying the strengths of an individual, various instruments for measuring these qualities were developed. Two questions arise here, namely the creation of a classification of these qualities and secondly, their measurement and consequent effects on the individual in counselling, solving and overcoming career, health, school and everyday problems.

Peterson and Seligman (2004), who provided a theoretical framework to aid our understanding of strengths and virtues and to develop practical applications and instruments for positive psychology counselling interventions, should certainly be considered here.

Emphasizing character strengths in an individual as a basis for counselling can be argued to have been most established in the field of career management. Focusing on strengths in career guidance can increase self-confidence, while reducing resistance to change and motivating the individual to take action. Assessments of strengths might not be accurate; however, career choices should include the use of available strengths and resources (Klimka and Budzińska, 2015). Once their "character strengths" are identified, clients can be encouraged to practise them and find new situations and ways to use them.

In the career approach, the effect of positive psychology on counselling work is most obvious. This approach can be extended to the concept of individuals' broader view of their life since they recognize themselves through the prism of strengths and advantages. The individuals see themselves at their best and recognize what distinguishes them, which is also reflected in their self-esteem. With a positive attitude, the individuals raise these values even higher, because they use their strengths instead of focusing on their weaknesses, which would threaten their well-being, undermine their self-esteem, and make their career development and life difficult. Here we found the greatest focus on the strength and positivity of the individual. A similar level of focus on the positive characteristics of the individual can also be found in counselling work at schools – secondary schools. The focus on illness, disorders and problems remains relatively strong in the career counselling of persons with special needs, especially in connection with the rehabilitation of these persons.

Criticism of approaches based on positive psychology has also been found. The first set of criticism is directed at the inadequate emphasis on negative experiences and the avoidance of disease, problems and difficulties which people encounter in life (Held, 2004; Lazarus, 2003) or the inadequate consideration of the characteristics or constructs of morality and moral behaviour (Fowers, 2008). In response, positive psychologists emphasize that they do not only explain positive qualities and experiences, but how the internal factors of individual strengths are used to solve the problems we face, providing an alternative to the disease-focused model of human functioning, which has dominated a broad field of psychology in modern times (Seligman and Csikszentmihalyi, 2014).

Lopez et al. (2003) suggest that balance needs to be found between the assessment of human strengths and, on the other hand, the weaknesses that need to be reduced, treated or eliminated. They emphasize that advantages are as real as the disadvantages, although they have received less attention until recently; nevertheless, they place more importance on advantages, thus such an approach should be used more intensely in counselling and rehabilitation psychology. Snyder et al. (2003) go one step further in emphasizing the benefits of strengths, by arguing that the act of naming and labelling a positive trait and then measuring it in itself sends a strong message to the service user that focusing on strengths is extremely important. It can therefore represent a tool for positive evaluation, which encourages individuals in vocational education and career guidance, in addition to raising the quality of their personal life.

Moreover, vocational guidance and career counselling for people with special needs should be designed in such a way that it enables individuals to achieve the maximum effect by mobilizing various sources of strength and creating strategies that help build individual capacity for the most self-sufficient education and integration into professional and holistic life.

Although specific strengths-based techniques have been empirically supported, the effectiveness of comprehensive interventions remains to be studied, despite the increasing use of these types of interventions in therapy and counselling processes (Linley, 2007). At the same time, it would be necessary to add the potential risk that focusing on one's own strengths and advantages, if these are merely the result of wishes and dreams, may lead to narcissism and false self-esteem.

It should be pointed out that, in addition to the personality traits, psychological constructions of the individual and the relationship between the client and the counsellor are also highlighted (Peng, 2014; Schuurmans-Stekhoven, 2011). When we talk about approaches in the case of counselling in the context of positive psychology, it is also important to know what kind of relationship is established between the client and the counsellor and what roles they assume. Not only does the counselling or therapeutic process build on the client's strengths, it also maintains an open, relaxed and democratic relationship between both participants. In addition, it is important what role both participants play in the counselling process. Nowadays, the prevailing methods of counselling are increasingly based on cognitive psychology, in which the client and the counsellor are collaborators of some sort in a constructivist approach (Savickas, 2019). The counsellor does not enter the counselling process as an authority and decision-maker; since the client becomes the key actor constructing solutions based on strengthening or using one's own potential and establishing one's own autonomy and self-determination, which in the opinion of Wehmeyer et al. (2017) is crucial in solving problems and hardships.

Peterson (2009) points out that focus on the positive characteristics of the individual complements and builds on other approaches focusing on disorders, which can limit and hinder a holistic understanding. Positive psychology also deals with the issue of self-esteem and self-evaluation, thus focusing primarily on the positive aspects of personality. Mruk (2008) points out that positive psychology has placed a strong emphasis on promoting positive self-esteem, although positive psychologists with less humanistic orientations are less likely to focus on such topics.

Not only are the constructions mentioned above becoming an important element in counselling approaches, but so is the spiritual dimension; for this reason, counsellors must focus on questions regarding the potential, motivation and abilities of clients, to which they should introduce dimensions that have unfortunately been forgotten. It is important for counsellors to understand that spiritual power can play a role in making decisions about people's lives. Although there are only few studies to date which have examined individuals who see their life and career as a vocation or calling, they associate spirituality with life-design decisions; thus, spirituality is an important element for creating meaning in one's life and career (Dika et al., 2015; Barrick et al., 2013; Peng, 2015). Savickas' concept of "life design" could also be understood in a similar sense. Positive psychology aims to help the individual find his/her inner psychological energy, which should serve as protection in fighting against failures and misfortunes, and as prevention against hardships and problems in life, so that the individual does not become a victim of depression when facing problems.

Within the framework of the positive strengths-based approach in counselling, other circumstances besides the counselling or therapeutic approach need to be highlighted as well. The individual's environment is mentioned explicitly, namely the immediate or family environment or the wider environment, which can act supportively with incentives based on positive valences or it may be negative towards the individual/client, which has an impact on their health, psychological state and satisfaction with their own life.

LITERATURA

1. ASCA – American School Counselor Association. (2014). Mindsets & Behaviors for Student Success: K–12 College- and Career-Readiness Standards for every Student. Dostopno na: <https://www.schoolcounselor.org/Standards-Positions/Standards/ASCA-Mindsets-Behaviors-for-Student-Success> (pridobljeno 2. 2. 2022).
2. Barrick, M. R., Mount, M. K. in Li, N. (2013). The Theory of Purposeful Work Behavior: The Role of Personality, Higher-Order Goals, and Job Characteristics. *Academy of Management Review*, 38(1), 132–153.
3. Blažič, M. (2021). Prispevek visokošolskega okolja h kariernemu razvoju študentov. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 36(1), 93–113.
4. Bolier, L., Haverman, M., Westerhof, G. J. idr. (2013). Positive Psychology Interventions: A Meta-Analysis of Randomized Controlled Studies. *BMC Public Health*, 13, 119. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-13-119>.
5. Boot, N., Nevecka, B. in Baas, M. (2017). Subclinical Symptoms of Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD) are Associated With Specific Creative Processes. *Personality and Individual Differences*, 114, 73–81. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.03.050>.
6. Borgen, W. A. in Amundson, N. E. (1987). The Dynamics of Unemployment. *Journal of Counseling & Development*, 66(4), 180–184.
7. Brejc, T. (1987). Rehabilitation Work With Hard-to-Employ Persons: Handbook on Training and Employment of People With Disabilities. Zveza skupnosti za zaposlovanje Republike Slovenije.
8. Burck, A. M., Bruneau, L., Baker, L. idr. (2014). Emerging Counselors' Perception of Wellness: Implications for Counselor Development. *Counseling Outcome Research and Evaluation*, 5(1), 39–51. <https://doi.org/10.1177/21501378135185>.
9. Carey, J. C., Dimmitt, C., Hatch, T. A. idr. (2008). Report of the National Panel for Evidence-Based School Counseling: Outcome Research Coding Protocol and Evaluation of Student Success Skills and Second Step. *Professional School Counseling*, 11(3), 197–206. <https://doi.org/10.1177/2156759X080110030>.

10. Čepar, Ž., Likar, B. in Kunc, P. (2022). Povezovanje srednjega šolstva in gospodarstva ter kadrovske stipendije. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 37(1), 125–140.
11. Devjak, T., Podgornik, V., Berčnik, S. idr. (2020). Importance of a Positive Climate for Conducting Self-Evaluation in Kindergarten. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 35(1), 21–41.
12. Dik, B., Duffy, R. D., Allan, B. A. idr. (2015). Purpose and Meaning in Career Development Applications. *The Counseling Psychologist*, 43(4), 558–585. <https://doi.org/10.1177/0011000014546872>.
13. Dik, B. J., Byrne, Z. S. in Steger, M. F. (2013). *Purpose and Meaning in the Workplace*. Washington: American Psychological Association.
14. Dobrow, S. R. (2013). Dynamics of Calling: A Longitudinal Study of Musicians. *Journal of Organizational Behavior*, 34(4), 431–452. <https://doi.org/10.1002/job.1808>.
15. Drobnič, J. (2018). *Kariera in osebe s posebnimi potrebami*. Koper: Založba Univerze na Primorskem.
16. Dykens, E. M. (2006). Toward a Positive Psychology of Mental Retardation. *American Journal of Orthopsychiatry*, 76(2), 185–193. <https://doi.org/10.1037/0002-9432.76.2.185>.
17. Elder, B. C., Rood, C. E. in Damiani, M. L. (2018). Writing Strength-Based IEPs for Students With Disabilities in Inclusive Classrooms. *International Journal of Whole Schooling*, 14(1), 116–155.
18. Fowers, B. J. (2008). From Continence to Virtue: Recovering Goodness, Character Unity, and Character Types for Positive Psychology. *Theory & Psychology*, 18(5), 629–653. <https://doi.org/10.1177/0959354308093399>.
19. Ghielen, S. T. S., van Woerkom, M. in Meyers, M. C. (2018). Promoting Positive Outcomes Through Strengths Interventions: A Literature Review. *Journal of Positive Psychology*, 13(6), 573–585. <https://doi.org/10.1080/17439760.2017.1365164>.
20. Gradišek, P. in Habe, K. (2020). Calling at Work – Important Predictor of Job Satisfaction in University Teachers. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 35(3–4), 179–194.
21. Held, B. S. (2004). The Negative Side of Positive Psychology. *Journal of Humanistic Psychology*, 44(1), 9–46. <https://doi.org/10.1177/002216780325964>.
22. Huygelier, H., Van der Hallen, R., Wagemans, J. idr. (2018). The Leuven Embedded Figures Test (L-EFT): Measuring Perception, Intelligence or Executive Function?. *PeerJ*, 6, e4524, 1–22. <https://doi.org/10.7717/peerj.4524>.
23. Károlyi, C., Winner, E., Gray, W. idr. (2003). Dyslexia Linked to Talent: Global Visual-Spatial Ability. *Brain and Language*, 85(3), 427–431. [https://doi.org/10.1016/S0093-934X\(03\)00052-X](https://doi.org/10.1016/S0093-934X(03)00052-X).
24. Klimka, M. in Budzińska, G. (2015). Being Positive. Approaching Career Design From the Perspective of Positive Psychology. *Journal of Education Culture and Society*, 6(1), 89–100. <https://doi.org/10.15503/jecs20151.89.100>.
25. Kosine, N. R., Steger, M. F. in Duncan, S. (2008). Purpose-Centered Career Development: A Strengths-Based Approach to Finding Meaning and Purpose in Careers. *Professional School Counseling*, 12(2), 133–136.
26. Lazarus, R. S. (2003). Does the Positive Psychology Movement Have Legs?. *Psychological Inquiry*, 14(2), 93–109. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1402_02.
27. Levitin, D. J., Cole, K., Chiles, M. idr. (2004). Characterizing the Musical Phenotype in Individuals With Williams Syndrome. *Child Neuropsychology*, 10(4), 223–247. <https://doi.org/10.1080/09297040490909288>.
28. Licardo, M. in Schmidt, M. (2014). Samoodločanje otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami v izobraževanju. *Revija za elementarno izobraževanje*, 7(1), 65–81.
29. Linley, P. A., Maltby, J., Wood, A. M. idr. (2007). Character Strengths in the United Kingdom: The VIA Inventory of Strengths. *Personality and Individual Differences*, 43(2), 341–351. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.12.004>.
30. Linley, P. A., Harrington, S. in Garcea, N. (2010). Finding the Positive in the World of Work. V: Linley, P. A., Harrington, S. in Garcea, N. (ur.). *The Oxford Handbook of Positive Psychology and Work* (str. 3–9). New York: Oxford University Press.
31. Littman-Ovadia, H. in Davidovitch, N. (2010). Effects of Congruence and Character-Strength Deployment on Work Adjustment and Well-Being. *International Journal of Business and Social Science*, 1(3), 137–145.

32. Littman-Ovadia, H., Lazar-Butbul, V. in Benjamin, B. A. (2014). Strengths Based Career Counseling: Overview and Initial Evaluation. *Journal of Career Assessment*, 22(3), 403–419. <https://doi.org/10.1177/1069072713498483>
33. Littman-Ovadia, H., Dubreuil, P., Meyers, M. C. idr. (2021) Editorial: VIA Character Strengths: Theory, Research and Practice. *Frontiers in Psychology*, 12, 653941, 1–5. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.653941>
34. Lopez, S. J., Snyder, C. R. in Rasmussen, H. N. (2003). Striking a Vital Balance: Developing a Complementary Focus on Human Weakness and Strength through Positive Psychological Assessment. V: Lopez, S. J. in Snyder, C. R. (ur.). *Positive Psychological Assessment: A Handbook of Models and Measures* (str. 3–20). Washington: American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10612-001>.
35. Louis, M. C. in Lopez, S. J. (2014). Strengths Interventions: Current Progress and Future Directions. V: Parks, A. C. in Schueller, S. M. (ur.). *The Wiley Handbook of Positive Psychological Interventions* (str. 66–89). Hoboken, NJ: Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781118315927.ch4>.
36. McCashen, W. (2005). *The Strengths Approach*. Victoria: St. Luke's Innovative Resources.
37. Mellin, E. A., Hunt, B. in Nichols, L. M. (2011). Counselor Professional Identity: Findings and Implications for Counseling and Interprofessional Collaboration. *Journal of Counseling & Development*, 89(2), 140–147. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2011.tb00071.x>.
38. Motttron, L. (2011). The Power of Autism. *Nature*, 479, 33–35. <https://doi.org/10.1038/479033a>.
39. Mruk, C. J. (2008). The Psychology of Self-Esteem: A Potential Common Ground for Humanistic Positive Psychology and Positivistic Positive Psychology. *The Humanistic Psychologist*, 36(2), 143–158. <https://doi.org/10.1080/08873260802111176>.
40. Nash, J. (2015). The 5 Founding Fathers and a History of Positive Psychology. Dostopno na: <https://positivepsychology.com/founding-fathers/> (pridobljeno 10. 1. 2022).
41. Opara, B. (2009). Otroci s posebnimi potrebami v vrtcih in šolah: vloga in naloga vrtcev in šol pri vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami: uresničevanje vzgojno-izobraževalnih programov s prilagojenim izvajanjem in z dodatno strokovno pomočjo: priročnik. Ljubljana: Centerkontura.
42. Owens, R. L., Allan, B. A. in Flores, L. Y. (2019). The Strengths-Based Inclusive Theory of Work. *The Counseling Psychologist*, 47(2), 222–265. <https://doi.org/10.1177/0011000019859538>.
43. Owens, R. L., Motl, T. C. in Krieschok, T. S. (2016). A Comparison of Strengths and Interests Protocols in Career Assessment and Counseling. *Journal of Career Assessment*, 24(4), 605–622. <https://doi.org/10.1177/1069072715615854>.
44. Owens, R. L., Baugh, L. M., Barrett-Wallis, R. idr. (2018). Strengths Across the Lifespan: A Qualitative Analysis of Developmental Trajectories and Influential Factors. *Translational Issues in Psychological Science*, 4(3), 265–276. <https://doi.org/10.1037/tps0000164>.
45. Peng, H. (2015). Infusing Positive Psychology With Spirituality in a Strength-Based Group Career Counseling to Evaluate College Students' State Anxiety. *International Journal of Psychological Studies*, 7(1), 75–84. <http://dx.doi.org/10.5539/ijps.v7n1p75>.
46. Peng, Y. P. (2014). Job Satisfaction and Job Performance of University Librarians: A Disaggregated Examination. *Library & Information Science Research*, 36(1), 74–82. <https://doi.org/10.1016/j.lisr.2013.02.006>.
47. Peterson, C. (2009). Positive Psychology. *Reclaiming Children and Youth*, 18(2), 3–7.
48. Peterson, C. in Seligman, M. E. P. (2004). *Character Strengths and Virtues: A Handbook and Classification*. Washington, DC: American Psychological Association.
49. Quinlan, D., Swain, N. in Vella-Brodrick, D. A. (2012). Character Strengths Interventions: Building on What We Know For Improved Outcomes. *Journal of Happiness Studies*, 13, 1145–1163. <https://doi.org/10.1007/s10902-011-9311-5>.
50. Rashid, T. (2015). Positive Psychotherapy: A Strength-Based Approach. *The Journal of Positive Psychology*, 10(1), 25–40. <https://doi.org/10.1080/17439760.2014.920411>.
51. Reiner, S. M., Dobmeier, R. A. in Hernandez, T. J. (2013). Perceived Impact of Professional Counselor Identity: An Exploratory Study. *Journal of Counseling & Development*, 91(2), 174–183. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.2013.00084.x>.

52. Robitschek, C. in Woodson, S. J. (2006). Vocational Psychology: Using One of Counseling Psychology's Strengths to Foster Human Strength. *The Counseling Psychologist*, 34(2), 260–275. <https://doi.org/10.1177/0011000005281321>.
53. Rogers, C. (1961). *On Becoming A Person*. Boston: Houghton Mifflin.
54. Savickas, M. L. (2019). *Career Counseling*. Washington: American Psychological Association.
55. Schuurmans-Stekhoven, J. B. (2011). Is It God or Just the Data That Moves in Mysterious Ways? How Well-Being Research May Be Mistaking Faith For Virtue. *Social Indicators Research*, 100, 313–330. <https://doi.org/10.1007/s11205-010-9630-7>.
56. Shryack, J., Steger, M. F., Krueger, R. F. idr. (2010). The Structure Of Virtue: An Empirical Investigation of the Dimensionality of the Virtues in Action Inventory of Strengths. *Personality and Individual Differences*, 48(6), 714–719. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.01.007>.
57. Seligman, M. E. P., Steen, T. A., Park, N. idr. (2005). Positive Psychology Practice: Empirical Validation of Interventions. *American Psychologist*, 60(5), 410–421. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.60.5.410>.
58. Seligman, M. E., Rashid, T. in Parks, A. C. (2006). Positive Psychotherapy. *American Psychologist*, 61(8), 774–788. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.61.8.774>.
59. Seligman, M. E. P. (2019). Positive Psychology: A Personal History. *Annual Review of Clinical Psychology*, 15, 1–23. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-050718-095653>.
60. Seligman, M. E. P. in Csikszentmihalyi, M. (2014). *Positive Psychology: An Introduction*. V: *Flow and the Foundations of Positive Psychology* (str. 279–298). Dordrecht: Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-017-9088-8_18.
61. Simeonova, D. I., Chang, K. D., Strong, C. idr. (2005). Creativity in Familial Bipolar Disorder. *Journal of Psychiatric Research*, 39(6), 623–631. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2005.01.005>.
62. Strniša, T. in Juriševič, M. (2018). Razvoj strokovne samopodobe specialnih in rehabilitacijskih pedagogov. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 33(1), 116–130.
63. Super, D. E. (1990). *A Life-Span, Life-Space Approach to Career Development*. V: Brown, D. in Brooks, L. (ur.). *Career Choice and Development: Applying Contemporary Theories to Practice* (str. 197–261). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
64. Vempaty, S. (2018). *Evaluation of Clinicians' Strengths-Based Practice with Clients*. [Doktorska disertacija]. Kentucky: Spalding University.
65. Warren, C. (2008). Could This Be the Secret to Success? American Way. Dostopno na: http://dyslexia.yale.edu/DYS_secretsuccess.html (pridobljeno 10. 1. 2022).
66. Wehmeyer, M. L., Shogren, K. A., Little, T. D. idr. (2017). *Development of Self-Determination through the Life-Course*. Dordrecht: Springer.

Dr. Janez Drobnič (1957), izredni profesor za inkluzivno izobraževanje na Pedagoški fakulteti Univerze na Primorskem v Kopru.

Naslov/Address: Jurčkova 205, 1000 Ljubljana, Slovenija

Telefon/Telephone: (+386) 064 111 123

E-mail: janez.drobnic@pef.upr.si

Skrb za duševno zdravje socialnih pedagogov v vzgojno-izobraževalnih institucijah

Prejeto 4. 7. 2023 / Sprejeto 25. 10. 2023

Znanstveni članek

UDK 37.091.12:616.89

KLJUČNE BESEDE: duševno zdravje, socialni pedagogi, vzgojno-izobraževalne institucije, poklici pomoči

POVZETEK – Prispevek podrobneje obravnava tematiko pomena skrbi za duševno zdravje socialnih pedagogov, zaposlenih na področju vzgoje in izobraževanja. Namen prispevka je raziskati oblike skrbi za duševno zdravje socialnih pedagogov v različnih vzgojno-izobraževalnih institucijah. S kvalitativno raziskavo, ki je bila izvedena na osnovi polstrukturiranih intervjujev s štirinajstimi socialnimi pedagogi, smo analizirali različna področja, povezana predvsem s skrbjo socialnih pedagogov za lastno duševno zdravje in s skrbjo, ki jo socialnim pedagogom nudijo njihovi nadrejeni. Rezultati raziskave med drugim kažejo, da je večina socialnih pedagogov dnevno izpostavljena stresnim in zelo zahtevnim situacijam; da se na delovnem mestu ne počutijo varne, saj so bili v okviru svojega dela že vsi deležni psihičnega/fizičnega nasilja; in da se nadrejeni za njihovo psihično počutje oz. duševno zdravje ne zanimajo v tolikšni meri, kot bi si želeli. Ugotovitve nikakor niso vzpodbudne, saj navedeno posledično determinira njihovo duševno zdravje ter kakovost, strokovnost in profesionalnost dela nasploh.

Received 4. 7. 2023 / Accepted 25. 10. 2023

Scientific paper

UDC 37.091.12:616.89

KEYWORDS: mental health, social pedagogues, educational institutions, helping professions

ABSTRACT – The paper discusses in greater detail the importance of mental health care for social pedagogues working in the field of education. The aim of the paper is to explore the forms of mental health care for social pedagogues in different educational institutions. The qualitative survey, based on semi-structured interviews with fourteen social pedagogues, analysed different areas related mainly to social pedagogues' care for their own mental health, as well as the care provided to social pedagogues by their supervisors. The results of the survey show, among other things, that most social pedagogues are exposed daily to stressful and very challenging situations; that they do not feel safe at work, as they have all been subjected to psychological/physical violence in the course of their work; and that their supervisors are not as interested in their mental well-being/mental health as they would like. The findings are by no means encouraging, as the above-mentioned factors determine their mental health, as well as the quality and professionalism of their work in general.

1 Uvod

Socialni pedagogi (SP) se pri svojem delu v različnih vzgojno-izobraževalnih (VIZ) institucijah srečujejo s socialnimi sistemi, ki zahtevajo prilagodljivost. Kot strokovnjaki so odgovorni za lastne reakcije, ki jih morajo obvladovati (Martinjak, 2002), hkrati pa ohraniti vtis, da nadzorujejo okoliščine svojega dela, kar od njih zahteva stabilno duševno zdravje, ki ga omogoča tudi pozitivna strokovna samopodoba. Tako kot učitelj ima tudi SP z "dobro strokovno samopodobo pozitiven odnos do življenja, to pa mu omogoča [...] boljšo sposobnost za delo in lažje spoprijemanje z negativnimi izkušnjami" (Strniša in Juriševič, 2018, str. 118).

Strokovna samopodoba SP je tako sestavljena iz različnih vlog: vloge učitelja, svetovalca, vzgojitelja (v strokovnih centrih (SC) nemalokrat tudi vloge "nadomestne"

družine) (Marovič, 2021), zato se od jih pričakuje, da: pomagajo posamezniku pri razvijanju njegovega aktivnega, ustvarjalnega odnosa z okoljem, prispevajo k njegovemu vključevanju v okolje, ga opolnomočijo, ga usmerjajo k uresničevanju njegovih temeljnih potreb, pomagajo pri razvoju njegovih potencialov, so “glas” marginaliziranih in stigmatiziranih posameznikov (Etični kodeks delavcev na področju socialne pedagogike, 2004) in so hkrati še ustvarjalni, inovativni, navdihujoči, pošteni in pravični, kompetentni sogovorniki, pogumni in odzivni v primerih nasilja, po potrebi tudi zaščitniški ter visoko etični (Pelc, 2016).

Glede na visoka pričakovanja družbe do SP in glede na stiske, s katerimi se le-ti pri svojem delu čedalje pogosteje soočajo (npr. heteroagresija, avtoagresija, težave s kemično/nekemično odvisnostjo, težave otrok/mladostnikov v duševnem zdravju (Krajncan in Vrhunc Pfeifer, 2021), nesodelovanje otrok/mladostnikov/staršev, nerazumevanje vodstva/pristojnih ministrstev, pomanjkljiv zakonodajni vidik pomoči (Marovič, 2019), različne kompleksne VIZ pasti, ki so posledica (post)covidnih časov), lahko trdimo, da gre v povezavi z duševnim zdravjem SP za visoko rizičen poklic, saj je skrb za njihovo duševno zdravje – predvsem zaradi primarne skrbi za druge, ki izhaja iz doktrine socialne pedagogike kot poklica pomoči – pogosto prezrta.

Duševno zdravje socialnih pedagogov

V primeru težav v duševnem zdravju je pogosto težko opredeliti vzroke za težave in razvoj duševnih bolezni. Dobro duševno zdravje je temelj zdravja nasploh, posledično tudi socialne, družinske in gospodarske stabilnosti, družbene blaginje ter kakovosti življenja ljudi (Resolucija o nacionalnem programu ..., 2018). Vpliva na različna področja, od življenjskega sloga, fizičnega zdravja do storilnosti, zaposlovanja, medosebnih odnosov, socialne kohezije in kakovosti življenja. Predstavlja osnovo za dober odnos do samega sebe, svojih bližnjih, širše okolice in sveta (Marušič in Temnik, 2009), hkrati pa je bistveno tudi za našo sposobnost oblikovanja in vzdrževanja odnosov ter za naše vsakdanje življenje v različnih družbah, kulturah in zaposlitvenih sistemih, v katerih delujemo (Jeriček Klanšček idr., 2009). Kot vemo, posameznikovo duševno zdravje vpliva tudi na način razmišljanja, komuniciranja, učenja in na osebno rast (Novak, 2018), prav tako pa skrb zase, tako Greaves in Campbell (2007, v Poštuvan 2016, str. 117), “pomembno zaznamuje, kako uspešno bo nekdo kos različnim življenjskim situacijam”.

Za delo SP lahko najdemo vzporednice z opisom dela svetovalnih delavcev, ki ga Kovač idr. (2020, str. 72) opredelijo kot “razgibano, psihično utrujajoče, stresno in predvsem nepredvidljivo”. Čeprav se SP zavedajo, da ne morejo reševati vseh stisk uporabnikov, temveč je namen njihovega delovanja ta, da skupaj z njimi iščejo možne rešitve v posamezni situaciji (Klemenčič, 2006; prim. Bogdan Zupančič in Krajncan, 2019), pa le-ti nemalokrat poročajo, da nekaterim situacijam ali čustvenim stanjem otrok/mladostnikov niso kos, kar (lahko) nadalje vodi v vprašljivost lastne kompetentnosti (Bogdan Zupančič in Marovič, 2023; Pelc, 2016). Dejavniki, kot so: prevelika pričakovanja do sebe, odgovornost do populacije, s katero delujejo, lastna nemoč, izpostavljenost različnim oblikam psihičnega/fizičnega nasilja, vsakodnevno intenzivno iskanje rešitev za najboljše dobro uporabnika ipd., tako predstavljajo predispozicije stresa, posledično

tudi izgorelosti, in pomembno korelirajo z (ne)stabilnim duševnim zdravjem SP v različnih VIZ institucijah.

Na tem mestu velja še posebej opozoriti na težavnost dela SP – predvsem zaradi specifičnosti njihovega dela –, ki najpogosteje izhaja iz vsakodnevne izpostavljenosti mnogim, zgoraj že navedenim stresnim situacijam. Le-te, če jih ustrezno ne obvladujejo, lahko posledično odločilno vplivajo na stabilnost njihovega duševnega zdravja, “saj se posledice prevelikih delovnih obremenitev pogosto odražajo v različnih težavah v telesnem in duševnem zdravju” (Dolenc in Virag, 2019, str. 73).

Ker so torej SP v VIZ ene izmed tistih oseb, na katere se ljudje obrnejo, kadar so v stiski, je ravno tovrstna diametralnost velikokrat hkrati tudi razlog, da se SP (zaradi osebnih ali družbenih prepričanj in strahov) pogosto odločijo, da bodo lastne težave v duševnem zdravju reševali sami. Navedeno lahko dolgoročno vodi do zaviranja procesa obvladovanja stresa, neuspešno premagovanje le-tega, pa tudi v izgorelost.

Stres in izgorelost – najpogostejši težavi duševnega zdravja socialnih pedagogov

Iz različnih raziskav (Dolenc in Virag, 2019; European Commission/EACEA/Eurydice (Eurydice), 2021; Japelj Pavešić, 2020; Rupšiene idr. 2017) vidimo, da se SP na področju VIZ pogosto srečujejo z različnimi obremenitvami, med katere prištevamo nevsakdanje, neprijetne, včasih tudi tragične zgodbe, ki se dotikajo bolečih vidikov človekovega doživljanja. Kot posledica se zelo pogosto pojavljajo občutki stresa in izgorelosti (Temeljotov Salaj idr., 2012), sekundarne travmatizacije (Poštuvan, 2016) in dvom v lastno kompetentnost (Pelc, 2016). Določena količina stresa lahko sicer pozitivno vpliva na posameznika, ga motivira za delo, ugodno vpliva na njegovo telesno in duševno zdravje ter počutje, v njem spodbudi nove načine razmišljanja in strategije spoprijemanja z določeno situacijo ter spodbuja osebno rast ipd., vendar se težave pojavijo predvsem takrat, ko je stresnih situacij preveč, so preveč zgoščene, zelo intenzivne ali trajajo predolgo (Zorjan, 2016) in tako (Temeljotov Salaj idr., 2012) ovirajo produktivnost posameznika ter zmanjšujejo njegovo telesno in čustveno zdravje. T. i. *prekomerni stres* lahko pripelje do različnih zapletov v medosebnih odnosih in zdravstvenem stanju, do znižane kakovosti življenja ipd. (Zorjan, 2016).

Stres, ki je generičen pojem (Bilban, 2007), se nanaša na začasni prilagoditveni proces posameznika. Izgorelost, opredeljena kot psihološki sindrom (Kovač in Javornik Krečič, 2014), pa nastane kot posledica kumulativnega odgovora na dolgotrajne in neustrezne psihološke okoliščine dela (prav tam). Izgorelost tako ni dogodek, ki se zgodi nenadoma, temveč je posledica dlje časa trajajočih stresnih situacij (Bilban in Pšeničny, 2007). Ker se posameznik na utrujenost ne odzove s počitkom, čez leta telo samo poskrbi zase z zlomom (prav tam).

Na splošno torej velja, da negativni stres predstavlja enega izmed ključnih dejavnikov za nastanek izgorelosti (Pahor, 2015). Nato izgorelost (na drugi strani duševnega kontinuuma) – ki ni le čustvena in nevrolška kriza, temveč tudi kriza vrednot, v kateri nam močna čustva razkrijejo, kaj nam je resnično pomembno ter kaj bomo morali spreminiti – vodi v razvoj negativnih stališč oz. negativnega vedenja do dela/organizacije, v razvoj čustvene napetosti, utrujenost ipd. (Zorjan, 2016). Nadalje kriza vrednot privede do transformacije osebnosti – zamenjave vrednostnega sistema in iskanja novega

odnosa do dela, ljudi in sveta (Maslach in Leiter, 2002). Proces krize bi tako lahko povezali tudi z iskanjem smisla oz. “novega” poklicnega poslanstva. Slednje, torej občutek poslanstva pri delu, pa je skorajda “najpomembnejši napovednik delovnega zadovoljstva” (Gradišek in Habe, 2020, str. 179).

Izhajajoč iz vedenja, da so SP v okviru svojega dela vsakodnevno (pretežno) v stiku z marginalizirano, deprivilegirano in stigmatizirano populacijo (npr. brezdomci, uporabniki nedovoljenih substanc, posamezniki, ki nasilje povzročajo ali pa so le-tega deležni, otroci s posebnimi potrebami (OPP) ipd.), ki se v svojem življenju srečuje z mnogovrstnimi in zelo raznolikimi težavami, morajo biti zato še toliko bolj pozorni, da poznajo varovalne dejavnike ter učinkovite spoprijemalne strategije soočanja s stresom. Kot ugotavljata Dolenc in Virag (2019, str. 80), “ima na zadovoljstvo pri delu pedagoških delavcev največji vpliv doživljanje poklicnega stresa”. Če so pedagoški delavci (tudi SP) na delovnem mestu zadovoljni, vplivom stresa in posledično izgorelosti podležejo kasneje ali pa jima sploh ne.

Duševno zdravje socialnih pedagogov v kontekstu specifik dela poklica pomoči

Poklici pomoči opredeljujejo poklice skrbi, nege in vzgoje, katerih izstopajoča značilnost je humanitarna naravnost (Bizjan, 2004). V sklopu le-teh lahko še podrobneje razmejimo poklice psihosocialne pomoči (med katere sodi tudi poklic SP), ki jih opravljajo strokovnjaki, ki so se v okviru študija usposabljali na področju svetovalnega in terapevtskega dela.

Poklici pomoči povečujejo potrebo po poznavanju samega sebe, iskanju ustreznega razmerja med empatijo in distanco (Poljak Lukek, 2003; prim. Krajncan in Bajželj, 2008), prav tako razvoj profesionalnosti v tovrstnih poklicih zahteva rekonstrukcijo poklicnih izkušenj ter oblikovanje novih vlog strokovnjaka, kar vodi do (ponovne) vzpostavitve ravnotežja in reorganizacije primarne identitete (Poljak Lukek, 2003).

V VIZ institucijah najpomembnejšo skupino sprožilcev stresa (posledično izgorelosti), ki vplivajo na stabilnost duševnega zdravja in pri delu SP izhajajo iz zgoraj izpostavljenih specifik socialne pedagogike kot poklica pomoči, tvorijo stresorji:

- ki izhajajo iz dela z OPP (Marovič, 2022);
- ki so povezani z neustreznim vedenjem (npr. heteroagresija, avtoagresija, težave s kemično/nekemično odvisnostjo (Ferbežar in Vrhunc Pfeifer, 2022; Krajncan in Vrhunc Pfeifer, 2021), nesodelovanje otrok/mladostnikov (Marovič, 2019));
- ki zajemajo delo s populacijo posameznikov s težavami v duševnem zdravju (Kristan idr., 2021).

Drugo skupino predstavljajo dejavniki, ki so vezani na samo delo (predvsem delovna preobremenjenost, prevelike zahteve in kompleksnost dela ipd.) (Kovač, 2012). Tretja skupina pa vključuje različne stresorje, ki so povezani z neustrezno organizacijsko klimo (Eurydice, 2021; Gray idr., 2017; Marovič, 2022), premalo podpore v določeni VIZ instituciji in izven nje (Kovač, 2012), nerazumevanjem vodstva/pristojnih ministrstev in pomanjkljivim zakonodajnim vidikom pomoči (Marovič, 2019).

Poleg tega, da SP v šolo (in druge VIZ institucije, op. a.) "vstopa kot vzgojitelj, nosilec odnosne kompetence, kjer so v ospredju vzgojni cilji" (Bogdan Zupančič in Krajncan, 2019, str. 59), je glavno načelo dela SP delo "s primerom" (torej z uporabnikom) in ne delo "na primeru". Tovrstno delo, predvsem zaradi vseh zgoraj izpostavljenih sprožilcev stresa (posledično izgorelosti), zahteva nenehno prilagajanje individualnim potrebam posameznika in tudi trenutnim potrebam družbe, katere del je (Briner in Dewberry, 2007). Od SP se pogosto pričakuje, da bodo s "čarobno palčko" pri uporabnikih odpravili nezaželene vzorce vedenja, zato so pri svojem delu neprestano razpeti med visoko etičnim ravnanjem z uporabniki na eni strani in iskanjem varovalnih dejavnikov lastne optimalne duševne dobrobiti na drugi, kar odločilno determinira kontinuum njihovega duševnega zdravja.

Pri skrbi za optimalno duševno zdravje oz. varovalnih dejavnikov le-tega velja na tem mestu izpostaviti še en vidik, ki je pri SP v praksi pogosto prisoten. Strokovnjaki v poklicih pomoči so namreč pogosto v vlogi "nosilcev moči", zato jim navedeno lahko daje tudi lažen občutek varnosti. Čeprav lastne težave, povezane z duševnim zdravjem, sicer zaznajo, pa le-te pogosto zanikajo, saj sebe dojemajo kot nekoga, ki pomoč daje, in ne kot nekoga, ki pomoč potrebuje (Morrisette, 2001).

Na podlagi izpostavljenega lahko sklepamo, da so znaki duševnih težav pri SP (zaradi prekomernega dela, preobremenjenosti, vsakodnevne izpostavljenosti stresu ter različnim napetostim) pogosto prezrti oz. evidentni šele takrat, ko lahko že nakazujejo na predispozicije duševnih bolezni, kar pa posledično odločilno vpliva na kakovost njihovega dela.

2 Metodologija

Namen raziskave je raziskati oblike skrbi za duševno zdravje SP v različnih VIZ institucijah. Znotraj tega so nas zanimala področja, povezana predvsem s skrbjo SP za lastno duševno zdravje, a tudi s skrbjo, ki jo SP nudijo nadrejeni.

Cilja, ki smo jima v raziskavi sledili, sta:

- raziskati, kako SP v različnih VIZ institucijah skrbijo za lastno duševno zdravje;
- ugotoviti, kako za duševno zdravje SP skrbijo njihovi nadrejeni.

Izhajajoč iz ciljev smo si zastavili naslednji raziskovalni vprašanji:

- Kako SP v različnih VIZ institucijah skrbijo za lastno duševno zdravje?
- Kako za duševno zdravje SP skrbijo njihovi nadrejeni?

V kvalitativni raziskavi je sodelovalo 14 SP iz različnih VIZ institucij v Sloveniji. Pet od teh je zaposlenih v SC za celostno obravnavo otrok/mladostnikov s čustvenimi in vedenjskimi težavami in/ali motnjami (ČVT/M) (natančneje trije v vzgojnem zavodu (VZ) in dva v mladinskem domu (MD)), po dva v vrtcu (V), osnovni šoli (OŠ), srednji šoli (SŠ) in posebnem programu vzgoje in izobraževanja (PPVIZ), en SP pa v dijaškem domu (DD). Podatki o udeležencih, relevantnih za raziskavo, so prikazani v tabeli 1.

Tabela 1*Predstavitev vzorca*

<i>Socialni pedagog</i>	<i>Vrsta VIZ institucije</i>	<i>Delovno mesto</i>	<i>Leta izkušenj na delovnem mestu</i>
SP 1	SC (MD)	vzgojiteljica	3
SP 2	SŠ	svetovalna delavka	10
SP 3	SŠ	svetovalna delavka	1
SP 4	PPVIZ	ravnateljica	5
SP 5	SC (MD)	vzgojitelj	11
SP 6	OŠ	svetovalna delavka	6
SP 7	SC (VZ)	vzgojiteljica	8
SP 8	SC (VZ)	vzgojiteljica	7
SP 9	V	vzgojiteljica	4
SP 10	OŠ	izvajalka dodatne strokovne pomoči	5
SP 11	DD	vzgojiteljica	6
SP 12	V	vzgojiteljica	6
SP 13	PPVIZ	učiteljica	1
SP 14	SC (VZ)	vzgojiteljica	17

Uporabili smo deskriptivno metodo empiričnega znanstvenega raziskovanja. Podatki so bili pridobljeni s tehniko polstrukturiranega intervjuja, sestavljenega za potrebe pričujoče raziskave. Pred intervjujem je bil opravljen pogovor z vodstvom in SP posamezne ustanove, v katerem smo anketirance seznani z namenom, s cilji in potekom raziskave. Vsi udeleženci so po povabilu k sodelovanju v raziskavi v le-tej sodelovali prostovoljno. Anonimnost in zaupnost sta bili zagotovljeni. Intervjuje smo izvedli individualno, neposredno v VIZ institucijah. Pridobljene podatke smo obdelali po postopkih kvalitativne analize.

3 Rezultati in interpretacija

Po izpeljavi kvalitativne analize opravljenih intervjujev smo pojme razvrstili v naslednje tri kategorije:

- skrb SP za lastno duševno zdravje, ki je vsebovala dva pojma, in sicer individualno skrb ter usklajevanje zasebnega in poklicnega življenja;
- skrb nadrejenih za duševno zdravje SP, ki je vsebovala en pojem, in sicer zanimanje nadrejenih za duševno zdravje SP; ter
- duševno zdravje SP v povezavi z razmerami na delovnem mestu, ki je vsebovala dva pojma, in sicer občutek varnosti na delovnem mestu ter prisotnost stresnih situacij na delovnem mestu.

Vseh pet pojmov so prepoznali vsi SP. V tabeli 2 predstavljamo pojme in ključne kategorije, ki smo jih v analizi identificirali glede na zastavljena raziskovalna vprašanja.

Tabela 2

Rezultati kvalitativne analize – ključni pojmi in kategorije

<i>Identificirani pojmi</i>	<i>Ključne kategorije</i>
Individualna skrb	Skrb SP za lastno duševno zdravje
Usklajevanje zasebnega in poklicnega življenja	
Zanimanje nadrejenih za duševno zdravje SP	Skrb nadrejenih za duševno zdravje SP
Občutek varnosti na delovnem mestu	Duševno zdravje SP v povezavi z razmerami na delovnem mestu
Prisotnost stresnih situacij na delovnem mestu	

Skrb SP za lastno duševno zdravje – Individualna skrb

Rezultati kažejo, da razen SP 2 (navaja, da ji “zaradi zahtevnosti dela in obveznosti v privatnem življenju časa za tovrstno skrb primanjkuje”) večina (13) SP v različnih VIZ institucijah skrbi za lastno duševno zdravje posveča veliko pozornosti. Za vzdrževanje lastnega duševnega zdravja se SP največkrat poslužujejo različnih športnih (*sprehodi v naravi, planinarjenje, plavanje, košarka, odbojka, fitnes, ples, tek, telovadba, sprehanje psa*) kulturnih (*obiskovanje koncertov, gledališča*) in izobraževalnih (*seminarji, dodatna izobraževanja in usposabljanja*) aktivnosti; hobijev (*potovanje, igranje igrice, branje knjig, gledanje televizije, poslušanje glasbe, udeleževanje likovnih delavnic, delo na vrtu in z rožami, obisk maserke*); meditacije/joge/čuječnosti; psihoterapije; supervizije; skupin za samopomoč ter druženje in pogovorov s prijatelji. Kot ugotavljajo že Birska, Kljun in Kopačin (2022), je za vse strokovne delavce, zaposlene v večinskem sistemu VIZ, še kako pomembno dodatno strokovno izobraževanje ter razvijanje različnih kompetenc, ki vodijo v zmanjševanje stresnih situacij pri lastnem delu. Podobno navajata Bogdan Zupančič in Marovič (2023), in sicer da je v izogib težavam v duševnem zdravju v poklicih pomoči ključnega pomena individualna skrb oz. skrb zase. Le tako lahko posameznik poskrbi za svoje dobro počutje in duševno ravnovesje ter se lažje sooča z vsakodnevnimi izzivi (prav tam).

Usklajevanje zasebnega in poklicnega življenja

Dejstvo, kot kažejo tudi ugotovitve raziskave, da uspešno usklajevanje med poklicnim in zasebnim življenjem SP v različnih VIZ institucijah izhaja predvsem iz delovnih izkušenj v praksi ter dobe zaposlitve v posamezni instituciji, ne preseneča. Večina (9) SP (predvsem tistih, ki so v tovrstnih institucijah zaposleni že dlje časa) tako navaja, da so na začetku svoje profesionalne poti imeli več težav z usklajevanjem zasebnega in poklicnega življenja (SP 2: “Prvi 2 leti sploh nisem spala ponoči, tako zelo se me je vse dotaknilo.”), vendar so z leti uspeli vzpostaviti mejo med navedenima področjema (SP 7: “Tudi sodelavkam sporočim, da od četrтка do ponedeljka kot da me ni, in me ne

kontaktirajo. Potegnem mejo.”). Prav tako večina (10) intervjuvancev izpostavlja, da svoje zasebno in poklicno življenje dobro usklajuje.

Skrb nadrejenih za duševno zdravje SP – Zanimanje nadrejenih za duševno zdravje SP

Več kot polovica (9) SP navaja, da se nadrejeni za njihovo psihično počutje oz. duševno zdravje ne zanimajo v tolikšni meri, kot bi si želeli. Izpostavimo na primer SP 12: *“Tega ozaveščanja je sicer čedalje več, ker se tudi čedalje bolj pojavlja izgorelost nekaterih sodelavk in se o tem kao več govori. Ampak žal od teorije do prakse še ni prišlo.”* Kljub navedenemu pa rezultati nakazujejo tudi, da se trend skrbi nadarjenih za duševno zdravje njihovih zaposlenih spreminja na boljše. Pet SP izpostavlja, da je njihovim nadrejenim iskreno mar za zaposlene. SP 1 tako navaja: *“Se mi zdi, da ima ravnatelj občutek, da ljudje ne smemo biti preobremenjeni, da učinkovitost na delovnem mestu za vsako ceno ni dobrodošla in v korist ljudem in duševnemu zdravju [...]. Nam je jasno rečeno, da moramo v prvi vrsti poskrbeti zase.”* Prav tako je večina od teh izpostavila, da se nadrejeni trudijo za dobre odnose med zaposlenimi in v instituciji. SP 14 pove: *“Nas večkrat vpraša: ‘Kako si?’ [...] Na glas pove, da ceni delo kolektiva, velikokrat pohvali naša prizadevanja, mu ni vseeno, kako pridemo na delovno mesto.”* Tako navaja SP 10: *“Vodstvo nam večkrat poudarja, da si moramo vzeti čas zase. Za njih je duševno zdravje zelo pomembno. Veliko nas ozaveščajo. Išče načine, kako nam pomagati.”* Kot vemo, SP v svoje delo ne vnaša le strokovnega znanja, temveč tudi svoja stališča, norme, vrednote in čustva (Kobolt in Žorga, 2006), iz česar izhaja, da je pri svojem delu toliko bolj uspešen, kolikor je okolju, v katerem deluje, mar za njegovo duševno dobrobit (Gray idr., 2017; Harding idr., 2019). SP 13 pravi: *“Valda, saj se to potem odraža na našem delu in odnosu do učencev in sodelavcev.”*

Duševno zdravje SP v povezavi z razmerami na delovnem mestu – Občutek varnosti na delovnem mestu

Kot kažejo rezultati raziskave, se SP na svojih delovnih mestih ne počutijo varne, saj so bili v okviru svojega dela že vsi deležni psihičnega/fizičnega nasilja ali kombinacije obeh oblik nasilja. Iz odgovorov lahko razberemo, da so SP pogostejše podvrženi tako psihični (8) kot fizični nevarnosti (6). Podobno ugotavlja tudi raziskava avtorja Eurofound (2013), ki izpostavlja, da je na delovnem mestu psihično nasilje pogostejše od fizičnega. Največ fizičnega nasilja so bili intervjuvanci (7) v naši raziskavi deležni s strani uporabnikov. O fizičnem nasilju (posledično tudi psihičnem) je poročalo vseh pet SP, zaposlenih v SC, in le dva SP, zaposlena v drugih VIZ institucijah. Zato velja poudariti še, da vseh pet SP, zaposlenih v SC, navaja, da napadov nase ne jemljejo vedno resno, saj vedo, od kod izvirajo in da so nemalokrat v največji meri pokazatelj individualnih stisk mladostnikov, njihovega nestrinjanja s pravili ter sistemom nasploh. Kljub navedenemu pa je vendarle treba opozoriti, da vseh pet zaposlenih v SC poroča tudi o vse težji in kompleksnejši problematiki otrok/mladostnikov s ČVT/M, ki so nameščeni v SC, na kar opozarja tudi raziskava (Kobal Tomc idr., 2011). V SC so nameščeni posamezniki, ki jim pomoč v “tradicionalnih” oblikah VIZ zaradi izstopajočega/neprimernega/deviantnega

vedenja ni bila zadostna (Marovič, 2022), zato ne preseneča, kot kažejo tudi pričujoči rezultati, da je v V, OŠ, SŠ, PPVIZ in DD pogostejše prisotna psihična nevarnost, medtem ko v SC (VZ in MD) v ospredje stopa fizična in/ali kombinacija obeh. Trije SP v okviru težav, ki izhajajo iz razmer na delovnem mestu, izpostavljajo še občutek pomanjkanja pomoči s strani nadrejenih pred "napadi" staršev/sodelavcev/otrok in poudarjajo, da se ne počutijo zaščitene (ne s strani nadrejenih in ne s strani države). Navedeno potrjujejo tudi ugotovitve raziskave (Japelj Pavešić, 2020), ki kažejo, da učitelji pri reševanju problemov pogosto ostajajo prepuščeni samim sebi. Med njimi namreč kar tretjina podpora in zaščito vodstva šole občuti samo včasih ali redko (prav tam).

Prisotnost stresnih situacij na delovnem mestu

Skoraj vsi (12) SP, zaposleni v različnih VIZ, so podvrženi stresnim situacijam na delovnem mestu. Nekateri (4) navajajo, da so stresu podvrženi od enkrat do dvakrat tedensko, medtem ko drugi (10) poročajo, da so stresnim situacijam podvrženi dnevno. Skrb vzbujajoča je vsekakor trditev SP 2, ki pravi: *"Lansko leto sem bila že konec septembra tako izčrpana, da sem imela občutek, da je zame že celo šolsko leto naokoli."* Poudariti velja, da se raven doživljanja stresa na delovnem mestu, kot kažejo tudi ugotovitve raziskave, pri SP pogosto razlikuje glede na institucijo, v kateri so zaposleni. Tako vseh pet SP, zaposlenih v SC, navaja, da se s stresnimi situacijami srečujejo dnevno – kar do neke mere izhaja iz namembnosti tovrstnih institucij. Doživljanje stresnih situacij pogosto pripisujejo že izpostavljeni namembnosti omenjenih institucij. SP 5 navaja: *"Vse situacije pri nas so stresne, ker je taka služba. Sem vedela, kam grem ..."*

Nekatere situacije (oz. stresni dogodki), kot lahko razberemo iz pričujoče raziskave, so značilne tako za SP v SC kot tudi za SP, zaposlene v V, OŠ, SŠ, PPVIZ in DD (npr. čustveni izpadi otrok/mladostnikov; nerazumevanje vodstva/sodelavcev, fizično/psihično nasilje, grožnje, manipulacije in čustveno izsiljevanje (s strani otrok/staršev/sodelavcev/vodstva)). SP, zaposleni v SC, pa v okviru teh še dodatno izpostavljajo: *službo kot tako; prevelik obseg nalog; delavnik, ki ga nimaš pod kontrolo; pričanja na sodišču; otroci/mladostniki z resnimi anamnezami, ki sodijo že na področje psihiatrije; spolne zlorabe; fizično/psihično nasilje s strani uporabnikov/sodelavcev; pomanjkljiv zakonodajni vidik pomoči; fizično obračunavanje (npr. napadi z nožem); (avto/hetero)agresija (npr. samodestruktivnost, poskusi samomora); zasvojenost z nedovoljenimi substancami; begi; nošečnosti v zavodu.* Ali, tako SP 11: *"Uporniško vedenje mladostnikov, ki se zaklepajo v kopalnice in grozijo s samomori, pa ko ti pridejo Romi v hišo in ti poberejo 3 punce in se odpeljejo, ko mladostnik s kolom ali nožem teka okoli hiše in kriči, da bo ubil svojo punco."*

Izhajajoč iz ugotovitev raziskave lahko trdimo, da so SP, ki imajo vsakodnevno opravka z različnimi psihosocialnimi stiskami in fizičnim nasiljem, vsekakor bolj izpostavljeni dejavnikom, ki posledično lahko ogrozijo njihovo psihofizično ravnoesje. Visoko raven doživljanja stresa pri zaposlenih v VIZ izpostavlja tudi Peta evropska raziskava o delovnih razmerah za Slovenijo (2010). Le-ta navaja, da šolstvo, v primerjavi z ostalimi sektorji, z 89,1 % na področju doživljanja stresa zaseda prvo mesto. Podobno ugotavljata tudi Žakaitis in Puškoriene (2007, v Rupšiene idr., 2017), ki na vzorcu 99 SP, zaposlenih v šolstvu, ugotavljata, da ima 56 % anketirancev blage znake izgorelosti, pri 23 % pa so le-ti že zelo močno izraženi.

4 Sklep

Rezultati pričujoče raziskave, s katerimi smo raziskali oblike skrbi za duševno zdravje SP, zaposlenih v različnih VIZ institucijah, kažejo, da stanje na področju duševnega zdravja nikakor ni vzpodbudno.

Večina (13) SP ima sicer dobro razvite mehanizme uravnavanja duševne dobrobiti, saj skrbi za lastno duševno zdravje posveča veliko pozornosti. V izogib emocionalni in energijski izčrpanosti (posledično slabšemu psihofizičnemu počutju) se SP, izhajajoč iz rezultatov raziskave, poslužujejo različnih športnih in izobraževalnih aktivnosti, hobijev, meditacije/joge/čuječnosti, psihoterapije, supervizije, skupin za samopomoč ter druženja in pogovorov s prijatelji. Prav tako je večini (10) z leti uspelo vzpostaviti distanco med poklicnim in zasebnim življenjem. Vendar pa ugotovitve raziskave – čeprav se trend skrbi nadrejenih za duševno zdravje svojih zaposlenih sicer spreminja na boljše, kar navaja pet SP – hkrati kažejo tudi na občutno pomanjkanje zanimanja nadrejenih za duševno zdravje svojih zaposlenih. Več kot polovica (9) intervjuvancev tako navaja, da se nadrejeni za njihovo psihično počutje oz. duševno zdravje ne zanimajo v tolikšni meri, kot bi si želeli. Podatek je vsekakor zaskrbljujoč, predvsem zaradi vedenja, kot so navedli že Gray idr. (2017) in tudi Harding idr. (2019), da je SP pri svojem delu toliko bolj uspešen, kolikor je okolju, v katerem deluje, mar za njegovo duševno dobrobit, kar posledično odločilno determinira kakovost njegovega dela.

Tudi dognanja, da se SP na svojih delovnih mestih ne počutijo varne, saj so bili v okviru le-teh že vsi deležni psihičnega/fizičnega nasilja ali kombinacije obeh, niso vzpodbudna. SP so sicer pogostejše podvrženi psihični (8) kot fizični nevarnosti (6), kar gre pripisati tudi namembnosti institucije, v kateri so zaposleni. Vendar pa kljub navedenemu – kot opozarjajo že ugotovitve raziskave (Sindikat vzgoje, izobraževanja, znanosti in kulture Slovenije (v nadaljevanju SVIZ), 2022) – tudi SP, zaposleni v SC, poročajo o vse težji in vse kompleksnejši problematiki, zaznamovani z obema oblikama nasilja, s katero se pri svojem delu srečujejo. Prav tako nekateri SP (3) v okviru težav, ki izhajajo iz razmer na delovnem mestu, izpostavljajo še občutek pomanjkanja pomoči s strani nadrejenih pred “napadi” staršev/sodelavcev/otrok ter poudarjajo, da se ne počutijo zaščitene (ne s strani nadrejenih in ne s strani države). Podobno tudi ugotovitve raziskave (Japelj Pavešić, 2020), ki kažejo, da učitelji pri reševanju problemov pogosto ostajajo prepuščeni samim sebi.

Če se osredotočimo še na prisotnost stresnih situacij, s katerimi se SP v različnih VIZ institucijah pri svojem delu srečujejo, velja izpostaviti, da je stanje (v povezavi z vzdrževanjem optimalnega duševnega zdravja) tudi na tem področju neustrezno. Kot lahko razberemo iz odgovorov intervjuvancev, so skoraj vsi (12) SP na svojem delovnem mestu podvrženi različnim stresnim situacijam, psihosocialnim stiskam in fizičnemu nasilju. Prav tako jih kar deset poroča, da so stresnim situacijam podvrženi dnevno. Nekateri stresni dogodki so značilni tako za SP v SC kot tudi SP, zaposlene v V, OŠ, SŠ, PPVIZ in DD (npr. *čustveni izpadi otrok/mladostnikov, nerazumevanje vodstva/sodelavcev, fizično/psihično nasilje, grožnje, manipulacije in čustveno izsiljevanje (s strani otrok/staršev/sodelavcev/vodstva)*). SP, zaposleni v SC, pa dodatno izpostavljajo še: *službo kot tako; prevelik obseg nalog; delavnik, ki ga nimaš pod kontrolo; pričanja na sodišču; otroci/mladostniki z resnimi anamnezami, ki sodijo že na področje psihiatrije;*

spolne zlorabe; fizično/psihično nasilje s strani uporabnikov/sodelavcev; pomanjkljiv zakonodajni vidik pomoči; fizično obračunavanje (npr. napadi z nožem); (avto/hetero)agresija (npr. samodestruktivnost, poskusi samomora); zasvojenost z nedovoljenimi substancami; begi; nosečnosti v zavodu.

Izhajajoč iz ugotovitev raziskave lahko torej trdimo, da so SP, ki imajo vsakodnevno opravka z različnimi oblikami psihosocialnih stisk in z nasiljem, vsekakor bolj izpostavljeni dejavnikom, ki lahko ogrozijo njihovo psihofizično ravnesje, kar (lahko) posledično vodi tudi do izgorelosti. Čeprav zaradi majhnosti vzorca rezultatov raziskave ne moremo splošiti na celotno populacijo, pa ugotovitve raziskave kažejo, da bi v izogib težavam v duševnem zdravju SP, zaposlenih v različnih VIZ institucijah, v prihodnje veljalo razmišljati v smeri sistemskih sprememb za zagotavljanje optimalnega duševnega zdravja na celotnem kontinuumu VIZ. Navedeno podpirajo tudi številni apeli, ki v (post)covidnih časih prihajajo iz vrst strokovnjakov, zaposlenih v SC (SVIZ, 2022), kjer so prvenstveno zaposleni SP, in se navezujejo na raziskave, ki poročajo o težavah na področju duševnega zdravja zaposlenih v različnih VIZ institucijah nasploh (Eurydice, 2021; Japelj Pavešić, 2020), posledično tudi na opuščanje poklica zaradi stresa in izgorelosti (prav tam). Kot vemo, lahko pomoč drugim nudimo šele takrat, ko imamo sami zadovoljene primarne potrebe (Šimleša, 2013), zato predstavlja skrb za duševno zdravje, ne samo SP, temveč vseh zaposlenih v VIZ, temeljni, predvsem pa nujen (pred)pogoj za oblikovanje produktivnega in sproščujočega delovnega okolja. Prav tako navedeno odločilno determinira kakovost in uspešnost dela tako z otroki/mladostniki kot tudi z vsemi drugimi uporabniki poklicev pomoči, s katerimi se pri svojem delu srečujejo SP, zaposleni v različnih VIZ institucijah.

Mateja Marovič, PhD, Špela Benčina, Ana Bogdan Zupančič, PhD

Mental Health Care for Social Pedagogues in Educational Institutions

Based on the high expectations of society towards social pedagogues (SPs) and given the difficulties they are increasingly facing in their work (e.g., hetero-aggression, auto-aggression, chemical/non-chemical addiction, mental health problems of children/adolescents (Krajncan and Vrhunc Pfeifer, 2021), non-cooperation of children/adolescents/parents, lack of understanding from leadership/ministries, lack of a legislative framework governing assistance (Marovič, 2019), various complex traps in education which are the result of (post-)COVID times), we can assume that SPs, in relation to mental health, are a high-risk profession, as the care of their mental health is often overlooked. This is mainly due to the primary concern for others, which stems from the doctrine of social pedagogy as a helping profession.

Good mental health is a cornerstone of health, and consequently of social, family, and economic stability, social well-being, and quality of life (Resolution on the National Mental Health Programme 2018–2028, 2018). It also further influences the way we think, communicate, learn, and grow as individuals (Novak, 2018), and, as Greaves and Campbell (2007, as cited in Puštovan, 2016, p. 117) put it, “has a significant impact on how well one copes with different situations in life”.

Although SPs are aware that they cannot solve all the users' problems, but rather work with them to find possible solutions in each situation (Klemenčič, 2006; cf. Bogdan Zupančič and Krajncan, 2019), they often report that they are not able to cope with certain situations or emotional states of children/adolescents. Factors such as: too high expectations of themselves; responsibility towards the population they work with; their own powerlessness; exposure to various forms of psychological/physical violence; intensive daily search for solutions in the user's best interests, etc., thus represent predispositions to stress, and consequently burnout, and correlate significantly with the stable mental health of SPs in different educational institutions.

Since the main principle of SPs' work is work "with the case" (with the user) rather than work "on the case", this type of work, especially in view of all the stress triggers (and consequently burnout), requires constant adaptation to the individual's needs, including the current needs of the society of which they are part (Briner and Dewberry, 2007). Thus, SPs – who are often expected to use a "magic wand" to eliminate undesirable behaviour patterns in users – are constantly torn between a highly ethical treatment of users on the one hand and the search for ways to protect their own mental well-being on the other, which crucially determines their mental health.

Regarding optimal mental health, another aspect is worth mentioning that is often present in SPs' practice. As professionals in the helping professions are often in a "power holder" role, this can also give them a false sense of security. Although they may perceive their own mental health problems, they often deny them, because they see themselves as someone who gives help, not someone who needs it (Morrisette, 2001).

The aim of this qualitative survey is to explore the forms of mental health care in different educational institutions.

Starting from the objectives, we addressed the following research questions:

- How do SPs in different educational institutions take care of their own mental health?
- How do supervisors take care of the mental health of SPs?

The research was based on semi-structured interviews with 14 social pedagogues working in different educational institutions in Slovenia. Five of them are employed in professional centres (PCs) for the integrated treatment of children/adolescents with emotional and behavioural problems and/or disorders (3 in a residential treatment institution (RTI) and 2 in a youth home (YH); 2 SPs each in a kindergarten (K), primary school (PS), secondary school (SS) and in a special education programme (SEP); and 1 SP in a boarding school (BS).

After performing a qualitative analysis of the interviews, the concepts were grouped into 3 categories:

- SP's care for own mental health, which included 2 concepts, namely individual care and balancing work and private life;
- supervisors' care for the mental health of SPs, which included one concept – interest from supervisors in SP's mental health; and
- SP's mental health in relation to the workplace situation, which included 2 concepts, namely feeling safe at work and the presence of stressful situations at work. All five concepts were identified by all SPs.

The results of this survey show that the mental health situation is by no means encouraging.

Most of the SPs (13) have well-developed coping mechanisms and pay a great deal of attention to their own mental health. To avoid emotional and energetic exhaustion (resulting in poorer psycho-physical well-being), according to the results of the survey, SPs engage in a variety of sporting and educational activities; hobbies; meditation/yoga/mindfulness; psychotherapy; supervision; self-help groups; socialising and talking with friends. Most of them (10) have also managed over the years to establish a distance between their professional and private life. However, the survey findings – even though the trend of supervisors' concern for the mental health of their employees is changing for the better, as indicated by 5 SPs – also show a significant lack of interest from supervisors in the mental health of their employees. More than half of the interviewees (9) have thus indicated that their supervisors are not as interested in their mental well-being or mental health as they would like. This is certainly a worrying figure, especially knowing, as Gray et al. (2017) and Harding et al. (2019) have already expressed, that SPs are more successful in their work if the environment in which they work cares about their mental well-being, which in turn determines the quality of their work.

The findings that SPs do not feel safe in their jobs, as they have all experienced psychological/physical violence or a combination of the two, are likewise not encouraging. Indeed, SPs are more often subjected to psychological (8) than physical danger (6), which can be attributed to the purpose of the institution in which they are employed. However, despite the above – as has already been pointed out in the findings of another survey (Education, Science and Culture Trade Union of Slovenia (SVIZ), 2022) – PC employees also report increasingly difficult and complex issues, marked by both forms of violence, which they encounter in their work. Furthermore, in the context of problems arising from the workplace situation, some SPs (3) have also indicated feeling a lack of support from supervisors in the case of "attacks" from parents/colleagues/children, and have stressed that they do not feel protected (neither by supervisors nor by the state). Similarly, other research findings (Japelj Pavešić, 2020) show that teachers are often left to their own devices when solving problems.

Focusing on the presence of stressful situations that SPs in different educational institutions face, it is worth pointing out that the situation (in relation to maintaining optimal mental health) is also inadequate in this area. The interviewees' responses show that almost all SPs (12) are subjected to various stressful situations, psychosocial distress, and physical violence in their workplace. Ten of them have also reported that they are subjected to stressful situations daily. Some stressful events are typical for both SPs working in PCs as well as those working in K, PS, SS, SEP and BS (e.g., emotional outbursts of children/youth; misunderstandings with management/colleagues; physical/psychological violence; threats, manipulation and emotional blackmail (by children/parents/colleagues/management)). SPs working in PCs have additionally pointed out the following: the job itself; too many tasks; working hours that are beyond your control; testifying in court; children/adolescents with serious medical histories that fall under the psychiatric domain; sexual abuse; physical/psychological violence by users/colleagues; lack of a legislative framework governing assistance; physical reprisals (e.g., knife attacks); (auto-/hetero-)aggression (e.g., self-destructive behaviour, suicide attempts); addiction to illicit substances; running away; pregnancies in the institution.

Based on the findings of the study, it can be argued that SPs who deal with various forms of psychosocial distress and violence daily are certainly more exposed to factors that can compromise their psycho-physical balance, which may lead to burnout.

Although the small sample size means that the results cannot be generalised to the whole population, the findings suggest that to avoid mental health problems in the future, it would be worth considering systemic changes to ensure optimal mental health across the whole continuum of education. This is supported by the numerous appeals in (post-)COVID times coming from the ranks of professionals working in PCs (SVIZ, 2022), where SPs are primarily employed, and refers to research reporting on the mental health problems of employees in different educational institutions in general, and consequently on the abandonment of the profession due to stress and burnout (Eurydice, 2021; Japelj Pavešić, 2020). As we know, we can only help others when our primary needs have been met (Šimleša, 2013), so taking care of mental health, not only of SPs but of all employees in educational institutions, is a fundamental and, above all, a necessary (pre)condition for creating a productive and relaxing work environment. This also determines the quality and success of the work with children/adolescents, as well as with all other users of the helping professions with whom SPs working in different educational institutions are confronted.

LITERATURA

1. Bilban, M. (2007). Kako razpoznati stres v delovnem okolju. Delo in varnost, 52(1), 30–35.
2. Bilban, M. in Pšeničny, A. (2007). Izgorelost. Delo in varnost, 52(1), 22–30.
3. Birsá, E., Kljun, M. in Kopačin, B. (2022). ICT Usage for Cross-Curricular Connections in Music and Visual Arts during Emergency Remote Teaching in Slovenia. Electronics, 11(13), 2090, 1–15. <https://doi.org/10.3390/electronics11132090>.
4. Bizjan, B. (2004). Na profesionalno pot neobremenjeni s prtljago. Socialna pedagogika, 8(3), 295–314.
5. Bogdan Zupančič, A. in Krajnčan, M. (2019). Odnosna kompetenca strokovnih delavcev v osnovni šoli. Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja, 34(1), 85–72.
6. Bogdan Zupančič, A. in Marovič, M. (2023). Pomen dobrobiti strokovnih delavcev za dobrobit otrok/mladostnikov (v strokovnih centrih). V: Kreft Toman, I., Habe, D. in Koler, G. (ur.). Sodobni izzivi dela z mladimi iz ranljivih skupin: 3. Mednarodna konferenca Mladinskega doma Jarše: konferenčni zbornik: 9. do 11. junij 2023 = Contemporary Challenges of Working with At-Risk Youth: The Jarše Youth Home 2nd International Conference: Conference Proceedings: 9 -11 June 2023 (str. 9–15). Ljubljana: Mladinski dom Jarše.
7. Briner R. in Dewberry C. (2007). Staff Wellbeing is Key to School Success: A Research Study into the Links between Staff Wellbeing and School Performance. London, England: Worklife Support.
8. Dolenc, P in Virag, Š. (2019). Stres, soočanje s stresom in poklicno zadovoljstvo pedagoških delavcev. Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja, 34(1), 73–85.
9. Etični kodeks delavcev na področju socialne pedagogike. (2004). Dostopno na: <https://zzsp.org/zzsp/dokumenti/> (pridobljeno 21. 5. 2023).
10. European Commission/EACEA/Eurydice. (2021). Teachers in Europe: Careers, Development and Well-being. Eurydice report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
11. Eurofound (2013). Physical and Psychological Violence at the Workplace, Publications Office of the European Union. Luxembourg: Office of the European Union. Dostopno na: <https://www.eurofound.europa.eu/publications/foundation-findings/2014/working-conditions/foundation-findings-physical-and-psychological-violence-at-the-workplace> (pridobljeno 28. 6. 2021).
12. Ferbežar, N. in Vrhunc Pfeifer, K. (2022). Avtoagresivno vedenje: krizne situacije in krizne intervencije v strokovnih centrih. V: Krajnčan, M. (ur.). Socialnopedagoške teme 1 (str. 95–137). Koper: Založba Univerze na Primorskem.

13. Gradišek, P. in Habe, K. (2020). Calling at Work – Important Predictor of Job Satisfaction in University Teachers. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 35(3–4), 179–194.
14. Gray, C., Wilcox, G. in Nordstokke, D. (2017). Teacher Mental Health, School Climate, Inclusive Education and Student Learning: A Review. *Canadian Psychology*, 58, 203–210. <https://doi.org/10.1037/cap0000117>.
15. Greaves, C. V. in Campbell, J. L. (2007). Supporting Self-Care in General Practice. *British Journal of General Practice*, 57(543), 814–821.
16. Harding, S., Morris, R., Gunnell, D. idr. (2019). Is Teachers' Mental Health and Wellbeing Associated with Students' Mental Health and Wellbeing? *Journal of Affective Disorders*, 242, 180–187. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2018.08.080>.
17. Japelj Pavešič, B. (2020). Nacionalna študija zaznave nasilja nad učitelji in ravnatelji v šolah: zagotavljanje varnega in vzpodbudnega učnega okolja. Ljubljana: Pedagoški inštitut. <https://doi.org/10.32320/978-961-270-321-9>.
18. Jeriček Klanšek H., Zorko, M., Bajt, M. idr. (2009). Duševno zdravje v Sloveniji. Ljubljana: Inštitut za varovanje zdravja Republike Slovenije.
19. Klemenčič, M. M. (2006). Refleksija strokovnega dela kot ena temeljnih kompetenc. V: Sande, M., Dekleva, B., Kobolt, A. idr. (ur.). *Socialna pedagogika: izbrani koncepti stroke* (str. 159–167). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
20. Kopal Tomc, B., Centrih, M., Zalokar, L. idr. (2011). Otroci in mladostniki s hudimi motnjami vedenja – analiza stanja. Inštitut Republike Slovenije za socialno varstvo. Dostopno na: http://www.mddsz.gov.si/fileadmin/mddsz.gov.si/pageuploads/dokumenti_pdf/otroci-hude_motnje_vedenje-porocilo-20-6-11.pdf (pridobljeno 17. 10. 2013).
21. Kobolt, A. in Žorga, S. (2006). Supervizija: proces razvoja in učenja v poklicu. Univerza v Ljubljani: Pedagoška fakulteta.
22. Kovač, J. (2012). Pojav stresa pri svetovalnih delavcih v osnovni šoli. *Revija za elementarno izobraževanje*, 5(2–3), 37–54.
23. Kovač, J. (2013). Supervizija, stres in poklicna izgorelost šolskih svetovalnih delavcev. *Mari-bor: Mednarodna založba*.
24. Kovač, J. in Javornik Krečič, M. (2014). Poklicna izgorelost pri šolskih svetovalnih delavcih v osnovni šoli. *Revija za elementarno izobraževanje*, 7(3–4), 89–104.
25. Kovač, J., Radovanovič, L. in Javornik Krečič, M. (2020). Vključevanje šolskih svetovalnih delavcev v različne oblike supervizije. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 35(1), 73–86.
26. Krajncan, M. in Bajželj, B. (2008). Odnos – osnova za socialnopedagoško delo. V: Krajncan, M., Zorc Maver, D. in Bajželj, B. (ur.). *Socialna pedagogika med teorijo in prakso* (str. 55–70). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
27. Kranjčan, M. in Vrhunc Pfeifer, K. (2021). Krizne intervencije v vzgojnih zavodih (strokovnih centrih): izhodišča za pripravo smernic za ravnanje v kriznih situacijah v zavodih za vzgojo in izobraževanje ter mladostnikov s čustvenimi in vedenjskimi motnjami v Sloveniji. Koper: Založba Univerze na Primorskem.
28. Kristan, N., Marovič, M. in Kavčič, T. (2021). Who has my Back?: Social Convoys and Loneliness in Slovenian Adolescents living in Residential Youth Care Grouphomes. *Child & family social work*, 27(2), 254–266. <https://doi.org/10.1111/cfs.12879>.
29. Marovič, M. (2019). Nameščanje in diskurz o (ne)ustreznosti vzgojne pomoči otrokom/mladostnikom s čustvenimi in vedenjskimi težavami in/ali motnjami v vzgojnih zavodih. V: Marovič, M. in Sinjur, A. (ur.). *Večdimenzionalnost socialnopedagoških diskurzov* (str. 129–148). Koper: Založba Univerze na Primorskem. <https://doi.org/10.26493/978-961-7023-95-4.129-148>.
30. Marovič, M. (2021). Nova družina: prehod mladostnika iz primarne družine v izvenzdržinsko institucionalno obravnavo. V: Rutar, S., Felda, D., Rodela, M. idr. (ur.). *Prehodi v različnih socialnih in izobraževalnih okoljih* (str. 359–377). Koper: Založba Univerze na Primorskem. <https://doi.org/10.26493/978-961-293-136-0.359-377>.
31. Marovič, M. (2022). Inefficiency of Social Pedagogical Treatment of an Individual Placed in a Residential Treatment Institution. V: Celec, R. (ur.). *Challenges of Modern Society from Different Perspectives: New Issues* (str. 129–141). Hamburg: Dr. Kovač.
32. Martinjak, M. (2002). Socialni pedagog – poklicni govorec. *Socialna pedagogika*, 6(4), 395–404.

33. Marušič, A. in Temnik, S. (2009). Javno duševno zdravje. Celje: Mohorjeva družba.
34. Maslach, C. in Leiter, M. P. (2002). Resnica o izgorevanju na delovnem mestu: kako organizacije povzročajo osebni stres in kako ga preprečiti. Ljubljana: Educy.
35. Morrisette, P. J. (2001). Self-Supervision: a primer for Counselors and Helping Professionals. Hoboken: Routledge.
36. Novak, K. (2018). Skrb za duševno zdravje na delovnem mestu: priročnik za promotorje duševnega zdravja v podjetjih. Maribor: Fundacija za izboljšanje zaposlitvenih možnosti Prizma.
37. Pahor, D. (2015). Sindrom izgorelosti – resna nevarnost sodobne družbe. Acta medico-biotechnica, 8(1), 7–9. <https://doi.org/10.18690/actabiomed.111>.
38. Pelc, J. (2016). Supervizija za strokovne delavce. Vzgoja, 18(72), 42–43.
39. Peta evropska raziskava o delovnih razmerah za Slovenijo. (2010). Dostopno na: <https://www.eurofound.europa.eu/sl/surveys/european-working-conditions-surveys/fifth-european-working-conditions-survey-2010> (pridobljeno 25. 7. 2021).
40. Poljak Lukek, S. (2003). Oblikovanje profesionalne identitete v procesu supervizije. Socialna pedagogika, 7(1), 71–82.
41. Poštuvan, V. (2016). Mentoriranje kot skrb za (telesno in) duševno zdravje. V: Razvoj sistema supervizirane prakse psihologov v Sloveniji (str. 117–125). Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
42. Resolucija o nacionalnem programu duševnega zdravja 2018–2028 (ReNPDZ18–28). (2018). Uradni list RS, št. 24/18. Dostopno na: <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=RESO120> (pridobljeno 12. 5. 2021).
43. Rupšiene, L., Skukauskaitė, A., Baranauskienė, I. idr. (2017). The Relationship between Professional Burnout and Management Competences: The case of Social Pedagogues in Lithuania. Pedagogika, 128(4), 55–64. <https://doi.org/10.15823/p.2017.54>.
44. Sears, S. J. in Navin, S. L. (2001). Stressors in School Counseling. Education, 703, 333–337.
45. Sindikat vzgoje, izobraževanja, znanosti in kulture Slovenije. (2022). Vzgojni zavodi povsem spregledani. Dostopno na: <https://www.sviz.si/vzgojni-zavodi-povsem-spregledani/> (pridobljeno 27. 5. 2023).
46. Strniša, T. in Juriševič M. (2018). Razvoj strokovne samopodobe specialnih in rehabilitacijskih pedagogov. Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja, 33(1), 116–130.
47. Temeljotov Salaj, A., Snežič, K. in Pungartnik, M. (2012). Stres, izgorelost in mobing na delovnem mestu. Socialna pedagogika, 16(1), 71–89.
48. Zorjan, S. (2016). Priročnik za obvladovanje psihosocialnih tveganj in absentizma s pomočjo orodja e-OPSA (Prilagojena različica za dejavnosti zdravstvenega in socialnega sektorja). Ljubljana: Založba ZRC, ZRC SAZU. <https://doi.org/10.3986/9789612549459>.
49. Žakaitis, P. in Puškorienė, J. (2007). Pedagogų pasitikėjimo savimi ir perdegimo sindromo raiškosašajos. Ugdyimo psichologija, 18, 46–54.

Dr. Mateja Marovič (1975), docentka na Pedagoški fakulteti Univerze na Primorskem
Naslov/Address: Noršinci pri Ljutomeru 5a, 9240 Ljutomer, Slovenija
Telefon/Telephone: (+386) 031 379 447
E-mail: mateja.marovic@pef.upr.si

Mag. Špela Benčina (1994), profesorica socialne pedagogike, svetovalna delavka na osnovni šola Zadobrova, Ljubljana Polje.
Naslov/Address: Novo Polje c. 11/13a, 1260 Ljubljana Polje, Slovenija
Telefon/Telephone: (+386) 051 818 023
E-mail: spelab.osz@gmail.com

Dr. Ana Bogdan Zupančič (1981), docentka na Pedagoški fakulteti Univerze na Primorskem.
Naslov/Address: Šostrska cesta 62, 1261 Ljubljana Dobrunje, Slovenija
Telefon/Telephone: (+386) 031 356 783
E-mail: ana.bogdan.zupancic@pef.upr.si

Učiteljevo postavljanje vprašanj kot način spodbujanja aktivnosti študentov

Prejeto 22. 5. 2023 / Sprejeto 25. 8. 2023

Znanstveni članek

UDK 378.091.3

KLJUČNE BESEDE: postavljanje vprašanj, učitelj, študent, študijski proces

POVZETEK – Postavljanje vprašanj v študijskem procesu prispeva k uresničevanju sodobnih, na študenta osredinjenih pristopov. V prispevku se zato osredotočamo na postavljanje vprašanj kot na enega izmed načinov spodbujanja aktivnosti študentov. Zanimalo nas je, kako pogosto visokošolski učitelji in sodelavci med študijskim procesom študentom postavljajo različna vprašanja in tudi kako pogosto imajo študentje možnost postavljati vprašanja. Osredotočili smo se na zaznave študentov. V raziskavi je sodelovalo 231 študentov Pedagoške fakultete Univerze v Mariboru. Študentje so poročali, da so jim učitelji pogosto postavljali različna vprašanja, pri čemer so jim pogosteje postavljali vprašanja nižjih spoznavnih ravni. Prav tako so študentje ocenili, da so jim učitelji ponudili možnost postavljanja vprašanj. Ker bodo študentje pridobljeno znanje in izkušnje v času študija kasneje vključevali in svoje poučevanje, pri čemer jim visokošolski učitelji in sodelavci predstavljajo zgled, lahko ugotovitve naše raziskave visokošolskim učiteljem služijo kot osnova za refleksijo in samoevalvacijo pedagoškega dela.

Received 22. 5. 2023 / Accepted 25. 8. 2023

Scientific article

UDC 378.091.3

KEYWORDS: asking questions, teacher, student, learning process

ABSTRACT – Asking questions in the learning process contributes to implementing modern, student-centred approaches. The present paper deals with teachers asking questions to encourage student engagement and is based on our own research, which examines both how frequently higher education teachers ask students different questions and how often students have the opportunity to ask questions in the classroom. We were interested in students' perceptions. The research was conducted among 231 students attending the Faculty of Education at the University of Maribor. Students report that they are frequently asked different questions by their teachers, but more often at lower cognitive levels. According to the results, teachers also give students the opportunity to ask questions themselves. As students will integrate the knowledge and experience obtained during their education into their teaching, viewing higher education teachers as role models, the findings of our research can serve as a basis for higher education teachers to self-evaluate their own teaching work.

1 Uvod

V zadnjih letih, desetletjih se v evropskem, tudi slovenskem, visokošolskem prostoru poudarja pomen na študenta osredinjenega učenja. Barr in Tagg (1995) sta že na koncu prejšnjega stoletja ugotavljala, da prihaja v visokem šolstvu do paradigmatnega premika od poučevanja k učenju. Za na učitelja osredinjene pristope je značilen prenos učnih vsebin od učitelja na študente, medtem ko je ena glavnih značilnosti na študenta osredinjenega učenja oblikovanje učnih okolij in izkušenj, ki naj bi študentom omogočali odkrivanje in konstruiranje lastnega znanja. Sodobni pristopi k učenju in poučevanju poudarjajo pomen aktivne vključenosti študentov v učni proces (Blažič, 2021; Bratož in Pirih, 2020; Maksimović idr. 2020), v katerem študentje gradijo svoje znanje ob pomoči učitelja in v sodelovanju z drugimi študenti (Jacobs in Renandya, 2021). Prav

oblikovanje učnega okolja, ki omogoča oziroma spodbuja na študenta osredinjeno učenje, je eden izmed pomembnejših ciljev, ki se pojavljajo v evropskem visokošolskem prostoru (Gover idr., 2019; Hoidn, 2016; Klemenčič, 2020).

Pri vzpostavitvi učnega okolja, ki upošteva značilnosti na študenta osredinjenega učenja, je pomemben tudi odnos med učitelji in študenti, ki se lahko gradi tudi preko postavljanja različnih vprašanj (Bratož in Pirih, 2020). Cvetek (2021) ugotavlja, da so vprašanja nepogrešljiva sestavina učenja in poučevanja, sploh ker učitelji na vseh stopnjah izobraževanja postavljajo raznovrstna vprašanja (Bratož in Pirih, 2020). Pomen uporabe vprašanj v učnem procesu je znan že stoletja, vse od Sokrata naprej, ki je uporabljal vprašanja, da bi spodbudil svoje študente k pozornemu poslušanju, analiziranju lastnih misli in kritičnemu razmišljanju (Döş idr., 2016; Ramsey idr., 1990).

Učitelji lahko postavljajo vprašanja z namenom preverjanja predhodnega znanja in razumevanja, vzbujanja zanimanja, spodbujanja spominskega priklica in aktivacije obstoječega znanja, usmerjanja razmišljanja, spodbujanja razvoja veščin, spodbujanja metakognicije in doseganja višjih ravni mišljenja (Cvetek, 2021). A v predavalnici učitelji postavljajo vprašanja predvsem z namenom preverjanja znanja in razumevanja učne vsebine (Almeida, 2010). Avtorici Marentič Požarnik in Plut Pregelj (2009) opozarjata, da je postavljanje vprašanj odvisno predvsem od cilja, ki ga hoče učitelj doseči s postavljanjem vprašanj in od odzivov študentov, pri čemer mora učitelj upoštevati tudi sposobnosti študentov (Hokanson, 2015).

Učitelji postavljajo raznovrstna vprašanja, zato tudi v literaturi obstaja več poskusov, da bi učiteljeva vprašanja pri pouku razvrstili v smiselne kategorije (Gall, 1970; Marentič Požarnik in Plut Pregelj, 2009). Cvetek (2021) deli vprašanja glede na namen uporabe in pri tem loči vprašanja zaprtega tipa, ki so namenjena preverjanju pomnjenja in zahtevajo kratke in ozko usmerjene odgovore; vprašanja odprtega tipa, ki omogočajo dialog in integracijo ter omogočajo mnogo odgovorov; vprašanja, ki sprašujejo po dokazih; sondažna vprašanja, ki omogočajo globlji vpogled; usmerjevalna vprašanja, ki omogočajo spodbujanje refleksije in razvijanje idej; hipotetična vprašanja, ki vodijo k večji ustvarjalnosti in globljemu razumevanju; in retorična vprašanja, ki praviloma ne zahtevajo odgovorov. Merilo za razvrščanje lahko predstavljajo tudi miselni procesi, ki jih želi vprašanje spodbuditi pri študentih. Najboljše in najtehtnejše razvrstitve vprašanj so prav z vidika miselnih procesov (Marentič Požarnik in Plut Pregelj, 2009).

Med različnimi klasifikacijami vprašanj, ki izhajajo iz miselne kompleksnosti, je najbolj znana in najpogostejše uporabljena Bloomova taksonomija, ki obsega šest hierarhičnih ravni miselnih veščin (Cvetek, 2021; Gall, 1970) – poznavanje, razumevanje, uporabo, analizo, sintezo in vrednotenje (Tofade idr., 2013). Konec prejšnjega stoletja sta Andersonova in Krathwohl (2001) priredila Bloomovo taksonomijo, da bi sledila spremembam na področju šolstva, poučevanja in učenja. Revidirana taksonomija ohranja prvotna izhodišča, a vpeljuje nekaj sprememb, saj vključuje naslednje ravni: spomniti se (priklic ustreznega znanja iz dolgoročnega spomina), razumeti (izgradnja pomena sporočil), uporabiti (izvedba ali uporaba postopka v določeni situaciji), analizirati (razstavitev na sestavne dele in iskanje povezav med deli), vrednotiti (podajanje sodbe na osnovi kritične presoje, standardov, kriterijev) in ustvariti (povezovanje posameznih delov v novo celoto ali obliko). Vprašanja, ki se nanašajo na spomniti se, razumeti in uporabiti, sodijo med vprašanja nižje spoznavne ravni, medtem ko so vprašanja, ki se nanašajo na analizirati, vrednotiti in ustvariti, razumljena kot vprašanja višje spoznavne ravni (Döş idr., 2016).

V visokošolskem prostoru naj bi učitelji študentom pogosteje postavljali vprašanja višje spoznavne ravni, sploh ker je cilj uporabe vprašanj v študijskem procesu razvoj diskusije (Cvetek, 2021; Tofade idr., 2013). A prevladujejo vprašanja nižjih spoznavnih ravni in to ne velja le za visoko šolstvo, ampak za vse stopnje izobraževanja (Almeida, 2012; Bibi idr., 2020; Guszak, 1967; Marentič Požarnik in Plut Pregelj, 2009; Ramsey idr., 1990; Tofade idr., 2013). Posledično je pomembno, da učitelj vprašanja vnaprej načrtuje (Cvetek, 2021; Ramsey idr., 1990), saj bo na takšen način lahko v študijski proces vključil tudi več vprašanj višjih spoznavnih ravni. Pri tem ni potrebno, da si učitelj pripravi čisto vsa vprašanja vnaprej. Smiselno je, da si pripravi vsaj kakšno ključno vprašanje, kajti po drugi strani, če bi si učitelj pripravil vsa vprašanja, lahko to vodi v shematičnost in togost (Marentič Požarnik in Plut Pregelj, 2009).

Vprašanja so namreč učinkovita, če so zastavljena v primernem trenutku, ustreznem zaporedju, če so zastavljena vsem študentom, če imajo študentje čas za premislek in odgovor, so uravnotežena, se ne ponavljajo in so postavljena v pogovornem tonu (Cvetek, 2021; Ramsey idr., 1990). Henson (1979) dodaja, da je pomembno, da učitelj vprašanja nameni tudi posameznim študentom, pri tem pa uporablja njihova imena, jim pomaga pri oblikovanju odgovorov, jih spodbuja, da postavljajo vprašanja in da razvijejo primerne spretnosti za postavljanje vprašanj, in da posluša njihova vprašanja. Vprašanja, ki jih postavljajo študentje, lahko usmerjajo učitelja in njegovo poučevanje, hkrati pa študentom omogočajo usmerjanje njihovega lastnega učenja (Almeida, 2012), zato je pomembno, da imajo študentje možnost postavljanja vprašanj, saj lahko v nasprotnem primeru postanejo pasivni sprejemalci informacij (Whittaker, 2012).

Študente se pogosto dojema kot tiste, ki odgovarjajo na učiteljeva vprašanja, ampak so tudi tisti, ki postavljajo vprašanja (Ramsey idr., 1990). S premikom od poučevanja k učenju je prišlo tudi do razvoja novih pogledov na postavljanje vprašanj v predavalnici – poudarek je na vprašanjih študentov. Študentovo postavljanje vprašanj je odvisno od njegovega predhodnega znanja, izkušenj, spretnosti, starosti, odnosa z učitelji, načina poučevanja učiteljev, razredne klime, socialnih interakcij in podobno (Almeida, 2012). Pomembno je, da imajo študentje občutek, da lahko postavijo vprašanja, ob tem pa ne bodo kritizirani s strani učitelja ali sovrstnikov (Ramsey idr., 1990). A študentje postavijo malo vprašanj in postavijo precej manj vprašanj kot učitelji. Po navadi se celo izogibajo postavljanju vprašanj. Če pa postavijo vprašanje, postavljajo predvsem vprašanja nižjega spoznavnega reda (Eshach idr., 2013). Pomembno je, da se spodbuja študente, da postavljajo vprašanja na višjih kognitivnih ravneh, a morajo takšna vprašanja v prvi vrsti postavljati tudi učitelji (Bibi idr., 2020), saj se študentje pri postavljanju vprašanj zgledujejo po njih (Hokanson, 2015).

Učitelji se sicer naj ne bi zavedali svojih vzorcev poučevanja v povezavi s postavljanjem vprašanj v predavalnici. Verjamejo, da postavijo majhno število vprašanj in da je večina vprašanj postavljena s strani študentov. Prav tako verjamejo, da postavljajo zahtevna vprašanja in da jim zahtevna vprašanja postavljajo tudi študentje (Almeida, 2010; 2012). Posledično je pomembno, da učitelji analizirajo svoje poučevanje in ga evalvirajo, saj naj bi na takšen način ozavestili razlike med njihovimi prepričanji in njihovim poučevanjem (Eshach idr., 2013). Avtorica Marentič Požarnik (2016) navaja, kaj naj bi učitelji po mnenju študentov izboljšali pri svojem poučevanju. Študentje so med drugim navedli, da si želijo aktivnega sodelovanja, pri čemer so izpostavili tudi spodbujanje postavljanja vprašanj. Študentje se zavedajo pomena vprašanj v učnem

procesu, kajti imajo pozitivna stališča do učnih okolij in učiteljev, ki pogosto postavljajo vprašanja, a opozarjajo, da morajo biti vprašanja smiselna in primerno zastavljena (Bratož in Pirih, 2020). Postavljanje vprašanj namreč predstavlja pot do znanja in je temelj vseživljenjskega učenja (Marentič Požarnik in Plut Pregelj, 2009).

Iz tega izhaja, da imajo vprašanja pomembno vlogo v šolskem prostoru (Eshach idr., 2013), zato smo z raziskavo želeli preučiti učiteljevo postavljanje vprašanj v študijskem procesu. Oblikovali smo naslednja raziskovalna vprašanja, pri čemer so nas zanimale zaznave študentov:

- ☐ Kako pogosto visokošolski učitelji in sodelavci postavljajo vprašanja na predavanjih in vajah?
- ☐ Kako pogosto imajo študentje možnost postaviti vprašanja na predavanjih in vajah?
- ☐ Kako pogosto visokošolski učitelji in sodelavci postavljajo različna vprašanja v kontekstu revidirane Bloomove taksonomije?

2 Metodologija

Raziskovalni vzorec

Raziskava je bila izvedena na neslučajnostnem priložnostnem vzorcu študentov Pedagoške fakultete Univerze v Mariboru, ki so bili v študijskem letu 2021/2022 vpisani v enega izmed rednih študijskih programov. V raziskavi je sodelovalo 231 študentov, ki se med seboj razlikujejo v stopnji in letniku študija, po študijskem programu in povprečni oceni oziroma splošnem učnem uspehu. Značilnosti študentov prikazujemo v tabeli 1.

Tabela 1

Struktura raziskovalnega vzorca študentov

Spremenljivka	Kategorije	Študentje	
		<i>f</i>	<i>f</i> %
Stopnja in letnik študija	1. stopnja	197	85,3
	1. letnik	91	39,4
	2. letnik	46	19,9
	3. letnik	33	14,3
	4. letnik	27	11,7
	2. stopnja	34	14,7
	1. letnik	34	14,7
Študijski program	Glasbena pedagogika	25	10,8
	Likovna pedagogika	30	13,0
	Predšolska vzgoja	74	32,0
	Razredni pouk	102	44,2
Povprečna ocena		M = 8,60	SD = 0,578
	1. letnik 1. stopnje	M = 4,28	SD = 0,700

V naši raziskavi so sodelovali študentje prve (85,3 %) in druge (14,7 %) bolonjske stopnje. Če podrobneje pogledamo sestavo študentov po letnikih, ugotovimo, da so v raziskavi sodelovali študentje vseh letnikov. Nadaljnji pregled pokaže, da so v raziskavo vključeni študentje razrednega pouka (44,2 %), predšolske vzgoje (32,0 %), likovne (13,0 %) in glasbene (10,8 %) pedagogike. Povprečna ocena študentov znaša 8,60, kar nakazuje, da so, povprečno gledano, študentje, ki so sodelovali v raziskavi, uspešni pri svojem študiju.

Merski instrument

Za potrebe raziskave smo pripravili anketni vprašalnik. Vprašalnik je bil sestavljen iz zaprtega tipa vprašanj. Zajemal je splošna vprašanja o stopnji in letniku študija, študijski smeri in povprečni oceni študentov. Sledili sta vprašanji, ki sta se nanašali na pogostost obiskovanja predavanj in vaj. Študentje so izbirali med odgovori nikoli, redko (do 20 %), včasih (od 20 do 50 %), pogosto (od 50 do 80 %) ter zelo pogosto (nad 80 %). Študentje so dobili navodilo, naj ocenijo svojo prisotnost na predavanjih in vajah za aktualni semester – podajali so odgovore za zimski semester v študijskem letu 2021/2022. Vprašanji sta bili zamišljeni kot selektivni mehanizem, saj bi v primeru, če bi kakšen študent odgovoril, da predavanja ali vaje obiskuje redko oziroma nikoli, sledila njegova izločitev iz naše raziskave. Ugotovili smo, da več kot polovica študentov (57,6 %) obiskuje predavanja zelo pogosto, slaba tretjina pogosto (30,3 %). Še pogosteje pa študentje obiskujejo vaje – skoraj vsi, ki so sodelovali v naši raziskavi, so poročali, da vaje obiskujejo zelo pogosto (97,0 %). Na podlagi zapisanega smo se odločili, da vse pridobljene podatke ohranimo v nadaljnji obdelavi, saj v naši raziskavi niso sodelovali študentje, ki bi predavanja ali vaje obiskovali redko oziroma jih sploh ne bi.

Sledil je prvi sklop vprašanj, s katerim smo želeli preveriti, kako pogosto visokošolski učitelji in sodelavci študentom postavljajo vprašanja, vezana na učno vsebino, ter kako pogosto imajo študentje možnost postaviti vprašanje. V drugem sklopu vprašanj smo ugotavljali, kako pogosto visokošolski učitelji in sodelavci postavljajo različna vprašanja, izhajajoč iz revidirane Bloomove taksonomije. Zanimale so nas zaznave študentov. Študentje so odgovore ponovno podajali na Likertovi lestvici – nikoli, redko (do 20 %), včasih (od 20 do 50 %), pogosto (od 50 do 80 %) in zelo pogosto (nad 80 %). Dobili so navodilo, naj se pri podajanju odgovorov osredotočijo na svoje pedagoške obveznosti v preteklih 14-ih dneh.

Postopek pridobivanja in obdelave podatkov

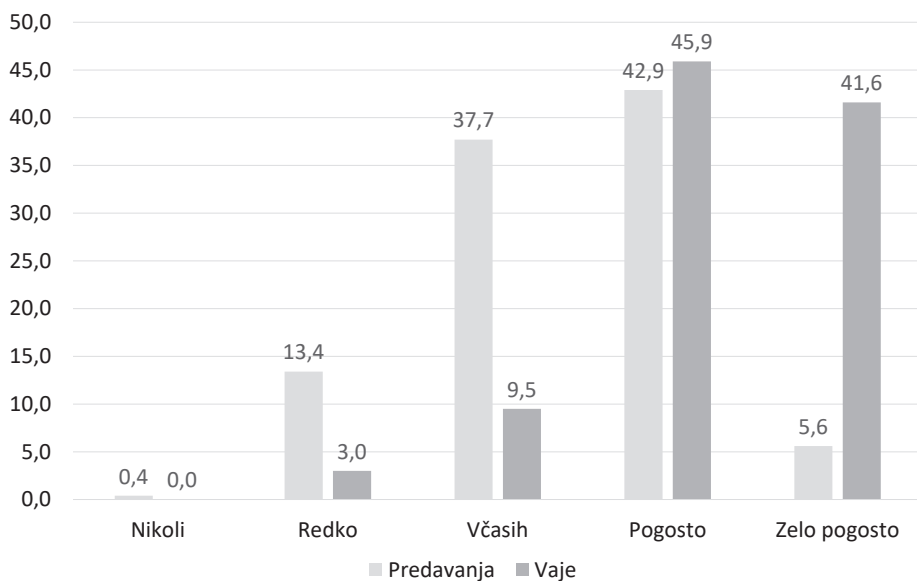
Podatke za raziskavo smo pridobili s pomočjo anketnega vprašalnika. Študentje so anketni vprašalnik reševali od sredine decembra 2021 do sredine januarja 2022. V tem času smo študente večkrat pozvali k sodelovanju. Vprašalnik je bil pripravljen v elektronski obliki. Povezavo do vprašalnika smo jim posredovali po elektronski pošti in preko Moodle Univerze v Mariboru. Anketni vprašalnik smo predhodno sondažno preverili na manjši skupini študentov, ki niso izpostavili kakršnih koli težav pri razumevanju vprašanj.

Pridobljene podatke smo obdelali in analizirali s programom SPSS. Obdelava podatkov je potekala na ravni deskriptivne in inferenčne statistike. Pri obdelavi podatkov smo najprej uporabili opisne statistične metode. Pred nadaljnjo obdelavo smo opravili Kolmogorov-Smirnov preizkus, ki je pokazal, da spremenljivke odstopajo od normalne porazdelitve, saj se je povsod pokazala statistično značilna razlika ($p < 0,05$), zato smo uporabili Wilcoxonov preizkus s predznačnimi rangi razlik in Friedmanov preizkus.

3 Rezultati

Grafikon 1

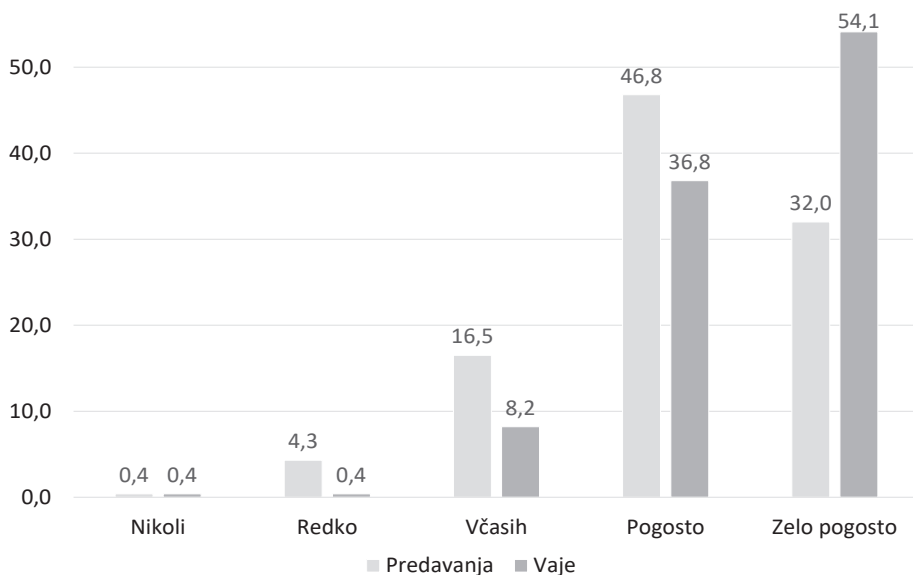
Odgovori študentov o tem, kako pogosto jim visokošolski učitelji in sodelavci postavljajo vprašanja



Največ študentov je poročalo, da so jim visokošolski učitelji in sodelavci tako v okviru predavanj (42,9%) kot tudi v okviru vaj (45,9%) pogosto postavljali različna vprašanja. A pri tem je potrebno izpostaviti, da sta približno dve petini študentov poročali, da so jim visokošolski učitelji in sodelavci na vajah postavljali vprašanja zelo pogosto (41,6%). Wilcoxonov preizkus ($z = -10,607$, $p < 0,001$) je pokazal statistično značilne razlike – večina študentov ($f = 150$) je ocenila, da so jim visokošolski učitelji in sodelavci pogosteje postavljali vprašanja v okviru vaj kot v okviru predavanj.

Grafikon 2

Odgovori študentov o tem, kako pogosto imajo v študijskem procesu možnost postavljanja vprašanj



Slaba polovica študentov (46,8%) je poročala, da so jim visokošolski učitelji in sodelavci v okviru predavanj pogosto ponudili možnost, da postavijo kakšno vprašanje, sledijo študentje, ki so ocenili, da imajo zelo pogosto (32,0%) možnost postavljanja vprašanj. Za vaje se je pokazalo ravno obratno – dobra polovica študentov je poročala, da so imeli zelo pogosto (54,1%) možnost postavljati vprašanja, sledijo študentje, ki so izpostavili, da so jim visokošolski učitelji pogosto (36,8%) ponudili možnost, da postavijo kakšno vprašanje. Wilcoxonov preizkus ($z = -6,552$, $p < 0,001$) je pokazal statistično značilne razlike. Več študentov ($f = 89$) je ocenilo, da so imeli pogosteje možnost postavljanja vprašanj na vajah kot na predavanjih.

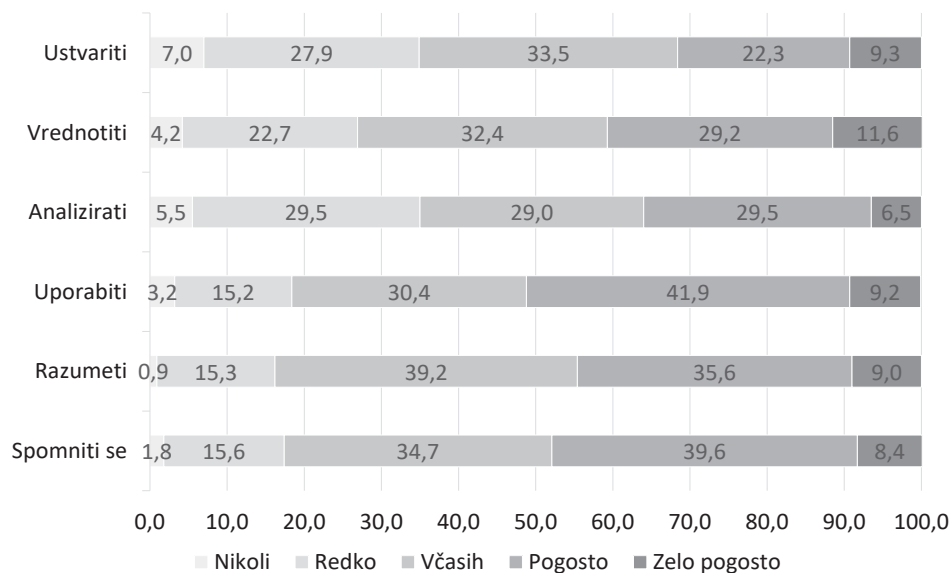
Najprej se bomo osredotočili na vprašanja, ki se nanašajo na poznavanje učne vsebine. Največ študentov, slabi dve petini, je poročalo, da so jim visokošolski učitelji in sodelavci pogosto (39,6%) postavljali vprašanja, ki so vezana na njihovo poznavanje učne vsebine, sledijo študentje, ki so menili, da so jim učitelji takšna vprašanja postavljali včasih (34,7%). Za vprašanja, ki so vezana na razumevanje učne vsebine, je največ študentov ocenilo, da so jim visokošolski učitelji takšna vprašanja postavljali včasih (39,2%) oziroma pogosto (35,6%). Največ študentov je poročalo, da so jim visokošolski učitelji in sodelavci pogosto (41,9%) postavljali vprašanja, vezana na uporabo znanja. Sledijo študentje, ki menijo, da so jim bila takšna vprašanja postavljena včasih (30,4%).

Za vprašanja, ki se nanašajo na analizo, študentje niso bili enotni o tem, kako pogosto so jim visokošolski učitelji in sodelavci postavljali tovrstna vprašanja. Enak delež študentov je namreč izpostavil, da so jim bila takšna vprašanja postavljena pogosto

(29,5 %) oziroma redko (29,5 %). Za vprašanja, vezana na vrednotenje, je največ študentov ocenilo, da so jih učitelji včasih (32,4 %) vključevali v študijski proces. Za vprašanja, ki od študentov zahtevajo ustvarjanje, je največ študentov prav tako ocenilo, da so jih učitelji včasih (33,5 %) vključevali v študijski proces.

Grafikon 3

Odgovori študentov o tem, kako pogosto jim učitelji postavljajo različna vprašanja



Izid Friedmanovega preizkusa razlik ($\chi^2 = 59,795$, $p < 0,001$) med ocenami študentov, ki se nanašajo na pogostost postavljanja različnih vprašanj s strani visokošolskih učiteljev in sodelavcev, je pokazal statistično značilne razlike. Študentje so ocenili, da so jim visokošolski učitelji in sodelavci najpogosteje postavljali vprašanja, ki so se nanašala na uporabo njihovega znanja, na poznavanje in razumevanje učne vsebine. Nekoliko manj pogosto so po oceni študentov učitelji postavljali vprašanja v povezavi z vrednotenjem in analizo. Študentje so še ocenili, da so jim bila najmanj pogosto v študijskem procesu postavljena vprašanja, ki so bila vezana na ustvarjanje.

Naredili smo še parne primerjave z Bonferronijevim popravkom. Statistično značilne razlike so se pokazale med zaznavami študentov o pogostosti učiteljeve uporabe vprašanj na ravni poznavanja v primerjavi z ravno ustvarjanja ($p < 0,001$), na ravni razumevanja v primerjavi z ravno ustvarjanja ($p < 0,001$) ter na ravni uporabe v primerjavi z ravno ustvarjanja ($p < 0,001$). Pri vseh omenjenih parnih primerjavah so študentje poročali, da so jim učitelji manj pogosto postavljali vprašanja na ravni ustvarjanja.

Podobno se je pokazalo tudi za vprašanja na ravni analize, in sicer statistično značilne razlike so se pokazale med zaznavami študentov o pogostosti učiteljeve uporabe vprašanj na ravni poznavanja v primerjavi z ravno analize ($p < 0,001$), na ravni razumevanja v primerjavi z ravno analize ($p < 0,001$) ter na ravni uporabe v primerjavi z

ravnjo analize ($p < 0,001$). Tudi v tem primeru so študentje ocenili, da so jim učitelji manj pogosto postavljali vprašanja na ravni analize v primerjavi z drugimi omenjenimi ravnmi miselnih veščin.

Zanimalo nas je še, ali so visokošolski učitelji in sodelavci po mnenju študentov pogosteje postavljali vprašanja nižje (spomniti se, razumeti in uporabiti) ali višje spoznavne ravni (analizirati, vrednotiti in ustvariti). Wilcoxonov preizkus ($z = -5,665$, $p < 0,001$) je pokazal statistično značilne razlike – večina študentov ($f = 117$) je poročala, da so jim učitelji pogosteje postavljali vprašanja nižje spoznavne ravni kot vprašanja višje spoznavne ravni.

4 Diskusija in sklep

Učitelj lahko s pravim vprašanjem, ki ga postavi v pravem trenutku in na primeren način, pri študentih vzbudi radovednost, spodbudi kritično mišljenje, preveri razumevanje in začenja diskusijo (Cvetek, 2021). Dobra vprašanja namreč lahko dajejo učiteljem vpogled v miselne procese študentov in usmerjajo njihovo učenje. Slaba vprašanja lahko zadušijo učni proces, s tem ko povzročijo zmedo pri študentih in omejujejo njihovo razmišljanje (Hokanson, 2015; Tofade idr., 2013). Preden se osredotočimo na različna vprašanja, ki jih postavljajo visokošolski učitelji in sodelavci, pogledjmo, kako pogosto učitelji sploh postavljajo vprašanja v študijskem procesu.

Največ študentov je poročalo, da so jim visokošolski učitelji in sodelavci pogosto postavljali različna vprašanja, pri čemer so ocenili, da so jim bila vprašanja pogosteje postavljena na vajah kot na predavanjih. Ugotovitev ni presenetljiva, saj učitelji vprašanja uporabljajo kot eno izmed poučevalnih strategij in veščin (Cvetek, 2021). A pri vpeljavi vprašanj v študijski proces učiteljem ne zadostujejo znanja, vezana na njihovo predmetno področje, ampak potrebujejo tudi pedagoška in predvsem didaktična znanja (Zahra idr., 2018). Učitelje je potrebno podpreti s strokovnimi usposabljanji (Goltnik Urnaut, 2022), na katerih jim bodo predstavljeni praktičnimi napotki o postavljanju vprašanj v učnem procesu (Dös idr., 2016; Gall, 1970).

Razvijanje radovednosti za vseživljenjsko učenje zahteva premik od vprašanj, ki jih postavljajo učitelji, k vprašanjem, ki jih postavljajo študenti (Hokanson, 2015). V naši raziskavi je večina študentov ocenila, da so imeli tako na predavanjih kot tudi na vajah možnost postavljanja vprašanj. V prihodnje bi bilo smiselno preveriti še, kako pogosto študentje dejansko postavljajo vprašanja v študijskem procesu, saj se s tem, ko študent postavlja vprašanja, njegova pozornost usmeri na določeno nalogo in je posledično aktivno vključen v študijski proces (Hokanson, 2015). Študentje po navadi postavljajo vprašanja, ker imajo pomanjkljivo znanje o določeni vsebini ali pa zaradi lastnega interesa in širjenja obstoječega znanja (Almeida, 2010). Se pa študentje izogibajo postavljanju vprašanj (Almeida, 2012), zato Whittaker (2012) opozarja, da je tudi študente potrebno usposobiti za postavljanje relevantnih vprašanj, saj gre za sposobnost, ki jo je mogoče razviti (Ramsey idr., 1990). Posledično študentje s tem razvijajo tudi sposobnost učinkovitega sporazumevanja, ki predstavlja eno od temeljnih kompetenc učitelja (Petek, 2018).

Nadalje so študentje ocenili, da so jim visokošolski učitelji in sodelavci najpogostejše postavljali vprašanja, ki so bila vezana na uporabo njihovega znanja, na poznavanje in razumevanje učne vsebine. Manj pogosto so učitelji postavljali vprašanja, ki so bila vezana na vrednotenje, analizo in ustvarjanje. Posledično učitelji pogostejše postavljajo vprašanja nižjih spoznavnih ravni kot vprašanja višjih spoznavnih ravni. Rezultati naše raziskave niso presenetljivi, saj je bilo tudi v drugih študijah ugotovljeno, da pri učiteljevem postavljanju vprašanj prevladujejo vprašanja nižjih spoznavnih ravni (Bratož in Pirih, 2020; Cvetek, 2021; Marentič Požarnik in Plut Pregelj, 2009; Tofade idr., 2013).

Naša raziskava predstavlja pomemben vpogled v postavljanje vprašanj v visokošolskem prostoru in osnovo za učiteljevo samorefleksijo in samoevalvacijo lastnega pedagoškega dela. Samorefleksija namreč predstavlja osnovo za izboljšanje učiteljevega dela (Mithans idr., v tisku; Petlák, 2021).

V raziskavo smo vključili pedagoško fakulteto, kjer se izobražujejo prihodnje generacije učiteljev, ki bodo pridobljeno znanje v času študija vključevale v svoje poučevanje, pri čemer jim visokošolski učitelji in sodelavci predstavljajo zgled. Spodbudno je, da učitelji postavljajo različna vprašanja, da študentom ponujajo možnost, da se s svojimi vprašanji vključujejo v študijski proces, manj spodbudno pa je, da učitelji pogostejše postavljajo vprašanja nižjih spoznavnih ravni. Naša raziskava služi tudi temu, da učitelji ozavestijo svojo poučevalno prakso in vpeljejo potrebne spremembe.

Raziskava ima tudi nekaj omejitev. Ker so bili v raziskavo vključeni le študenti ene izmed slovenskih fakultet in ker nam kljub velikosti vzorca ni uspelo zadostiti pogoju naključnega vzorčenja, ugotovitev ne moremo posploševati. Prav tako je treba upoštevati, da ugotovitve temeljijo na subjektivnih ocenah študentov (čeprav smo študentom posredovali merila, ki so jim bila v pomoč pri podajanju odgovorov), ki niso nujno odraz realnega stanja.

Sabina Ograjšek

Encouraging Student Engagement by Asking Questions

In recent years, the importance of student-centred learning has been highlighted by the European Higher Education Area, including Slovenia. At the end of the previous century, Barr and Tagg (1995) already noted a paradigmatic shift in higher education from teaching to learning. While teacher-centred approaches are characterised by the transfer of learning content from teacher to student, one of the main features of student-centred learning is the design of learning environments and experiences that enable students to discover and construct their knowledge. Modern approaches to learning and teaching emphasise the importance of students' active involvement in the learning process (Blažič, 2021; Bratož and Pirih, 2020) in which students build their knowledge with the help of the teacher and in collaboration with other students (Jacobs and Renandya, 2021). Designing a learning environment that enables and promotes student-centred learning is one of the most important goals emerging in the European Higher Education Area (Gover et al., 2019; Hoidn, 2016; Klemenčič, 2020).

Additionally, the relationship between teachers and students is essential in creating a learning environment that considers the characteristics of student-centred learning. This relationship can also be built by asking different questions (Bratož and Pirih, 2020). Cvetek (2021) notes that questions are an indispensable component of learning and teaching, especially as teachers at all stages of education ask a wide variety of questions (Bratož and Pirih, 2020). Hence, there have been several attempts in literature to classify teachers' questions in the classroom into meaningful categories (Gall, 1970; Marentič Požarnik and Plut Pregelj, 2009).

The cognitive processes which questions aim to stimulate in students can serve as one of the criteria for the classification of teachers' questions. The most relevant and meaningful classifications of questions are designed precisely in terms of cognitive processes (Marentič Požarnik and Plut Pregelj, 2009). Among the various classifications of questions arising from cognitive complexity, Bloom's taxonomy is the most commonly known and applied. It consists of six hierarchical levels of cognitive learning (Cvetek, 2021; Gall, 1970), which are knowledge, comprehension, application, analysis, synthesis, and evaluation (Tofade et al., 2013). At the end of the previous century, Anderson and Krathwohl (2001) adapted Bloom's taxonomy to follow the changes in education, teaching, and learning. The revised taxonomy retains the original framework but introduces several modifications, including the following levels: remembering (retrieving relevant knowledge from long-term memory), understanding (building meaning from messages), applying (performing or applying a procedure in a specific situation), analysing (breaking material into parts and determining connections between the parts), evaluating (making judgements based on critical appraisal, standards and criteria), and creating (integrating the individual elements to form a new whole). Questions related to remembering, understanding and applying are classified as lower cognitive level questions, while questions related to analysing, evaluating and creating are perceived as higher cognitive level questions (Döş et al., 2016).

By asking the appropriate question at the appropriate time and in the appropriate way, the teacher can stimulate students' curiosity, encourage critical thinking, test understanding, and initiate discussion (Cvetek, 2021). Asking good questions can give teachers insight into students' cognitive processes and guide their learning. Asking poor questions can stifle the learning process by confusing students and limiting their thinking (Hokanson, 2015; Tofade et al., 2013).

Teachers are usually unaware of their teaching patterns related to asking questions in the classroom. They believe that they ask a small number of questions and that most of the questions are asked by students. They also believe that they ask challenging questions and that challenging questions are also asked by students (Almeida, 2010; 2012). As a result, teachers should regularly analyse and evaluate their teaching in order to become aware of the differences between their beliefs and their teaching (Eshach et al., 2013). Marentič Požarnik (2016) outlines what students think teachers should improve in their teaching. Among other things, students indicate that they want to be active participants while also emphasising the importance of asking stimulating questions. Students are aware of the importance of questions in the learning process, as they have positive attitudes towards the learning environments and teachers who often ask questions. However, they point out that questions should be meaningful and appropriate (Bratož and Pirih, 2020).

Questions play an important role in the classroom (Eshach et al., 2013), thus, this research aims to explore the students' perspectives on the questions that teachers ask during the learning process. We formulated the following research questions:

- How frequently do the higher education teachers ask questions in lectures and tutorials according to students' perceptions?
- How frequently do students have the opportunity to ask questions in lectures and tutorials?
- According to students' perceptions, how frequently do the higher education teachers ask different questions in the context of the revised Bloom's taxonomy?

The research was conducted on a non-probability convenience sample of students enrolled in one of the full-time study programmes at the Faculty of Education, University of Maribor, during the 2021/2022 academic year. A total of 231 students participated in the research, differing in their level and year of study, study programme, average grade and overall academic performance.

To obtain data, an online questionnaire was provided, consisting of closed-ended questions. The questionnaire was available from December 2021 to January 2022. During this period, students were repeatedly invited to participate. We were interested in students' perceptions regarding questions asked by the teacher in the classroom. Students gave their answers by using the Likert rating scale, which ranged from never, rarely (up to 20%), sometimes (20% to 50%), often (50% to 80%) and very often (over 80%). The obtained data were processed and analysed with the SPSS software. The data processing was conducted at the levels of descriptive and inferential statistics. Before further processing, we performed the Kolmogorov-Smirnov test, which shows that the variables deviate from the normal distribution, as a statistically significant difference of $p < 0.05$ is found in all items. Hence, we applied the Wilcoxon signed-rank test and the Friedman test.

As the results indicate, most students in our research report that they are often asked different questions by the higher education teachers – more often in tutorials than in lectures. This result is not surprising, as teachers tend to use questions as one of their teaching strategies and skills (Cvetek, 2021). However, when integrating questions into the learning process, teachers are not only required to have subject-specific knowledge, but should also be equipped with pedagogical and, above all, didactical knowledge (Zahra et al., 2018).

The majority of students report that they have the opportunity to ask questions both in lectures and tutorials. In the future, it would also be reasonable to examine how often students actually ask questions in the study process, since by asking questions, their attention is directed to the task at hand, which makes them actively involved in the study process (Hokanson, 2015). However, students tend to avoid asking questions (Almeida, 2012) and Whittaker (2012) points out that students need to be trained to ask relevant questions, as this is a skill that can be developed (Ramsey et al., 1990).

Furthermore, students report that the questions they are most frequently asked by higher education teachers are related to remembering, understanding and applying the learning content. Teachers tend to less frequently ask questions related to evaluation, analysis and creating. Consequently, teachers are more likely to ask questions at lower than higher cognitive levels. The results of our research are not surprising, as other

studies have also found that questions posed by teachers are frequently dominated by questions of lower cognitive levels (Bratož and Pirih, 2020; Cvetek, 2021; Marentič Požarnik and Plut Pregelj, 2009; Tofade et al., 2013).

Since future generations of teachers are educated at the Faculty of Education and will integrate the acquired knowledge into their teaching, with higher education teachers serving as their role models, the faculty was included in the present study. While it is encouraging that teachers ask various questions and offer students the opportunity to engage in the learning process with their own questions, it is much more concerning that teachers are more likely to ask questions of lower cognitive levels. One purpose of our research is therefore to assist teachers in becoming more conscious of their teaching practice and making the necessary changes.

In conclusion, the present research has certain limitations. Its findings cannot be generalised, because the research includes students from only one Slovenian faculty and because we were not able to fulfil the random sampling criterion, despite the sample size. It should also be taken into consideration that the findings are based on students' subjective assessments, which do not necessarily reflect the reality of the situation, despite the fact that students were provided with criteria to help them fill out the questionnaire.

LITERATURA

1. Almeida, P. A. (2010). Classroom Questioning: Teachers' Perceptions and Practices. *Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 305–309. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.015>.
2. Almeida, P. A. (2012). Can I Ask a Question? The Importance of Classroom Questioning. *Social and Behavioral Sciences*, 31, 634–638. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.12.116>.
3. Anderson, L. W. in Krathwohl, R. D. (ur.). (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing. A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.
4. Barr, B. R. in Tagg, J. (1995). From Teaching to Learning – a New Paradigm for Undergraduate Education. *Change*, 27(6), 13–23. <https://doi.org/10.1080/00091383.1995.10544672>.
5. Bibi, W., Naeem Butt, M. in Reba, A. (2020). Relating Teachers' Questioning Techniques with Students' Learning within the Context of Bloom's Taxonomy. *FWU Journal of Social Sciences*, 14(1), 111–119.
6. Blažič, M. (2021). Prispevek visokošolskega učnega okolja h kariernemu razvoju študentov. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 36(1), 93–113.
7. Bratož, S. in Pirih, A. (2020). Stališča študentov do vprašanj predavateljev v predavalnici. *Sodobna pedagogika*, 71(137), 58–73.
8. Cvetek, S. (2021). *Osnove visokošolske didaktike. Učenje za poučevanje & poučevanje za učenje*. Maribor: Akadem.
9. Döş, B., Bay, E., Aslansoy, C. idr. (2016). An Analysis of Teachers' Questioning Strategies. *Educational Research and Reviews*, 11(22), 2065–2078. <https://doi.org/10.5897/ERR2016.3014>.
10. Eshach, H., Dor-Ziderman, Y. in Yefroimsky, Y. (2013). Question Asking in the Science Classroom: Teacher Attitudes and Practices. *Journal of Science Education and Technology*, 23(1), 67–81. <https://doi.org/10.1007/s10956-013-9451-y>.
11. Gall, M. D. (1970). The Use of Questions in Teaching. *Review of Educational Research*, 40(5), 707–721. <https://doi.org/10.3102/00346543040005707>.
12. Goltnik Urnaut, A. (2022). Razvoj kadrov v višjem strokovnem izobraževanju. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 37(3–4), 125–142.
13. Gover, A., Loukkola, T. in Peterbauer, H. (2019). *Student-Centred Learning: Approaches to Quality Assurance*. Geneva: European University Association.

14. Guszak, F. J. (1967). Teacher Questioning and Reading. *The Reading Teacher*, 21(3), 227–234.
15. Henson, T. K. (1979). Questioning as a Mode of Instruction. *The Clearing House*, 53(1), 14–16. <https://doi.org/10.1080/00098655.1979.9957107>.
16. Hoidn, S. (2016). The Pedagogical Concept of Student-Centred Learning in the Context of European Higher Education Reforms. *European Scientific Journal*, 12(28), 439–458. <https://doi.org/10.19044/esj.2016.v12n28p439>.
17. Hokanson, B. (2015). The Technology of the Question: Structure and Use of Questions in Educational Technology. *Educational Technology*, 55(6), 14–24.
18. Jacobs, G. M. in Renandya, A. W. (2021). Any Questions? Ideas for Encouraging More and Better Student Questions. *LLT Journal: A Journal on Language and Language Teaching*, 22(2), 349–363. <https://doi.org/10.24071/llt.v24i2.3819>.
19. Klemenčič, M. (2020). Successful Design of Student-Centred Learning and Teaching (SCLT) Ecosystems in the European Higher Education Area. V: Noorda, S., Scott, P. in Vukasovic, M. (ur.). *The Bologna Process beyond 2020: Fundamental Values of the EHEA* (str. 41–60). Bononia University Press.
20. Maksimović, J., Stanković, Z. B. in Osmanović, J. (2020). Application of Didactic Teaching Models: Teachers' and Students' Perspectives. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 35(3–4), 71–86.
21. Marentič Požarnik, B. (2016). Kaj spodbuja in kaj ovira univerzitetne učitelje, ko želijo izboljšati svoje poučevanje. V: Aškerc, K. (ur.). *Izboljševanje univerzitetnega poučevanja* (str. 9–17). Ljubljana: Center RS za mobilnost in evropske programe izobraževanja in usposabljanja.
22. Marentič Požarnik, B. in Plut Pregelj, L. (2009). Moč učnega pogovora: poti do znanja z razumevanjem. Ljubljana: DZS.
23. Mithans, M., Zure, J. in Ivanuš Grmek, M. (v tisku). Perceptions of Didactic Strategies among Pupils and Teachers in Primary School. *CEPS Journal*, 1–22.
24. Petek, T. (2018). Govorno nastopanje visokošolskih učiteljev. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 33(2), 131–143.
25. Petlák, E. (2021). Self-Reflection as Basis of a Teacher's Work. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 36(3–4), 41–54.
26. Ramsey, I., Gabbard, C., Clawson, K. idr. (1990). Questioning: An Effective Teaching Method. *The Clearing House*, 63(9), 420–422. <https://doi.org/10.1080/00098655.1990.10114144>.
27. Tofade, T., Elsner, J. in Haines, S. T. (2013). Best Practice Strategies for Effective Use of Questions as a Teaching Tool. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 77(7), 1–9. <https://doi.org/10.5688/ajpe777155>.
28. Whittaker, A. (2012). Should We Be Encouraging Pupils to Ask More Questions?. *Educational Studies*, 38(5), 587–591. <https://doi.org/10.1080/03055698.2012.663078>.
29. Zahra, L., Kusmayadi, T. A. in Usodo, B. (2018). The Kinds of Questions Asked By Novice Teachers in Learning Mathematics. *Journal of Physics: Conference Series*, 1013, 1–7. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1013/1/012124>.

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

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

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

E-mail: sabina.ograjsek@um.si

Strniševa Večerna pravljica po metodi obrnjenega učenja

Prejeto 2. 5. 2023 / Sprejeto 25. 8. 2023

Znanstveni članek

UDK 373.5.091.31:82

KLJUČNE BESEDE: metoda obrnjenega učenja, književnost pri pouku slovenščine, sekundarna stopnja vzgoje in izobraževanja, Gregor Strniša, Večerna pravljica

POVZETEK: V prispevku podajamo izviren model metode obrnjenega učenja za književnost pri pouku slovenščine na sekundarni stopnji vzgoje in izobraževanja. Inovativni model izpeljemo iz ameriške različice, imenovane *flipped learning*, izvirno namenjeni poučevanju naravoslovja. Obe metodi izhajata iz domače naloge, ki jo učenec opravi pred obravnavo nove učne snovi v šoli, pri čemer po naši različici izhajamo iz učenčevega samostojnega branja krajšega, za razumevanje preprostejšega literarnega besedila. V prispevku je operativizirana na Strniševi Večerni pravljici iz zbirke Mozaiki, 1959, ki je obvezna tako v poklicno-tehniškem, srednjem strokovnem kakor gimnazijskem programu. Pesem ustreza kriterijem metode obrnjenega učenja, omogoča pa tudi znotrajpredmetno (medpodročno) povezovanje. Metodo obrnjenega učenja pri pouku književnosti primerjamo z metodo domačega branja in metodo šolske interpretacije, poročamo pa tudi o odzivih učiteljev na tu predstavljeno operativizacijo metode na strokovnem srečanju profesorjev slovenščine, ki je potekalo marca leta 2023 v organizaciji predmetne kurikularne skupine ZRSS.

Received 2. 5. 2023 / Accepted 25. 8. 2023

Scientific paper

UDC 373.5.091.31:82

KEYWORDS: flipped learning, Slovenian literature instruction, secondary level of education, Gregor Strniša, Večerna pravljica (Evening Fairytale) poem

ABSTRACT: The article presents an original flipped learning model for Slovenian literature instruction in secondary education. This innovative model is derived from the American version of the flipped learning method, which was initially applied to science instruction. Both versions of the method are based on homework that students do before the new material is covered in class; the version presented in this article proceeds from students' independent reading of a short and easy-to-understand literary text, specifically, Gregor Strniša's poem "Večerna pravljica" (Evening Fairytale) from his 1959 poetry collection Mozaiki, which is part of required reading at all types of secondary schools in Slovenia. The poem meets the flipped learning method criteria, and it also facilitates cross-curricular integration. The flipped learning method in literature instruction is compared to the home-reading and school interpretation methods. In addition, the article presents feedback on the method operationalization described here as provided in March 2023 by teachers at the Slovenian Teachers' Conference held by the Slovenian National Education Institute's Curriculum Group for Slovenian.

1 Uvod

Prispevek podaja izvirno preoblikovano metodo obrnjenega učenja, namenjeno pouku književnosti pri slovenščini na sekundarni stopnji vzgoje in izobraževanja. Inovativni model je izpeljan iz ameriške različice, imenovane *flipped learning*, ki so jo v 90. letih prejšnjega stoletja uvedli za poučevanje pogosto odsotnih učencev pri naravoslovju, kasneje pa je zaradi svoje učinkovitosti in priljubljenosti prešla tudi na področje humanistike. Pri nas se je za *flipped learning* uveljavil termin obrnjeno učenje (Atelšek idr., 2019, prim. terminološko pojasnilo na <https://isjfr.zrc-sazu.si/sl/terminologisce/svetovanje/obrnjeno-ucenje>). Od t. i. *flipped classroom*, slovenjeno kot obrnjena učil-

nica, po kateri učenci vnaprej preberejo celotno snov, ki se bo obravnavala pri pouku, z namenom, da novim učnim vsebinam pri pouku lažje sledijo (torej jo hitreje poglodbjeno razumejo), se razlikuje v tem, da učenci pri obrnjenem učenju vnaprej predelajo le del nove učne snovi. Obvezna sestavina metode *flipped learning* je kratek video, opremljen z učnim gradivom (spletnimi povezavami, učnimi listi, razlagami), preko katerega se učenci seznanijo z obveznostmi, ki jih morajo opraviti pred obravnavo nove učne snovi pri pouku. V tem prispevku *flipped learning* predelamo tako, da je primeren za poučevanje književnosti (pri slovenščini), pa tudi tako, da je primeren za poučevanje vseh učencev, ne le pogosto odsotnih. Prav tako video navodila glede domače naloge niso obvezna: posredujemo jih lahko med poukom, pri čemer ne spreminjamo bistva obrnjenega učenja, ki ga vidimo v učenčevem samostojnem stiku z novo učno snovjo pred obravnavo v šoli (zato domača naloga *prej* in ne *potem*, kot je to običajno). Neobhodna sestavina v tu predstavljeni različici obrnjenega učenja je učenčev stik z *literarnovednim* ali *literarnim* besedilom, ki ga prvič, tj. pred obravnavo v šoli, bere sam. Spričo tega je smiselno izbrati besedilo, ki bo za učenca v recepcijskem smislu obvladljivo, nehermetično, preprostejše za razumevanje, krajšega obsega z nezapleteno jezikovno-slogovno strukturo in brez arhaizmov. Samostojno branje leposlovja predvideva tudi metoda domačega branja, zato metodi primerjamo in dokazujemo, da med njima obstajajo pomembne razlike. Obrnjeno učenje pri pouku književnosti vzporejamo tudi z metodo šolske interpretacije. Nadejamo se, da bo tu predstavljena metoda obrnjenega učenja uspela učencem privzgojiti bralne navade, notranjo motivacijo za branje in pozitiven odnos do leposlovja. Glede na rezultate raziskave PISA 2018 na področju odnosa slovenskih 15-letnikov do branja in raziskave bralnih navad slovenskih srednješolcev, npr. Kum (2022), bi bilo na tem področju nujno narediti določene premike.

2 Metodologija

Uporabljena je kvalitativna metodologija: analiziramo slovenske in izbrane tuje znanstvene prispevke s področja obrnjenega učenja, književnega pouka, domačega branja, rezultate raziskave PISA 2018 ter bralnih navad slovenskih srednješolcev (Glinšek, 2014; Kum, 2022). Poročamo o strokovnem srečanju za učitelje slovenščine na primarni in sekundarni stopnji izobraževanja v organizaciji predmetne kurikularne skupine za slovenščino ZRSS, izvedenem marca 2023, na katerem smo z našo izvirno različico metode obrnjenega učenja prvič seznanili tristo profesorjev slovenščine. Na srečanju je bila udeležencem ponujena anketa na temo predstavljenega modela, izpolnilo jo je sto sedeminšestdeset učiteljev.

3 Rezultati

Metodo *flipped learning* so pred dobrim desetletjem v Sloveniji že preizkušali, o čemer pričajo televizijski in radijski prispevki (npr. Infodrom: Obrnjeno učenje, 21. 1. 2014, na <https://www.youtube.com/watch?v=oS5wkb0275A> ter na spletnih stra-

neh OŠ Savsko naselje in Ljudske univerze Velenje). Kljub temu se pri nas v izvorni obliki ni splošno razširila. V tem prispevku ameriško različico preoblikujemo in prilagodimo tako, da je primerna za književni pouk in da v sklepnih fazah omogoča tudi povezovanje s poukom slovenskega jezika (znotrajpredmetno/medpodročno povezovanje). Tu predstavljena metoda je primerna za poučevanje krajših, nehermetičnih umetnostnih besedil z nezapletenim jezikovno-slogovnim ustrojem, brez arhaizmov, torej takih besedil, ki so učencem zaradi svoje preprostosti in razumljivosti recepcijsko blizu. Kriterij t. i. lažjih, nehermetičnih besedil, primernih za obravnavo po metodi obrnjenega učenja, izpolnjujejo književne vsebine, ki so v digitaliziranih učnih načrtih za slovenščino (književnost) označene z zeleno. Metoda obrnjenega učenja je primerna za obravnavo kratke pripovedne proze, npr. svetopisemskih zgodb, antičnih mitoloških zgodb, renesančne novelistike (npr. Boccaccio: *Novela o sokolu*), slovenske kratke proze iz obdobja moderne (npr. Cankar: *Skodelica kave/Kostanj posebne sorte/Gospod stotnik*), kratke pripovedi iz obdobja med romantiko in realizmom (npr. Jenko: *Tilka*, Jurčič: *Telečja pečenka*), pa tudi sodobne slovenske kratke proze (npr. Blatnik: *Zakon želje*). Po tej metodi lahko obravnavamo tudi ljudsko slovstvo in preprostejšo poezijo (npr. Katula, Jenkove *Obraze*, Murnovo *Pesem o ajdi*, Lermontovo *Jadro*, Kosovelovo impresionistično poezijo (*Balada/Slutnja*), pa tudi Bora (*Srečanje*), Kajuha (*Bosa pojdiva*), Pavčka in Minattija). Učenci besedilo najprej doma samostojno preberejo, pri pouku ga sicer lahko znova glasno preberemo, pomembno pa je, da pri pouku izhajamo iz njihovega domačega doživljajskega branja (Žbogar, 2014, str. 551–552). Učenci namreč svoje vtise, občutja, čustva, izkušnje, ki so se jim porodili ob prvem branju doma, izrazijo že v domači nalogi. Upoštevamo jih in se nanje opremo v prvih fazah šolske razčlembe. Ne glede na to, da se izražanje doživetij ne odvija neposredno pri pouku, kakor to predvideva splošno uveljavljena metoda šolske interpretacije, metoda obrnjenega učenja te bralne faze ne spregleda. Nasprotno, ker gre za pomemben dejavnik čustveno-motivacijske ravni literarne zmožnosti, je vanjo integrirana in hkrati omogoča, da prvi stik z besedilom poteka v zasebnem okolju. Tempo in način narekuje učenec sam glede na lastne želje in potrebe. Domačo nalogo po prvem branju učitelj zasnuje tako, da izhaja iz (ne)pripravljenosti učenca na prvi poglobljen stik z besedilom in iz vrednot, stališč, ki bi se ob branju lahko porodila. Učencem metoda omogoča, da svoje doživljanje besedila izrazijo glede na njihove značilnosti in potrebe:

- v spletnih aplikacijah (Mentimeter, Kahoot, Googlovi dokumenti ipd.),
- lastnoročno v zvezek ali na učni list (več o prednostih pisanja z roko v nadaljevanju).

V primeru dela na daljavo priporočamo, upoštevajoč izsledke avtoric Pucko in Pečjak (2016, str. 55–70), ki sta pri učencih v srednji šoli preučevali branje s papirja in e-branje, da analiza literarnega besedila poteka po vnaprej pripravljenih učnih listih, ki si jih učenci doma lahko natisnejo in jih rešujejo na papirju. Njuni izsledki namreč kažejo, da “pri branju s papirja in z računalniškega zaslona med dijaki ni prišlo do pomembnih razlik v hitrosti branja, bralnem razumevanju, zaznani samoučinkovitosti, interesu ter težavam pri branju. Do pomembnih razlik je prišlo le v hitrosti odgovarjanja na naloge – dijaki, ki so imeli besedilo natisnjeno, so za odgovarjanje porabili manj časa.” (Pucko in Pečjak, 2016, str. 55). Podobno velja tudi za obnavljanje (ali povzemanje) prebranega: zapisujejo bodisi v eno od aplikacij bodisi v zvezek. Uporaba aplikacij učitelju omogoča, da se z doživetji učencev in njihovim razumevanjem motivno-temat-

skega ustroja besedila (obnovami) *pred* obravnavo. Upošteva jih pri didaktičnem načrtovanju razčlenbe v razredu. Smiselno je, da obravnavo uskladi z odzivi učencev, tj. individualizira vaje in naloge, pripravi dopolnilne razlage/vaje/naloge za tiste učence, pri katerih so se v razumevanju prebranega pokazale pomanjkljivosti, oz. dodatne, težje naloge za učence, ki so uspešno opravili domačo nalogo.

Metoda torej ne le omogoča, pač pa celo terja diferenciacijo učnih ciljev, individualizacijo in formativno spremljanje dosežkov učencev. Prvotni doživljajski bralni odziv, ki je pogosto čustveno impulziven, naj obravnava v šoli osmisli, racionalizira preko počasnega in poglobljenega tesnega branja, ki terja objektivne, kritične, razumske (logično-analitične) interpretativne vpogleds v literarno besedilo ter kognitivno odzivanje na prebrano. V nasprotju z metodo šolske interpretacije, pri kateri se stik z besedilom izvrši na vseh spoznavno-sprejemnih stopnjah tekom pouka, pa metoda obrnjenega učenja s svojo časovno-prostorsko dvodelnostjo omogoča stik z besedilom v dveh etapah. Prva je izvedena doma in je intimna, dopušča, da se doživljajsko branje, t. i. čustveno-impulzivno branje, odvija počasi, v zasebnem ritmu in intimnem okolju, kar omogoča, da se razumevanje prebranega na nižjih taksonomskih stopnjah izvede zaokroženo. Druga je bolj vodena in se odvija v šoli. Temelji na (meta)kognitivno-kritičnem branju (prim. Žbogar, 2021). Ta vrsta šolskega branja procesno in sistematično stremi h kritičnim, racionalnim, objektivnim vpogledom v besedilo preko zavestne uporabe literarnovednega znanja. Stremi k aktivaciji višjih taksonomskih stopenj, odvija se med poukom ob zanesljivi učiteljevi opori. V tej časovni in prostorski dvodelnosti (etapnosti) vidimo prednosti obrnjenega učenja: učenčev prvi stik z besedilom in izražanje doživljanja se izvede v zasebnem okolju pred obravnavo v šoli, kar mu daje več časa, da uredi vtise in razmisli, kako ga besedilo nagovarja, kako ga doživlja. To ga med obravnavo v šoli podpira v (meta)kognitivno-kritični refleksiji. Izhajajoč iz domačega doživljajskega branja v šoli več časa in pozornosti namenimo zahtevnejšim miselnim procesom, kot so poglobljena analiza, sinteza spoznanj, vrednotenje in aktualizacija prebranega, kognitivno-kritični razmislek o besedilu ter refleksija lastnih bralnih strategij preko metakognitivne evalvacije. Navedeno nadgrajujemo z ustvarjalnim branjem (prim. Žbogar, 2014, str. 556), tj. z različnimi (po)ustvarjalnimi postopki – vse v skladu z načeli konstruktivističnega učenja.

Učenčevo samostojno domače delo pred obravnavo v šoli: branje, izražanje doživetij, obnova/povzetek

Didaktično načrtovanje po metodi obrnjenega učenja terja poglobljen razmislek o tem, kako bodo posredovana navodila za domače delo (klasično pri pouku ali preko kratkega, največ 7-minutnega videa), kaj bo učenec delal doma (samostojno bere umetnostno besedilo ali literarnovedno neumetnostno besedilo, posluša vnaprej posneto interpretacijo (YouTube ipd., učiteljev video posnetek) ter odgovori na preprosta vprašanja o motivih, temi, o kraju in času dogajanja, značaju literarnih oseb in povezanosti med njimi ...). Učitelj premisli, na katere elemente besedila naj bodo učenci še posebej pozorni med lastnim branjem oz. poslušanjem posnetega interpretativnega branja, torej kaj lahko sami naredijo doma. Upošteva, da imajo učenci lahko pri obnavljanju prebranega precejšnje težave, saj pogosto ne ločijo med bistvenim in nebistvenim, ne znajo abstrahirati in izpuščati obrobni informacij, zato jim pri obnovi pomaga z vprašanji

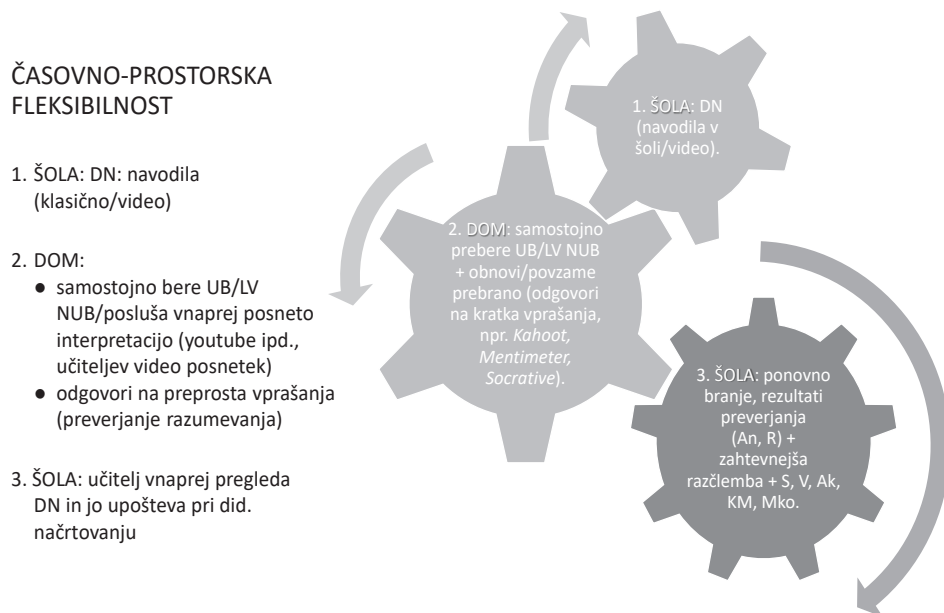
kdo, kaj, kje, kdaj se besedilo dogaja, *kakšna* je atmosfera/vzdušje, zgradba (pozornost usmeri na členitev zgradbe na poglavja, podpoglavja, okvirno oz. vloženo pripoved, uvod, zaplet, vrh ...), *kako* so literarne osebe označene, *kakšni* so odnosi med njimi.

Razčlemba besedila pri pouku

Izhaja iz doživljanja (D), razumevanja (R) ter spodbuja zlasti zahtevnejšo analizo (A) in poglobljanje stika z besedilom na ravni sinteze (S) z vrednotenjem (V), aktualizacije (Ak), kritičnega mišljenja (KM) in metakognicije (Mko) (prim. krajšave na sliki 1). Spodbujamo torej kritični razmislek o prebranem, vrednotenje in aktualizacijo, in to z vajami/nalogami, ki terjajo tesno branje besedila (z vprašanji: kako je kaj ubesedeno, kako besedilo učinkuje na bralca, kakšen je ritem, kaj besedilo sporoča, kakšna je ideja besedila, pa tudi zakaj besedilo velja za kanonsko, umetniško). Učence usmerimo v opazovanje etičnih, estetskih in spoznavnih odlik besedila. Opazujejo naj vzroke in posledice dogajanja, ločujejo med dejstvi in mnenji literarnih oseb, analizirano besedilo primerjajo z drugim literarnim besedilom, iščejo morebitne medbesedilne povezave. Usmerjamo jih v razmislek o (ne)skladnosti vrednot v besedilu z učenčevimi vrednotami in pogledi na svet. Sprašujemo jih, kako jih besedilo nagovarja, kaj jim sporoča, kako ga razumejo, zakaj se je njihov prvotni doživljajski odziv spremenil (če se je). Pri tem ne gre pozabiti na (po)ustvarjalne dejavnosti.

Slika 1

Ponazoritev časovno-prostorske organizacije dela po metodi obrnjenega učenja



Prednosti metode obrnjenega učenja pri književnem pouku slovenščine vidimo zlasti v naslednjih določilnicah.

- Časovno-prostorska fleksibilnost (dvodelnost) omogoča, da:
 - se prvi stik z leposlovjem in izražanje doživljanja izvedeta v zasebnem okolju, kar učencu v procesu recepcije dopušča, da doživljanje prilagodi lastnemu tempu (Učenec lahko o prebranem globlje in dlje časa razmišlja, ima dovolj časa za doživljajsko branje, kar pomeni, da ima dovolj časa za samostojen vpogled v besedilo na nižjih taksonomskih ravneh.);
 - je (meta)kognitivno-kritično branje v šoli vodeno, je torej sistematično in procesno, poteka ob podpori učitelja in je usmerjeno v tesno branje na višjih taksonomskih ravneh;
 - je čas, ki ga namenimo obravnavi v šoli, bolje izkoriščen, saj se učenci na obravnavo vnaprej pripravijo.
- Terja diferenciacijo in individualizacijo.
- Spodbuja učence k samostojnemu branju recepcijsko sprejemljivejših besedil, pri čemer se preko prevzemanja vloge odgovornih bralcev lahko potrjujejo kot uspešni interpreti, kar krepi njihovo bralno samozavest in pozitivno vpliva na suvereno poglabljanje literarnovednega znanja o prebranem.
- Zagotavlja pestrost in dinamičnost pouka: grafična in digitalna orodja pouk obogati. Dopušča bodisi poslušanje bodisi kombinacijo sočasnega tihega branja učenca ob poslušanju vnaprej posnetega branja učitelja ali kakega drugega interpreta literarnega besedila.
- Terja učiteljevo sistematičnost, fleksibilnost, nazornost, pa tudi zmožnost presojanja, kaj lahko učenci naredijo samostojno doma, kako in zakaj pa se bodo dela lotili pri pouku. Temu primerno je treba prilagajati učna gradiva ter omogočiti prosti dostop do interaktivnih materialov in relevantnih spletnih strani. Spodbuja učiteljevo samorefleksijo in nenehno strokovno izpopolnjevanje.
- Olajšuje praktično izvajanje načel formativnega spremljanja in dajanje kakovostnih povratnih informacij.
- Terja didaktizacijo v skladu z načeli fleksibilne diferenciacije in individualizacije: učitelj pripravi različne tipe vprašanj (odprtega/zaprtega tipa, kviz za preverjanje, tudi e-gradiva, e-preizkuse znanja) ter stremi k nenehni nadgradnji učnih gradiv (npr. za nadarjene ponudi dodatne vire in literaturo).
- Spodbuja (meta)kognitivno-kritično šolsko branje umetnostnih besedil (prim. Žbogar, 2021).

Metoda obrnjenega učenja pri književnem pouku slovenščine torej poudarja zahtevnejše analitične postopke, sintezo z vrednotenjem, razvijanje kritičnega mišljenja in aktualizacijo. Metoda spodbuja pogovor, diskusijo, razlago, reševanje književnih problemov, tesno branje, delo z besedilom, delo s spletnimi viri, avdiovizualnimi viri, problemsko-ustvarjalni in komunikacijski pouk. Predvideva se individualno delo, delo v dvojicah/skupinah z vrstniško povratno informacijo. Delo v razredu se sklone z oblikovanjem miselnega vzorca, povzetka, časovnega traku, izročka z bistvenimi spoznanji, opornimi točkami ipd. ter preverjanjem, ali so bili učni cilji in standardi znanja doseženi: česa učenci niso razumeli, kje so možnosti za izboljšave. V tej fazi spodbujamo učence k metakognitivni refleksiji: katere bralne strategije so bile (ne)učinkovite, kako

se je prvotni doživljajski odziv preko logično-analitičnih interpretativnih postopkov spremenil, ali so bili uporabljeni zanesljivi viri in literatura, ali je domače delo pripomoglo k poglobljanju in povezovanju znanja, katere miselne navade so pridobili, ali bodo pridobljeno znanje in kompetence lahko uporabili še pri katerem drugem predmetu in v vsakdanjem življenju ipd. Prednosti metode obrnjenega učenja so še v individualiziranem učenju: učenci berejo leposlovje v lastnem tempu in na način, ki njim ustreza, kar vodi do boljšega razumevanja prebranega. Metoda terja dejavne učence, intenzivno vključene v proces literarnega branja, torej učence, ki morajo o prebranem kritično razmišljati.

Čeprav smo nanizali številne prednosti metode obrnjenega učenja pri književnem pouku slovenščine, vidimo tudi nekaj njenih pomanjkljivosti. V slovenskem vzgojno-izobraževalnem sistemu domače naloge niso obvezne, kar v temelju otežuje izvajanje metode. Domače delo lahko pretirano obremenjuje učence in jim jemlje čas za prostorasne dejavnosti. Problematično je, da metoda od učitelja terja natančno in dodatno organizacijo dela brez zagotovil, da bodo učenci domačo nalogo sploh naredili. Poleg tega slovenski 15-letniki izkazujejo podpovprečno motivacijo za branje (PISA, 2018) in v večini izražajo odpor do šolskega leposlovnega čtiva (Kum, 2022). Preveriti bi veljalo, ali bi ob kontinuirani uporabi te metode v šolski praksi njen vzgojni potencial dejansko lahko zaživel. Pomanjkljivost vidimo tudi v rabi tehnologije v fazi domače naloge, posebej v luči splošno znanih negativnih vplivov digitalne tehnologije na možgane (prim. Carr, 2011; Spitzer, 2017, 2021). Poleg tega ni nujno, da imajo vsi učenci dostop do aplikacij in digitalne tehnologije.

Operativizacija metode obrnjenega učenja pri književnem pouku slovenščine

Metodo operativiziramo ob pesmi *Večerna pravljica* Gregorja Strniše iz zbirke *Mozaiki* (1959). Pesem je vključena v katalog znanja poklicno-tehniškega izobraževanja (v sklop Književnost v času in prostoru: slovenska in evropska književnost po literarnih obdobjih), katalog znanja srednjega strokovnega izobraževanja (obravnavajo po literarnozgodovinskih sklopih: slovenska in sočasna evropska književnost po 2. svetovni vojni, sodobna književnost) ter v učni načrt gimnazijskega izobraževanja (slovensko pesništvo v 2. polovici 20. stoletja).

Pred obravnavo v šoli (učenčevo delo doma)

Učitelj sestavi vprašanja za domačo nalogo, pripravi e-gradiva, e-aplikacijo ter jo opremi s spletno povezavo. Pri načrtovanju nadaljnje razčlenbe upošteva domače izdelke učencev: izhaja iz njihovega doživljanja in razumevanja motivov in tem (obnove). V konkretnem primeru predlagamo, da učenci za domačo nalogo preberejo Strniševo pesem *Večerna pravljica* ter v aplikacijo *Kahoot* napišejo, kako so jo doživeli, kakšno je vzdušje v pesmi, izpišejo tri motive, določijo temo pesmi ter navedejo, kakšen je jezik v pesmi. Po odgovorih v aplikaciji prejmejo povezavo do animacije Strniševe *Večerne pravljice* (avtor Andraž Sedlar) na <https://www.youtube.com/watch?v=5e-kBOIBCGo>. Svoje vtise po prvem branju primerjajo z vtisi in vzdušjem, ki jih v njih sproža animacija.

Obravnava pri pouku književnosti (po samostojnem domačem delu)

V razredu pesem še enkrat glasno interpretativno preberemo, nato pa, upoštevajoč domačo nalogo, usmerjamo razčlenbo preko vprašanj:

- ☐ Kakšno dogajanje/realnost izraža pesem?
- ☐ Kaj dogajanje/realnost domišljjsko preoblikuje?
- ☐ Opazujte zunanjo obliko, zgradbo pesmi. Kaj opazate?
- ☐ Kaj je pesem kot etološka vrsta?
- ☐ Analizirajte besedni, zvočni in stavčni slog.
- ☐ Idejno-sporočilno analizirajte pesem.
- ☐ Kako vas besedilo nagovarja, kaj vam sporoča, kako ga razumete, zakaj se je vaš prvotni doživljajski odziv spremenil (če se je)?

Obravnavo v gimnaziji in srednji strokovni šoli poglobljamo ob vprašanjih:

- ☐ Kje se v pesmi kažejo tradicionalni elementi, kje je tradicionalnost pre-sežena?
- ☐ V čem je umetniškost (literarnost) pesmi?

V fazi preverjanja lastnega bralnega procesa oz. metakognitivne refleksije učence sprašujemo:

- ☐ Česa niste razumeli, kje so možnosti za izboljšave?
- ☐ Katere bralne strategije so bile (ne)učinkovite?
- ☐ Kako se je vaš prvotni doživljajski odziv preko logično-analitičnih interpretativnih postopkov spremenil?
- ☐ Ste uporabili zanesljive vire in literaturo?
- ☐ Ali je domača naloga pripomogla k poglobljanju in povezovanju znanja? Katere miselne navade ste pridobili?
- ☐ Boste pridobljeno znanje in kompetence lahko uporabili še pri katerem drugem predmetu in v vsakdanjem življenju?

Gimnazijce usmerimo tudi v primerjavo z drugim besedilom, npr. izhajamo iz citata: "Strniša ni cenil eksperimentiranja v poeziji. Med slovenskimi pesniki je najbolj cenil Murna, zlasti njegovo *Pesem o ajdi*, ki jo je imenoval transcendentna pesnitev." (Kvas, 1994, str. 5). Gimnazijci v parih primerjajo Strniševo *Večerno pravljico* in Mur-novo *Pesem o ajdi* (poudarek je na sintezi in vrednotenju), upoštevajoč kulturnozgodovinske okoliščine nastanka obeh pesmi. Preučijo, kje in na kakšen način se v pesmih odražajo (lokalizacija, umestitev v kontekst).

V vseh treh programih se zdijo smiselna medpodročna/znotrajpredmetna povezovanja s poukom slovenskega jezika: učenci lahko primerjajo Strniševo pesem *Vesolje V* (Vesolje, 1983) z neumetnostnim besedilom (člankom na temo potovanja po vesolju) Neže Mrevlje z naslovom *Kako si je slovenski pionir vesoljskih poletov zamislil po-tovanje po vesolju* (video na <https://siol.net/trendi/kultura/kako-si-je-slovenski-pionir-vesoljskih-poletov-zamislil-potovanje-po-vesolju-video-467640>).

Besedili primerjajo motivno-tematsko, jezikovno-slogovno in idejno-sporočilno ob iztočnicah:

- S čim nas nagovarja umetnostno besedilo in s čim neumetnostno?
- Kako se raba jezika v literarnem besedilu razlikuje od siceršnjih rab, v čem se kaže večpomenskost? Pojasnite, ali je večpomenskost ekskluzivna za literarna besedila.
- V čem se odnos literarnega besedila do resničnosti razlikuje od razmerja, ki ga do resničnosti vzpostavljajo neliterarna besedila?
- V čem vidite umetniškost, literarnost umetnostnega besedila?
- Pri presojanju literarnosti bodite pozorni na vlogo, učinek, obliko, razmerje do realnosti, uporabnost, jezikovno oblikovanost.
- Upoštevajte, kdo je avtor, pa tudi naslov besedila in monografije, stran, letnico izida, kdo je založnik, pri kateri založbi je delo izšlo.

Spoznanja učenci strnejo grafično (v miselnem vzorcu ali Vennovem diagramu), lahko pa po Sedlarjevem zgledu enega od obravnavanih besedil animirajo ali pa priredi-jo recital Strniševe poezije oz. napišejo raziskovalno nalogo o poetiki Gregorja Strniše.

4 Razprava

Književnost se pri pouku slovenščine od 90. let prejšnjega stoletja na primarni in sekundarni stopnji vzgoje in izobraževanja poučuje zlasti po metodi delne in celostne šolske interpretacije, kakor jo je v 80. letih zasnoval Rosandić in jo sistematično predstavil v svojem delu *Metodika književnog odgoja i obrazovanja* (1986). V književni pouk slovenščine je metodo pri nas vpeljala Krakar Vogel (prim. članek Smotri, vsebine in metode pouka slovenske književnosti, 1988, ter monografijo *Poglavja iz didaktike književnosti*, 2004). V praksi je metoda dobro preizkušena, uveljavljena in sprejeta med učitelji, a je metodično enoličen pouk književnosti v digitaliziranem svetu, v katerem so mladostniki nenehno izpostavljeni avdiovizualnim dražljajem, najbrž premalo stimulativen. Tudi učitelji si želijo izvirnih idej za popestritev pouka. Na strokovnih usposabljanjih “pričakujejo predvsem inovativne teme, povezane z njihovim področjem poučevanja, ki jim sledijo didaktične in psihološke vsebine. Usposabljati se želijo v interaktivnem učnem okolju, s primeri dobre prakse, novimi metodami dela, ki jih je mogoče neposredno prenesti v pedagoško prakso /.../. Od izobraževalcev pričakujejo predstavitev inovacij v izobraževanju, kakovostna študijska gradiva, pripravo številnih aktivnosti med usposabljanjem ter mentorsko podporo med usposabljanjem in po njem.” (Arzenšek, 2017, str. 145). V skladu s tem je bila na strokovnem srečanju učiteljev slovenščine primarne in sekundarne stopnje izobraževanja, ki ga je marca 2023 organizirala predmetna komisija za slovenščino ZRSŠ-ja in ki se ga je udeležilo tristo učiteljev slovenščine, predstavljena metoda obrnjenega učenja pri književnem pouku slovenščine. Metodo obrnjenega učenja za književni pouk slovenščine smo razvili z namenom, da bi spodbudili mladostnike k branju šolskega čtiva. Raziskave ugotavljajo, da je to med njimi nepriljubljeno. Kum navaja, da kar 72,8 % slovenskih srednješolcev jugovzhodne regije odklanja literaturo, ki se obravnava pri pouku književnosti, od tega jih kar 14,8 % šolsko čtivo sovraži (2022,

str. 89). Raziskava PISA (2018), ki preučuje bralno pismenost 15-letnikov, navaja, da so slovenski učenci v bralni pismenosti sicer še vedno nad povprečjem držav OECD, ne smemo pa spregledati, da so za branje podpovprečno motivirani: “Podobno kot leta 2009, ko je bilo branje nazadnje poudarjeno področje merjenja v raziskavi, slovenski učenci in učenke poročajo o podpovprečni motivaciji za branje, poročajo pa tudi o podpovprečni zaznani učiteljevi opori pri pouku slovenščine, zaznavanju učiteljevega navdušenja pri poučevanju slovenščine in lastnem čustvenem blagostanju” (PISA, 2018). Do podobnih zaskrbiljujočih izsledkov ne prihaja le PISA 2018, pač pa o tem poročajo tudi druge raziskave o bralnih navadah slovenskih mladostnikov (prim. Glinšek, 2014). Dopustiti je mogoče interpretacijo, da učenci ne zaznavajo učiteljeve opore pri pouku slovenščine, kakor navaja PISA (2018), ker po metodi šolske interpretacije, ki prevladuje pri slovenskem književnem pouku, največ časa namenimo doživljanju, glasnemu interpretativnemu branju, razumevanju in preprostejši analizi (vse kontrolirano in vodeno s strani učitelja). Časa za poglobljeno razpravljanje o prebranem, kritično diskusijo, primerjave, medpredmetno povezovanje pri književnem pouku preprosto zmanjka, kar pomeni, da se taksonomsko zahtevnejše dejavnosti preložijo na domače delo. Tega učenci pogosto niti ne opravijo, saj mu učitelji spričo položaja, ki ga ima domače delo v slovenskem vzgojno-izobraževalnem prostoru, ne posvečajo dovolj pozornosti. V primeru, da učenci naredijo domačo nalogo, od učiteljev pogosto ne dobijo ustrezne povratne informacije. Obrnjeno učenje nalaga učencu, da doma samostojno doživlja, bere, analizira in obnavlja/povzema, pri pouku pa se od njega pričakujejo zahtevnejši interpretativni vpogledi v besedilo. Najbolj uveljavljena oblika spodbujanja obveznega samostojnega branja leposlovja je domače branje, ki “pomeni učenčevo samostojno branje literarnih besedil zunaj pouka (doma)” (Krakar Vogel, 2020, str. 150). Gre za dejavnost, ki je “dopolnilo obravnavanju književnosti v šoli in jo v različnih oblikah poznajo vse teorije in prakse književnega pouka” (prav tam). Avtorica Krakar Vogel priporoča (2020, str. 151), da se izvaja sočasno s podpornimi pred-, med- in pobralnimi dejavnostmi v šoli (v obsegu od pet do sedem šolskih ur). Domače branje naj bo prepleteno s t. i. dolgim branjem, ki se “dogaja v večji meri pri pouku, tako da učenci skupaj z učiteljem skozi daljše časovno obdobje berejo in interpretirajo določeno literarno delo” (prav tam). Le tako domače branje, pospremljeno z glasnim branjem “primerno dolgih segmentov” (prav tam), podprtih z raznovrstnimi komunikacijskimi dejavnostmi, je za učence zanimivo in ne preprečuje kakovostnega stika z daljšimi, bolj hermetičnimi in zapletenimi besedili, ki so običajno predpisani kot domače čtivo, poudarja avtorica Krakar Vogel (prav tam). Glede na izsledke raziskav sklepamo, da je precejšnji delež slovenskih učencev v relativno slabi bralni kondiciji. Ker morajo ob neustreznih podpori učitelja (prim. priporočila avtorice Krakar Vogel v zvezi z domačim branjem, 2020) samostojno prebirati zahtevna in hermetična besedila, se konstantno potrjujejo v prepričanju, da je branje leposlovja za njih (pre)naporna dejavnost. Metoda obrnjenega učenja pa omogoča, da učenci preko samostojnega branja manj zahtevnih in recepcijsko bolj sprejemljivih besedil (v primerjavi s tistimi, ki so trenutno predpisana za domače branje) pridobivajo bralno kondicijo, prepoznajo svoj bralni potencial, okrepijo bralno samopodobo in bralno samozavest, posledično pa tudi notranjo motivacijo za branje. Metoda torej načrtno in premišljeno izhaja iz samostojnega branja preprostejših in krajših, nehermetičnih besedil, upoštevajoč spoznanja, da je branje leposlovja zahteven, naporen in zapleten proces, ki je hkrati tako v intelektualnem kakor v čustvenem smislu nagrajujoč. Nujno je, da učence stalno soočamo z bralnimi izzivi, ki pa naj bodo prilagojeni njihovim zmožnostim. Bralno kondicijo pridobivajo

tako, da berejo sami, brez učiteljeve opore, a hkrati pri tem niso soočeni s hermetičnimi in njihovemu horizontu pričakovanja oddaljenimi besedili (kar rezultira v nizki bralni kulturi). Zahtevnost besedil lahko postopoma stopnjujemo.

Večina profesorjev slovenščine je na strokovnem srečanju marca 2023 tu predstavljeno metodo obrnjenega učenja lepo sprejela. Učitelji se zavedajo, da: “aktivna šola [daje] boljše rezultate v primerjavi s šolami, ki ohranjajo tradicionalni pristop k poučevanju. Sodobni didaktični modeli spodbujajo učence k razvijanju samostojnosti, ustvarjalnosti in kritičnega mišljenja ter kompetenc za negovanje samostojnega in timskega dela.” (Maksimović idr., 2020, str. 82). Zanimivo je, da so imeli profesorji največ pomislekov v zvezi z domačimi nalogami. Anketa, na katero je odgovorilo sto sedeminšestdeset učiteljev od tristo prijavljenih, je pokazala, da opravljanje domačih nalog med učenci ni dovolj usidrana navada. Kakor navajajo učitelji, učenci nimajo uzaveščenih prednosti samostojnega branja leposlovja (s tem se potrjujejo izsledki raziskav PISA, 2018; Glinšek, 2014; Kum, 2022). Opozorili so, da se nekatera vodstva slovenskih šol nagibajo k ukinitvi domačih nalog. V podporo metodi obrnjenega učenja kot zgled postavljamo finski šolski sistem, v katerem je učenec pri posameznem predmetu lahko pozitivno ocenjen le v primeru, da vestno opravlja domače naloge. O tem poroča Jarić Dauenhauer na www.index.hr (2023): izrecno poudarja, da so na Finskem domače naloge obvezne. Nekateri učitelji so v anketi navedli, da ne vidijo smisla v domačih nalogah tudi zato, ker naj bi jih pogosto namesto učencev naredili kar njihovi starši. Poleg tega pogrešajo vzrode za vzgojno ukrepanje v primerih, ko učenci domače naloge ne naredijo. Ob tem velja izpostaviti opozorilo anketiranih profesorjev glede vpliva staršev na učence: raziskave potrjujejo, da so aspiracije staršev in učni uspeh učencev v visoki korelaciji (prim. Majerčiková in Petrů Puhrová, 2019, str. 113–132). Starši se namreč zavedajo, da je danes stopnja izobrazbe “pomembno stratifikacijsko merilo” (str. 128). Majerčiková in Petrů Puhrová izpostavljata, da se zavedajo, da je izobrazba pomemben pogoj za družbeno prosperiranje in selekcijski kriterij na trgu dela, pri čemer aspiracijo razume meta kot psihološki koncept, ki “vključuje osredotočanje na ciljno doseženo uspešnost” (str. 129), in kot sociološki koncept, ki “obravnavna načrte posameznika pri doseganju določenih družbenih sprememb” (prav tam). Poudariti velja, da učitelji znajo presoditi, kaj učenci zmorejo doma opraviti sami (brez pomoči staršev). Kakovostna domača naloga ima namreč jasne cilje, ki jih učenci razumejo, upoštevati pa je treba tudi “primernost nalog za učence glede na njihove interese in potrebe ter različne učne stile; učinkovitost in racionalno izrabo časa; posebnosti glede na kompetence (učenec, učitelj, starši) pri zastavljanju nalog, da se zagotovi uspeh učencev in omogoči priznavanje pomembnosti funkcionalnega znanja” (Peko idr., 2014, str. 62). Razlika med domačo nalogo, ki jo damo pri klasičnem pouku, in domačo nalogo pri obrnjenem učenju je v tem, da so prve pogosto zapletene, razvejane in kot take od učencev terjajo daljši časovni in intelektualni angažma, čeprav niso pogoj za razumevanje nove snovi pri pouku. Razumljivo je, da pri tovrstnih nalogah priskočijo na pomoč starši. Pri obrnjenem učenju je domača naloga kratka, vendar – kakor je razloženo na začetku tega prispevka – neobhodno potrebna za spremljanje obravnave nove snovi pri pouku. Opozoriti bi veljalo še, da tu prikazani izvirni model obrnjenega učenja ponuja dve vrsti domačih nalog: učenci jih bodisi natipkajo v spletne aplikacije bodisi jih napišejo z roko v zvezek ali na učni list. Kakor navajajo raziskave, ima lastnoročno pisanje vrsto pozitivnih učinkov na možgane: prispeva tudi k bolj učinkovitemu branju (prim. Pirtošek, 2019). Motorični načrt za pisanje aktivira

različne dele možganov, kar terja intenzivnejšo prostorsko orientacijo in intenzivnejši grafomotorični vložek od tipkanja, pri katerem je motorični vzorec vedno enak (ne glede na to, katero črko zapišemo). Pri pisanju z roko se aktivira reženj, zadolžen za pravilnost zapisanega (slovnično, skladenjsko ipd.), vklopita se vidni in pogosto čustveni proces. Navedeno spodbuja ustvarjalnost, v možganih pa sproža tudi bogate procese, povezane s telesnim spominom, zato si pri pisanju z roko statistično relevantno več zapomnimo (prim. Tancig, 2014, 2020, str. 229–247). Navedli smo že strokovne argumente v prid obveznih domačih nalog, najti pa je mogoče tudi za nas prepričljive argumente za njihovo ukinitve, in sicer znotraj koncepta celodnevne šole. Poskusno jo uvajajo na Hrvaškem, poznajo jo tudi v skandinavskem okolju, pred slabim desetletjem pa so o njej razpravljali tudi v Avstriji in Nemčiji. Kakor navaja Propp, je po “šoku, ki je sledil rezultatom študije PISA, /.../ v Avstriji in Nemčiji zaživela razprava o reformi šolskega sistema. Šolskopolitično prizadevanje je v Nemčiji usmerjeno v ustanavljanje celodnevniš šol, v Avstriji pa so bolj zadržani.” (2005, str. 28). Propp ugotavlja, da lahko celodnevne šole “prispevajo k zmanjšanju socialne selekcije in ustvarjanju pogojev za enake možnosti v izobraževanju. Njihova prednost je v tem, da lahko ponudijo pedagoško podprt učni in življenjski prostor, ki daje vsem otrokom optimalno spodbudo, da razbremenjujejo družino, omogočajo socialno in problemsko naravnano učenje v skupini vrstnikov ter (v povezavi z zunajšolskimi ustanovami) ponudijo zanimivo preživljanje prostega časa.” (prav tam).

Tu predstavljena metoda obrnjenega učenja, izvirno prirejena za književni pouk slovenščine, ima izobraževalni in vzgojni učinek: učenca spodbuja k prevzemanju odgovornosti za lastno (ne)delo in (ne)znanje, posledično krepi bralne navade in pozitivno vpliva na bralno pismenost. Omenjene prednosti metode obrnjenega učenja so na strokovnem srečanju izpostavili tudi učitelji, so pa nekateri kot problematično izpostavili možnost posredovanja navodil preko video posnetka ter uporabo spletnih aplikacij pri domačem delu. Metoda obrnjenega pouka rabo IKT-tehnologije dopušča, ni pa za njeno uspešno izvedbo nujna, saj jo lahko nadomestimo tudi s klasičnimi oblikami dela. Ni namreč mogoče spregledati izsledkov raziskav, kot so npr. Spitzer (2017, 2021) in Carr (2011), ki potrjujejo, da pretirana uporaba digitalnih sredstev negativno vpliva na možgane. Smiselno bi bilo raziskati, ali raba IKT-tehnologije, kakor jo predvideva metoda obrnjenega učenja, tj. uporaba aplikacij za zapisovanje krajših domačih nalog, dejansko negativno vpliva na možganski razvoj, pozornost in koncentracijo mladostnikov. Zagotovo velja mladostnike ozaveščati o škodljivih vplivih digitalne tehnologije, hkrati pa ne gre spregledati, da je tovrstno ozaveščanje najbolj plodno le ob premišljeni rabi za šolske namene. S tem udejanjamo načela DigComp 2.1 (Carretero idr., 2017), zlasti digitalno kompetenco, z oznako 1.3, kamor sodi upravljanje s podatki, informacijami in uporaba digitalnih tehnologij za ustvarjanje znanja (na ravni 2).

5 Sklep

Uspešnost metode obrnjenega učenja pri književnem pouku slovenščine je odvisna od stopnje dejavnosti učitelja in učenca, ne dopušča namreč inertnosti. Branje leposlovja premešča od učitelja na učenca in ga s tem bralno kultivira: učenec prevzema odgovornost za lasten bralni proces. V branje mu ponuja recepcijsko sprejemljiva besedila

in ga spodbuja k samostojnemu pridobivanju bralne kondicije. Zdi se, da ob njeni konsistentni rabi, npr. enkrat tedensko skozi celo šolsko leto, lahko pozitivno vpliva na bralne navade, saj učencu preko samostojnega stika z recepcijsko sprejemljivim leposlovjem dviga bralno samopodobo in krepi bralno samozavest. Omogoča mu, da se fleksibilno odziva na prebrano: doživljajsko v zasebnem okolju, pri pouku pa ga preko sistematično in procesno strukturiranih dejavnosti vpne v intenzivne kognitivne, čustvene in domišljajske procese, ki ga silijo v kritični razmislek o prebranem in v literarno raziskovanje. Metoda od učitelja terja diferenciacijo in individualizacijo glede na zahtevnost književnih vsebin in glede na učence. Učitelj mora fleksibilno prilagajati in premišljeno načrtovati učne faze glede na to, da je metoda dvodelna tako v časovnem kakor prostorskem smislu. Pogoj za uspešno izvedbo je predvsem premišljeno načrtovanje domače naloge, upoštevanje rezultatov le-te pri nadaljnji šolski obravnavi besedila s posebnim oziranjem na stopenjsko razvijanje literarne zmožnosti (po taksonomiji Marzano in Kendall, 2000). Zavedamo se pomanjkljivosti te metode, hkrati pa v prispevku navajamo tudi številne njene prednosti. Za podpovprečno bralno motiviranost slovenskih mladostnikov bi bilo smiselno poiskati rešitve. Ena od njih utegne biti metoda obrnjenega učenja pri književnem pouku slovenščine, izhajajoč iz predpostavke, da je nizka bralna motivacija slovenskih 15-letnikov lahko posledica metodične enoličnosti književnega pouka: književni pouk se večinoma izvaja po metodi šolske interpretacije in po metodi domačega branja. Prva terja, da besedila pri pouku glasno bere učitelj, druga pa, da učenci samostojno berejo hermetična in zahtevna besedila. Prva morda botruje slabi bralni kondiciji, s katero se lotevajo samostojnega domačega branja, kamor so zlasti v gimnaziji uvrščena hermetična in zahtevna kanonska besedila. Branje tovrstnih besedil učence, ki so v šibki bralni kondiciji, utrjuje v spoznanju, da je branje leposlovja zahtevno, naporno opravilo, ki mu niso kos. Nadaljnje raziskave pa bodo pokazale, ali metoda obrnjenega učenja, kakor jo v tem prispevku izvirno preoblikujemo po ameriški različici, dejansko lahko kakor koli pripomore k večji motivaciji slovenskih mladostnikov za branje leposlovja, gradi njihovo pozitivno bralno samopodobo in samozavest ter posledično prispeva k bralni kulturi.

Alenka Žbogar, PhD

Strniša's "Evening Fairytale" Using the Flipped Learning Method

The article presents an innovative flipped learning model for Slovenian literature instruction in secondary education. This innovation is derived from the American version of the flipped learning method, which was initially applied to science instruction. Both versions of the method are based on homework that students do before new material is covered in class. The version presented in the article proceeds from students' independent reading of a short and easy-to-understand literary text, specifically, Gregor Strniša's poem "Večerna pravljica" (Evening Fairytale) from his 1959 poetry collection Mozaiki, which is part of required reading at all types of secondary schools in Slovenia. The text meets the flipped learning method criteria, and it also facilitates cross-curricular integration. The model is suitable for teaching shorter, non-hermetic literary texts with simple language and style, without archaisms – that is, texts that, in terms of reception,

students can identify with because they are simple and easy to understand. The model retains the essence of flipped learning: students' independent contact with the material before its discussion in class (hence, they do their homework before and not after class, as usual). An inevitable and new component is the students' contact with a literary studies text or literary text, which they first read by themselves (i.e., before it is covered in class). Experiential reading as an important factor of the emotional and motivational level of literary competence is integrated into the model in such a way that the student's first contact with the text takes place in a private environment, at a pace and in a manner suited to young readers. Proceeding from their preparedness (or lack thereof) for in-depth contact with the text and the values generated while reading, the model makes it possible for students to express their experience of the text in one of the proposed manners that take into account the students' characteristics and needs: a) in online apps (Mentimeter, Kahoot, Google Docs, etc.) or b) by writing them down in a notebook or on a worksheet. A similar method can be used for recapitulating (or summarizing) the material read: they write it down either in an app or a notebook. Hence, teachers acquaint themselves with the students' experiences and written summaries before they cover the material in class. They take them into account in planning the analysis in class. It makes sense for teachers to coordinate their class with their students' feedback – that is, to individualize the exercises and tasks, prepare additional explanations/exercises/tasks for students that seem not to have understood the text well, or to prepare additional and more complex explanations/exercises/tasks for students that have completed their homework successfully. The method thus not only facilitates, but also demands, a differentiation of learning goals, individualization, and a formative assessment of the students' achievements. In addition, the method includes two stages in terms of time and space: students first come into contact with the text in a private environment and express how they experience it before they discuss it in class, which allows them to gather their impressions and think about how the text affects them or how they understand it. This supports their (meta)cognitive and critical reflection in class. Proceeding from the experiential reading done at home, more time and attention are devoted in school to the more complex mental processes, such as in-depth analysis, synthesis of findings, evaluation and actualization of the material read, cognitive and critical reflection on the text, and reflection on one's own reading strategies via metacognitive evaluation. This is further developed through creative reading (cf. Žbogar, 2014, p. 556) – that is, various (re)creative procedures – all in line with the principles of constructivist learning. The flipped learning method in Slovenian literature instruction thus emphasizes more complex analytical procedures, synthesis and evaluation, development of critical thinking, and actualization. It stimulates conversation, discussion, explanation, solving issues in literature, close reading, work with texts and online and audiovisual sources, problem-oriented creative instruction, and communicative teaching. The method envisages individual work and work in pairs or groups with peer feedback. Work in class concludes by creating structural diagrams, summaries, timelines, handouts with the main findings, clues, and so on, and checking whether the learning goals and the required knowledge standards have been achieved: what the students did not understand and where there is still room for improvement. At this stage, students are encouraged to engage in metacognitive reflection – that is, to think about which reading strategies were effective or not; how their initial experiential response changed via logical-analytical interpretative procedures; whether reliable sources and literature were used; whether homework helped

improve and integrate their knowledge; what cognitive habits they acquired; whether they can apply what they have learned and the skills they have developed to any other subject or their everyday life, and so on. A further advantage of flipped reading is that it promotes individualized learning: students read literature at their own pace and in a manner that suits them, which helps them better understand what they have read. Even though the article lists many advantages of flipped reading in Slovenian literature instruction, the method also has certain weaknesses. The flipped reading method for Slovenian literature instruction was developed to encourage teens to read the material that is part of required reading. Studies show that this is not popular among students. Kum reports that as many as 72.8% of secondary school students in southeastern Slovenia do not like the literature covered in Slovenian literature class, of whom 14.8% hate it (2022, p. 89). The PISA survey (2018), which measures fifteen-year-olds' reading literacy, shows that Slovenian students remain above the OECD average in terms of reading literacy, but it should be noted that their reading motivation is below average. Similar alarming findings have been revealed not only by the PISA 2018 survey, but also by other studies of Slovenian teens' reading habits (cf. Glinšek, 2014). The flipped learning method allows students to recognize their reading potential and strengthen their reading self-image, their reading confidence, and consequently also their intrinsic reading motivation by independently reading less complex texts, which are acceptable in terms of reception (compared to those that are currently part of required reading at home). Hence, the method is intentionally and deliberately based on the independent reading of simpler and shorter, non-hermetic texts, taking into account that reading literature is a demanding, strenuous, and complex process, yet at the same time both intellectually and emotionally rewarding. It is vital to constantly present students with reading challenges, but with the teacher's support. At the conference held in March 2023, most Slovenian teachers had a favorable attitude toward the flipped reading method presented here. Whatever reservations they had were mostly connected with homework. The survey, which was completed by 167 out of a total of three hundred teachers that registered for the conference, showed that doing homework is not a well-rooted habit among students. According to teachers, students are not aware of the advantages offered by the independent reading of literature (this is in line with the findings of various studies, such as PISA, 2018, Glinšek, 2014, and Kum, 2022). They drew attention to the fact that some Slovenian school administrations are thinking about doing away with homework. The article presents arguments in favor of and against this, dedicating special attention to doing homework in digital apps and in notebooks or on worksheets. The method presented here permits the use of ICT, but it is not vital for its successful implementation (it can also be replaced with traditional types of work). This fulfills the principles of DigComp 2.1 (Carretero et al., 2017), especially digital competence under point 1.3., which includes managing data, information, and digital content, and using digital technologies to create knowledge (Dimension 2). The success of the flipped reading method in Slovenian literature instruction depends on the degree of the teacher's and student's activity because it does not permit inertia. It shifts the reading of literature from the teacher to the student, cultivating the student's reading: students assume shared responsibility for their own reading process. It seems that with consistent use (e.g., once a week throughout the school year) the method can have a positive effect on reading habits because, through independent contact with literature that is acceptable in terms of reception, it improves the students' reading self-image and strengthens their reading confidence. It allows them to respond flexibly to the

material read: in an experiential manner in their private environment and through systematically and procedurally structured activities in class, which involve them in intense cognitive, emotional, and imaginary processes that force them to think critically about what they have read and to engage in literary exploration. This method requires differentiation and individualization from the teacher, depending on the complexity of literary material and the students. The teacher must be able to adapt the learning stages in a flexible and well-thought-out manner because the method consists of two parts in both a temporal and spatial sense. The preconditions for its successful implementation are, first and foremost, well-thought-out homework planning and taking into account the homework results in the subsequent class coverage of the text, with special emphasis on the gradual development of literary competence (based on the taxonomy presented by Marzano and Kendall, 2000). Further research will show whether this flipped learning model, modified from the original American model, can in fact in any way contribute to greater motivation among Slovenian teens to read literature, build their positive reading self-image and confidence, and consequently promote the culture of reading.

LITERATURA

1. Arzenšek, A. (2017). Pričakovanja učiteljev do mednarodnih seminarjev usposabljanja ob delu. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 32(3–4), 145–160.
2. Atelšek, S., Fajfar, T., Jemec Tomazin, M. idr. (2019). Obrnjeno učenje. Dostopno na: <https://isjfr.zrc-sazu.si/sl/terminologisce/svetovanje/obrnjeno-ucenje> (pridobljeno 4. 4. 2023).
3. Carr, N. (2011). Plitvine: kako internet spreminja naš način razmišljanja, branja in pomnjenja. Ljubljana: Cankarjeva založba.
4. Carretero, S., Vuorikari, R. in Punie, Y. (2017). Okvir digitalnih kompetenc za državljane: osem ravni doseganja kompetenc in primeri rabe: DigComp 2.1. Ljubljana: ZRSŠ.
5. Glinšek, K. (2014). Recepcija leposlovja med mladostniki. [Diplomsko delo]. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
6. Jarić Dauenhauer, N. (2023). U finskim školama nema cjelodnevne nastave, informatike ni superodlikaša. Dostopno na: <https://www.index.hr/vijesti/> (pridobljeno 4. 4. 2023).
7. Krakar Vogel, B. (1988). Smotri, vsebine in metode pouka slovenske književnosti. *Jezik in slovstvo*, 34(3), 65–69; 34(4–5), 89–97.
8. Krakar Vogel, B. (2004). Poglavlja iz didaktike književnosti. Ljubljana: DZS.
9. Krakar Vogel, B. (2020). Didaktika književnosti pri pouku slovenščine. Ljubljana: Rokus.
10. Kum, E. (2022). Bralne navade slovenskih srednješolcev iz jugovzhodne regije s poudarkom na času po pandemiji Covid-19. V: Žbogar, A. (ur.). *Branje v slovenskem jeziku, literaturi in kulturi*: 58. seminar slovenskega jezika, literature in kulture. Ljubljana: ZIFF, Center za slovenščino kot drugi in tuji jezik pri Oddelku za slovenistiko.
11. Kvas, J. (1994). Šolska ura z Gregorjem Strnišo: interpretacija poezije. Ljubljana: ZRSŠŠ.
12. Majerčíková, J. in Petruž Puhrová, B. (2019). Pupil's Learning Aspirations and the Perceived Influence of Their Parents. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 34(2), 113–132.
13. Maksimović, J., Stanković, Z. in Osmanović, J. (2020). Application of Didactic Teaching Models: Teachers' and Students' Perspectives. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 35(3–4), 71–87.
14. Marzano, R. J. in Kendall, J. S. (2000). *The New Taxonomy of Educational Objectives*. Thousand Oaks: Corwin.
15. Mrevlje, N. (2018). Kako si je slovenski pionir vesoljskih poletov zamislil potovanje po vesolju #video. Dostopno na: <https://siol.net/trendi/kultura/kako-si-je-slovenski-pionir-vesoljskih-poletov-zamislil-potovanje-po-vesolju-video-467640> (pridobljeno 28. 3. 2023).
16. Peko, A., Dubovicki, S. in Munjiza, E. (2014). Does Homework as a Learning Strategy Stimulate Additional Student Overload? *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 29(3–4), 49–66.

17. Pirtošek, Z. (2019). Vpliv pisanja z roko na razvoj možganov: intervju z Robertom Kraljem. Dostopno na: <https://ars.rtvsl.si/podcast/jezikovni-pogovori/47471518/174598229> (pridobljeno 14. 3. 2023).
18. PISA (2018). Izjava za medije. Dostopno na: <https://www.pei.si/raziskovalna-dejavnost/mednarodne-raziskave/pisa/pisa-2018/> (pridobljeno 14. 3. 2023).
19. Propp, U. (2005). Celodnevna šola kot šola prihodnosti – šolskopedagoška utemeljitev. *Sodobna pedagogika*, 56(3), 28–45.
20. Pucko, T. in Pečjak, S. (1996). Primerjava učinkovitosti e-branja in branja s papirja pri učencih v srednji šoli. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 31(3–4), 55–69.
21. Rosandić, D. (1986). *Metodika književnog odgoja in obrazovanja*. Zagreb: Školska knjiga.
22. Spitzer, M. (2017). Digitalna demenca: kako spravljamo sebe in svoje otroke ob pamet. Celovec: Mohorjeva.
23. Spitzer, M. (2021). *Epidemija pametnih telefonov*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
24. Strniša, G. (1959). *Mozaiki*. Ljubljana: Lipa.
25. Strniša, G. (1983). *Vesolje*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
26. Tancig, S. (2014). Kako branje spreminja možgane in kaj izgubimo, če pisanje nadomestimo s tipkanjem? V: Orel, M. (ur.). *Sodobni pristopi poučevanja prihajajočih generacij: Modern Approaches to Teaching coming Generation* (str. 11–19). Polhov Gradec: Eduvision. Dostopno na: <http://eduvision.si/Content/Docs/Zbornik%20prispevkov%20EDUvision%202014.pdf> (pridobljeno 14. 3. 2023).
27. Tancig, S. (2020). Raziskave digitalizacije branja in pisanja ter medijske večopravnosti – kakšne so spremembe na kognitivnem, čustveno-socialnem in nevrološkem področju ter v učnih dosežkih? V: Žagar, I. Ž. in Mlekuž, A. (ur.). *Raziskovanje v vzgoji in izobraževanju: mednarodni vidiki vzgoje in izobraževanja* (str. 229–247, 373–375). Ljubljana: Pedagoški inštitut. <https://doi.org/10.32320/978-961-270-324-0.229-247>.
28. Žbogar, A. (2014). Literarno branje in mladostniki. V: Žbogar, A. (ur.). *Recepција slovenske književnosti* (str. 551–557). Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
29. Žbogar, A. (2021). (Meta)kognitivno-kritično šolsko branje književnosti. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 36(3–4), 69–80.

Izkustveno učenje in izobraževanje o politiki v okviru državljanske vzgoje

Prejeto 1. 3. 2023 / Sprejeto 25. 8. 2023

Znanstveni članek

UDK 37.091.3+32:37.016:172

KLJUČNE BESEDE: izkustveno učenje, državljanska vzgoja, izobraževanje, politika

POVZETEK – Državljska vzgoja je pomemben del izobraževalnih sistemov, med drugim tudi zato, ker se v njenem okviru posredujejo znanja o politiki in političnem. Sploh mlade je potrebno opolnomočiti, da bodo imeli znanje o politiki ter bili sposobni in željni imeti družbenopolitični vpliv. Članek naslavlja izkustveno učenje kot celovit pristop k državljanski vzgoji ter poučevanju političnih vsebin. Pri tem je izhodiščna teza, izhajajoča iz teoretizacij Deweyja, Kolba in Freireja, da izkustveno učenje izhaja iz učenca, njegovih obstoječih znanj in kontekstov, prek česar učenec dojema, razumeva, reflektira vsebine prek izkustvenega spoznavanja in konkretnih akcij. Refleksija kurikulumov osnovnošolskega predmeta domovinska in državljanska kultura in etika ter srednješolske obvezne izbirne vsebine aktivno državljanstvo pokaže, da so elementi pedagoško-didaktične usmeritve izkustvenega učenja vsaj deloma prisotni, vendar so ti šibko pojasnjeni in operacionalizirani. Zato je ponujena tudi poglobljena konceptualizacija dimenzij pristopa izkustvenega učenja v okviru državljanske vzgoje in posredovanja političnih vsebin v smislu družbenopolitičnega opolnomočenja izobražujočih se mladih.

Received 1. 3. 2023 / Accepted 25. 8. 2023

Scientific paper

UDC 37.091.3+32:37.016:172

KEYWORDS: experiential learning, citizenship education, education, politics

ABSTRACT – Citizenship education is an important part of education systems, not least because it provides knowledge about politics and the political regime. Young people need to be empowered to be knowledgeable about politics and to have the ability and ambition to make a socio-political impact. The paper looks at experiential learning as a holistic approach to citizenship education and the teaching of political topics. The initial hypothesis, based on the theories of Dewey, Kolb and Freire, is that experiential learning starts with the learner and his/her existing knowledge and contexts, through which the learner reflects on the content through experience and concrete action. A reflection on the curricula of the lower secondary subject Patriotic and civic culture and ethics, and the upper secondary compulsory elective subject Active citizenship shows that the elements of the pedagogical-didactic orientation of experiential learning are partially present, but that they are weakly explained and operationalised. Therefore, an in-depth conceptualisation of the dimensions of an experiential learning approach in the context of citizenship education and the provision of political content aimed at the socio-political empowerment of young learners is also offered.

1 Uvod

Bernard Crick, eden najbolj znanih mislecev državljanske vzgoje in izobraževanja o politiki, je s svojimi teoretičnimi in praktičnimi intervencijami (Sinjur, 2016, str. 155) na tem polju pomembno zaznamoval razumevanje vloge državljanske vzgoje in izobraževanja o političnem. Med najbolj splošnimi in širokimi razlogi, zakaj je sistematična umestitev državljanske vzgoje v izobraževalne sisteme ključna, Bernard Crick navaja preprosto dejstvo, da se politiki enostavno ne moremo izogniti, ker je v vseh družbah vedno prisotna – “ker se ji ni mogoče izogniti, ji morata biti posvečena skrb in čas” (Crick, 1999, str. 339). Za Cricka (1962) je torej državljanska vzgoja bistveno povezana

s politiko, pri čemer pravi, da je slednja v demokratičnih ureditvah v relaciji z bojem za oblast in hkrati omogoča kompromise, zaradi česar ostaja edina preizkušena alternativa avtoritarnim sistemom ter obenem v heterogenih družbah omogoča tako svobodo kot red. Ob tem je smiselno dodati, da državljanska vzgoja ne pomeni le izobraževanja o politiki in torej ne gre le za politično opismenjevanje. To izpostavi tudi David Kerr (2000, str. 201–202), ko opozori, da je državljanska vzgoja povezana, eksplicitno ali implicitno, tudi s področji, kurikularnimi vsebinami in učnimi predmeti, kot so družboslovje, globalne študije, življenjske spretnosti in moralna vzgoja, pa tudi z zgodovino, geografijo, ekonomijo in pravom. Toda vsa ta področja so povezana z družbenimi odnosi in političnim urejanjem zadev, ki vplivajo na življenja ljudi. V tem smislu torej državljanska vzgoja in izobraževanje predstavljata pripravo mladih na njihove vloge in odgovornosti kot državljanov (Kerr, 2000), ali, kot pravi Tristan McCowan (2011), politično opolnomočenje v najširšem smislu.

Vendar se sodobne družbe ravno na tej točki znajdejo v veliki zagati, saj je marsikje, tudi v Sloveniji, politika videna negativno. Colin Hay (2007, str. 153) pravi, da je politika v današnjem pojmovanju "sinonim za lažnivost, korupcijo in dvoličnost, pohlep, lastne interese in samovšečnost, vmešavanje, neučinkovitost in nepopustljivost. Politika je v najboljšem primeru nujno zlo, v najslabšem pa povsem zlonamerna sila, ki jo je treba držati pod nadzorom." V številnih razvitih demokracijah je prevladujoče prepričanje naravnano proti politiki in politikom (Peters idr., 2010). Zakaj je tako, obstaja več razlag (glej Hay, 2007), v vsakem primeru pa tovrstne splošne percepcije vplivajo na predstave mladih o politiki in politični participaciji ter tudi njihovo neposredno udeleževanje v političnih procesih. Potrebno je opozoriti, da znanstvena literatura ni enotna glede vprašanja, ali se mladi dejansko čutijo odtujene od politike in so politično neaktivni. Namreč, vse več literature (glej Bárta idr., 2021) navaja, da je med mladimi na splošno nizka raven politične udeležbe v konvencionalnih procesih, kot je glasovanje, medtem ko kažejo višjo stopnjo politične participacije v nekonvencionalnih ali individualiziranih procesih, kot sta sodelovanje na demonstracijah ali v politiki življenjskega sloga (de Moor idr., 2021; Svensson in Wahlström, 2021; Tsekoura, 2016). Čeprav torej obstajajo znanstvene študije, ki kažejo, da ni mogoče enoznačno mlade opredeliti kot apolitične, pa je vendarle pomembno spoznanje, da je med mladimi potrebno kontinuirano krepiti zavedanje o pomenu politične participacije, njihove družbene vloge ter jih na ta način opolnomočiti za sodelovanje v političnih zadevah. Utemeljitev politične participacije mladih na podlagi ideje o njihovem opolnomočenju izhaja iz predpostavke, da mladi lahko spremenijo svet okoli sebe (Farthing, 2012, str. 75–76). Skozi to prizmo so glavni cilji politične participacije mladih krepitev demokratičnega sodelovanja in delitve moči ter vključevanje v proces odločanja o zadevah, ki vplivajo na njihova življenja.

Bernard Crick (2012) je glede pravkar povedanega dovolj jasen: državljanska vzgoja in poučevanje političnih fenomenov, procesov in aktualnosti sta nujna najprej zato, da se prepreči radikalno razočaranje ali odtujitev mladih od politike, vendar mora pri tem izobraževalno okolje, primarno tisti, ki izvaja izobraževanje, prenos znanja in spretnosti zastaviti realistično in kritično. In ne le to, Crick (2012, str. 14) daje pomembno usmeritev, kako naj bosta zastavljena državljanska vzgoja in izobraževanje: "Učiteljeva naloga je, da na kateri koli ravni izobraževanja, predvsem konceptualni, ne posreduje samo dogovorjenega korpusa faktičnih informacij. Ustvariti in razširiti mora osnovni besednjak pojmov, ki jih uporabljamo in s katerimi zaznavamo svet, da bi nanj vpliva-

li.” Po Cricku (2012, str. 14) naj ne bo izobraževanje usmerjeno (le) v pravnoformalne okvire politike in družbenih ureditev ter suhoparno nizanje “golih” dejstev, saj bodo s tem učenci zgolj zdolgočaseni (Crick, 2012, str. 14). Takšen pristop, utemeljen na faktografski vednosti, zgolj oddaljuje učence od politike, zaradi česar Crick (2012, str. 14) predlaga, da je treba o politiki govoriti na njim dostopen in privlačen način.

V napotku Cricka, da je osnovno izhodišče državljankega izobraževanja graditi in širiti besednjak pojmov, s katerim zaznavamo svet in ga uporabljamo za intervencije v njem, se skriva temeljna postavitev izkustvenega učenja, in sicer da gre pri izobraževanju za ustvarjanje novega znanja ali preoblikovanje samega sebe prek cikla “preizkušanja” in “doživljanja” (Dewey, 1985; Hildreth, 2012). To spoznanje usmerja k poglobljeni refleksiji vloge in možnosti prakticiranja izkustvenega učenja v okviru državljanke vzgoje in izobraževanja o politiki. V tej luči pričujoči članek naslavlja izkustveno učenje kot celovit pristop k državljanški vzgoji in izobraževanju ter v tem okviru k poučevanju političnih vsebin. Osrednje vprašanje je, na kakšen način lahko prek izkustvenega učenja učencem posredujemo tematike državljanke vzgoje in izobraževanja, predvsem političnih vsebin, v okviru formalnega izobraževanja. Pri tem je izhodišče teza, da izkustveno učenje izhaja iz učenca, njegovih obstoječih znanj in kontekstov, v katerih se nahaja, kar ponuja temeljne usmeritve zastavitve pouka državljanke vzgoje in političnih vsebin na način, da jih učenec dojema, razumeva, reflektira prek povezovanja teorije in prakse, izkustvenega spoznavanja in konkretnih akcij.

Prispevek je razdeljen na tri dele. V prvem delu orišemo izkustveno učenje kot pedagoško-didaktični pristop, pri čemer na kratko reflektiramo, kako sploh razumeti izkušnjo, v nadaljevanju pa predstavimo razvoj pristopa izkustvenega učenja, predvsem skozi prizmo prispevkov Deweyja (1897, 1930, 1985, 1997 [1938]), Kolba (2012) in Freireja (1970, 1985; McLaren in Lankshear, 1994). Pri tem velja opozoriti, da namen tega poglavja ni celovit oris njihovih pristopov k izkustvenemu učenju, kar bi zahtevalo veliko več prostora, kot ga lahko namenimo v tem prispevku. Namesto tega je osrednji namen tega dela prispevka pokazati, kakšno vlogo omenjeni avtorji pripisujejo širšemu družbenopolitičnemu kontekstu izobraževalnih procesov in v kakšnem razmerju so ti konteksti z izkustvenim učenjem. Naslavljanje, oblikovanje vednosti in prenos znanja glede raznovrstnih družbenih, kulturnih, gospodarskih in političnih procesov je osrednji namen državljanke vzgoje in zato je relevantno prepoznati, kako so te procese v svoje premisleke umeščali teoretiki izkustvenega učenja. V drugem delu opravimo refleksijo državljanke vzgoje v kontekstu slovenskega formalnega izobraževalnega sistema na osnovnošolski in srednješolski ravni. Pri tem pokažemo predvsem, da je mogoče v formalnih kurikulumih osnovnošolskega predmeta domovinska in državljanška kultura in etika ter srednješolske obvezne izbirne vsebine aktivno državljanstvo najti elemente pedagoško-didaktične usmeritve izkustvenega učenja, vendar so ti šibko pojasnjeni, posledično pa so artikulirani tako, da umanjka njihova poglobljena utemeljitev in razlaga njihove racionalnosti ter možnih izobraževalnih učinkov. Na tej osnovi nato v tretjem delu opravimo poglobljeno interpretacijo ter konceptualizacijo dimenzij pristopa izkustvenega učenja kot pedagoške oblike izvajanja državljanke vzgoje in izobraževanja ter v tem okviru posredovanja znanj in spretnosti, povezanih s političnimi vsebinami. S tem gre za poskus artikulacije osrednjih izhodišč državljanke vzgoje prek izkustvenega učenja ter njihovih izobraževalnih potencialov v smislu družbenopolitičnega opolnočenja izobražujočih se posameznikov.

2 Izkustveno učenje: teoretična izhodišča, praktični nastavki

Izkustveno učenje je že vsaj tri desetletja pomemben vir inspiracij novih načinov razumevanja in praks učenja in izobraževanja. Iz tega lahko izpeljemo vsaj dvojje, in sicer da ima izkustveno učenje že kar dogo tradicijo, poleg tega pa vprašanje, ali lahko izkustveno učenje kot pedagoško-didaktični pristop s tako dolgo tradicijo predstavlja oz. ponudi kaj novega. Nove raziskave (Alexander in Boud, 2001; Kolb idr., 2014) vedno znova kažejo, da je izkustveno učenje, tako kot druge izobraževalne strategije (Hmelak idr., 2020, str. 147), razvijajoč se pristop, ki se prilagaja novim realnostim, vključno z vse večjim uveljavljanjem informacijsko-komunikacijskih in spletnih orodij. Zato ga je smiselno stalno reflektirati v kontekstu spreminjajočih se družbenopolitičnih, tehnoloških, kulturnih ipd. dejanskosti. Prav zaradi stalnih sprememb in prilagajanj izkustvenega učenja kljub mnogim premislekom in vedno novim poskusom osmišljanja izkustvenega učenja splošno sprejete opredelitve ni, saj obstajajo različni pristopi k izkustvenemu učenju, med drugim tudi na podlagi razumevanja in vloge, pripisane izkušnji, ki je seveda središčna za izkustveno učenje.

Tako je Johnu Deweyju (1997 [1938]), ki velja za enega od utemeljiteljev izkustvenega učenja, temelj učenja prav izkušnja. Dewey je bil prepričan, da so izkušnje bistvene za razvoj mišljenja in inteligence. Pri tem je izkušnja “vedno svet idej in navezana na proces mišljenja, s katerim se zavemo tudi sebe in sveta okoli sebe. V tem smislu je izkušnja tudi tisto, kar lahko označimo kot konstrukcijo realnosti, ki je osebna in družbena obenem ter kot taka vedno odvisna od družbenopolitičnega konteksta.” (Banjac idr., 2022, str. 12–13; glej tudi Jarvis idr., 2004, str. 55). Prav zato izkušnja ni nikoli, kot izpostavljajo Boud, Cohen in Walker (1993, str. 7), enostavna, uniformna, celovita: “Večina izkušenj je večplastnih, ima več dimenzij in so tako neločljivo povezane z drugimi izkušnjami, tako da jih je nemogoče ločevati časovno ali prostorsko.”

Deweyjeva teorija izkustvenega učenja poudarja pomen praktičnih in aktivnih učnih izkušenj. Trdi, da so učenci najbolj motivirani in zavzeti, če sami nadzorujejo svoj učni proces in če učenje ustreza njihovim osebnim interesom in potrebam. Tako v prispevku *Moje pedagoško prepričanje* (Dewey, 1897, str. 13) trdi, da je “[...] izobraževanje treba razumeti kot nenehno rekonstrukcijo izkušenj: [...] proces in cilj izobraževanja sta ena in ista stvar”. Da je imel Dewey dejansko pred očmi vlogo izobražujočih se posameznikov, je nakazal tudi s prepričanjem, da je “izobraževanje proces življenja in ne priprava na prihodnje življenje”. V čem je bistvo tega argumenta? Dewey zagovarja, da učenje ne more biti odtujeno, odmaknjeno, odstranjeno iz dejanskega konteksta, kjer proces učenja poteka. Vedno je izhajal iz prepričanja, da je učenje utemeljeno in je v razmerju z dejanskimi praksami, kulturnimi vzorci ter družbenopolitičnimi procesi: “Menim, da je izobraževanje, ki ne poteka skozi oblike življenja, ki so vredne življenja zaradi njih samih, vedno slab nadomestek prave resničnosti in je nagnjeno k utesnjenosti in omrtvičenju.” (Dewey, 1897, str. 7). Deweyjeva teorija torej v izhodišču poudarja pomen povezovanja poučevanja v razredu z izkušnjami iz resničnega sveta, učence pa spodbuja, naj uporabijo znanje, ki se ga naučijo v razredu, za sodelovanje ali pomoč drugim v skupnosti (Petrović, 2016, str. 17). S tem je izkustveno učenje vezano na tisto, kar danes osmišljamo kot pomembne ali celo ključne kurikularne vsebine državljske vzgoje in izobraževanja.

Deweyjeva izhodišča in teoretični nastavki izkustvenega učenja so pomembno vodilo tudi Davida Kolba, katerega model izkustvenega učenja je morda najbolj razširjen in uporabljen (Seaman idr., 2017). Podobno kot Dewey tudi Kolb (1984) trdi, da so izkušnje temelj učnega procesa. V sedemdesetih letih prejšnjega stoletja je razvil svoj model izkustvenega učenja, ki poudarja vlogo izkušenj v učnem procesu. Kolbov model je sestavljen iz štirih faz: konkretna izkušnja, reflektivno opazovanje, abstraktna konceptualizacija in aktivno eksperimentiranje (glej Banjac idr., 2022). Model izhaja iz ideje, da je učenje ponavljajoč se proces, ki vključuje prehod skozi te stopnje, da bi v celoti razumeli in ponotranjili nove informacije. Kolbova (1984; glej tudi Kolb in Kolb, 2012) teorija izkustvenega učenja temelji na specifičnih predpostavkah, med katerimi je pomembna ta, da je učenje treba razumeti kot proces, ne kot rezultat. Namreč, čeprav je učenje pogosto zastavljeno in koncipirano tako, da predvideva določene učne cilje, pa je v okviru teorij izkustvenega učenja pomembno zavedanje, da se učenje ne konča z (dokončno) usvojenim znanjem, niti se ne kaže vedno v uspešnosti (tudi učnem uspehu) učečega se posameznika ali posameznice. Nasprotno, učenje poteka s serijo povezanih izkušenj (Banjac idr., 2022). Poleg tega je Kolb (1984) poudaril, da je vsakršno učenje ponovno učenje. Učenje je najučinkovitejše in za učečega se posameznika najbolj smiselno takrat, ko iz njega izvabi prepričanja in ideje o določeni temi ali vprašanju, in sicer tako, da je ta prepričanja oziroma ideje mogoče preučiti, testirati in jih naposled integrirati z novimi, bolj izpopolnjenimi vednostmi. Gre za konstruktivizem v smislu, da posamezniki gradijo svoje znanje o svetu na podlagi svojih izkušenj. Nadalje Kolb (1984) izpostavlja, da gre pri izkustvenem učenju tudi za razreševanje konfliktov in razlik ter nesoglasij v rezoniranju in sprejemanju družbenopolitičnega okolja in okoliščin. Konflikti, razlike in nesoglasja poganjajo učni proces. Učenje zahteva razreševanje neskladij med dialektično nasprotnimi načini prilagajanja svetu. V procesu učenja je učeča se oseba pozvana, da se premika naprej in nazaj med nasprotujočimi si načini refleksije in delovanja ter občutenji in mišljenjem. Pomemben del izkustvenega učenja je tudi celostni proces prilagajanja. Učenje ni le rezultat spoznavanja, temveč vključuje celostno delovanje osebe, kar med drugim zajema razmišljanje, občutenje, zaznavanje in vedenje. Učenje kot prilagajanje poleg tega vključuje oziroma temelji na strategiji reševanja problemov, odločanja in ustvarjalnosti. Zato izkustveno učenje ni uporabno le v učilnicah v okviru formalnega izobraževanja, temveč tudi v drugih oblikah izobraževanja (Banjac idr., 2022). Povezano s tem je Kolb (2012) pomembno izpostavil še, da je proces učenja iz izkušenj vseprisoten in je v tej luči učenje rezultat medsebojnih povezav med osebo in okoljem. Učenje vedno zajema dvosmernost in je na njej utemeljeno, in sicer na vključevanju novih izkušenj v obstoječe koncepte, ideje, norme in vrednote posameznika, ter na prilagajanju obstoječih konceptov, norm, idej in vrednot novim izkušnjam. Še ena značilnost izkustvenega učenja je, da izhaja iz predpostavke, da učenje ni zgolj prenos, temveč proces ustvarjanja znanja (Kolb in Kolb, 2012). Izkustveno učenje ne predvideva, da znanje že obstaja in ga poseduje učitelj, učenec pa ga prejme. Izkustveno učenje izhaja, kot smo že povedali, iz konstruktivistične teorije učenja, po kateri se družbeno znanje ustvarja in poustvarja v osebnem znanju učenca.

Z vidika poučevanja državljanske vzgoje in vsebin, povezanih s politiko, je pomemben tudi pristop Paula Freireja (1970, 1985), saj je naslavljal vprašanje razmerij moči in političnih ureditev, tudi v kontekstu izobraževalnih sistemov. Menil je, da izobraževanje ni nevtrarno, temveč po svoji naravi politično, saj oblikuje način, kako

posamezniki razumejo svet okoli sebe in kako z njim komunicirajo (Freire, 1972). V tem kontekstu je izobraževanje sredstvo opolnomočenja posameznikov in skupnosti, da prevzamejo nadzor nad lastnim življenjem in si prizadevajo za družbene spremembe. S tem je izpostavljal, da je izkustveno učenje bistven element izobraževanja, pri čemer je slednje participativen in dialoški proces, v katerem učenci aktivno sodelujejo in razmišljajo o svojih izkušnjah (Freire, 1972; Leonard in McLaren, 2002). Ta pristop je imenoval "kritična pedagogika" (Shor, 2002; McLaren in Kincheloe, 2007), ki poudarja vlogo kritičnega razmišljanja in refleksije v učnem procesu. Za našo razpravo je ključno, da je Freire predlagal model izobraževanja, ki poudarja angažirano držo učencev in učiteljev, ki v medsebojnem razmerju sodelujejo pri motrenju in kritičnem preučevanju sveta. Pri tem pristopu učenci niso le pasivni prejemniki znanja, temveč aktivni udeleženci, ki v učni proces vnašajo svoje izkušnje in poglede (Freire, 1970).

3 Državljska vzgoja v slovenskem izobraževalnem sistemu: vpogled v prisotnost pedagoško-didaktičnih usmeritev izkustvenega učenja

Državljska vzgoja v Sloveniji ima dolgo tradicijo, izhajajočo iz številnih družbenopolitičnih kontekstov in procesov. Čepič Vogrinčič idr. (2012, str. 11) trdijo, da je možno enega od kontekstov razvoja državljanske vzgoje locirati v prejšnjem jugoslovanskem sistemu (in njegovi družbeno-moralni vzgoji), ki je predstavljal okvir posredovanja takratnih idej in vrednot, povezanih z družbeno, politično in gospodarsko ureditvijo. Od osamosvojitve dalje pa gre za proces uvajanja postopnih sprememb, ki vključujejo modifikacije slovenskega (formalnega) izobraževalnega sistema, nove družbenopolitične realnosti na nacionalni, evropski in globalni ravni ter, vsaj deloma, konkurenčni politični (ideološki) pogledi na to, kaj naj bi bil glavni cilj državljanske vzgoje (Banjac in Pušnik, 2015; glej tudi Klemenčič Mirazchijski 2012, str. 115–116). Slovenija je sredi devetdesetih let prejšnjega stoletja temeljito reformirala svoje šolstvo in na podlagi idejne zasnove, določene v Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju v Sloveniji (Krek in Marn Borec, 1995), sprejela novo zakonodajo, ki ureja celoten izobraževalni sistem od predšolske vzgoje do visokošolskega izobraževanja (Krek in Kovač Šebart, 2008).

Čeprav je državljanska vzgoja v Sloveniji zastavljena tudi kot medpredmetna vsebina (European Commission, 2018) in so njeni elementi prisotni v številnih osnovnošolskih (družba, spoznavanje okolja, zgodovina, geografija, slovenščina itd.) (glej npr. Trškan, 2014, str. 3) in srednješolskih predmetih (filozofija, sociologija, slovenščina, zgodovina itd.), pa sta ključna osnovnošolski predmet domovinska in državljanska kultura in etika in aktivno državljanstvo kot obvezna izbirna vsebina na srednješolski ravni. Ta predmet in obvezna izbirna vsebina sta obvezna za vse osnovnošolce oziroma dijake, prav tako pa tudi v učnih načrtih eksplicitno naslavljata politične vsebine, zato sta za pričujoči prispevek bistvena. V nadaljevanju ju zato orišemo in pokažemo, na kakšen način je izkustveno učenje kot pristop prisotno v kurikularnih dokumentih predmeta in obvezne izbirne vsebine.

Domovinska in državljanska kultura in etika

Predmet domovinska in državljanska kultura in etika je po predmetniku osnovne šole (Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje, 2022) del obveznega programa osnovne šole, poučuje pa se ga v sedmem in osmem razredu enkrat tedensko. V obeh razredih je torej za predmet na voljo 35 ur (skupaj 70 ur) in je tako predmet z najmanjšim obsegom ur v programu osnovne šole. V preteklosti je bil deležen številnih preimenovanj, saj je bil leta 1999 sprva pripravljen učni načrt za predmet državljanska vzgoja in etika. Sedem let kasneje je bila imenovana nova predmetna komisija za posodobitev učnega načrta predmeta in leta 2008 je bil nov učni načrt potrjen na Strokovnem svetu RS za splošno izobraževanje (Čepič Vogrinčič idr., 2012, str. 117–118). Takrat se je predmet tudi preimenoval v državljansko in domovinsko vzgojo in etiko. Primerjava med predhodnim in novim učnim načrtom pokaže, da je bilo vpeljanih več družbenih in političnih tem. Kasneje je predmet doživel še eno prenavo, vendar je morala biti ta prenova leta 2011 utemeljena na obstoječem učnem načrtu. Predmet je tudi takrat doživel ne le nekatere vsebinske spremembe, temveč je dobil tudi novo poimenovanje, in sicer državljanska in domovinska vzgoja ter etika. Od takrat dalje je v veljavi ta učni načrt, predmet pa se je še enkrat preimenoval, in sicer v predmet domovinska in državljanska kultura in etika.

Na kakšen način je izkustveno učenje vpeto oziroma integrirano v trenutni učni načrt (Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, 2011) domovinske in državljanske kulture in etike? Učni načrt v prvem poglavju, kjer je predmet opredeljen, našteje ključne vsebine, med katerimi lahko rečemo, da jih je veliko izrazito povezanih s politiko. Med splošnimi cilji učni načrt navaja tudi, da predmet s svojimi vsebinami prispeva k učenčevi politični pismenosti, kar med drugim pomeni tudi, da je seznanjen s temeljnimi načeli demokratičnega odločanja in z demokratičnimi institucijami v lokalnem okolju, Sloveniji, Evropski uniji in svetovnih skupnostih, hkrati pa tudi pozna človekove in otrokove pravice in njihov pomen, predvsem v okviru pravne države (Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, 2011, str. 6). Med splošnimi cilji predmeta pa velja še posebej opozoriti na cilj dejavnega vključevanja učencev v družbeno življenje (Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, 2011, str. 7), kar pomeni, da predmet stremi k spodbujanju učenčevega aktivnega državljanstva v raznolikih oblikah. Glede na predstavljene cilje učnega načrta, predvsem v smislu njegove orientiranosti na izobraževanje za demokratično državljanstvo, sta posebej (vendar ne izključno) pomembna vsebinska sklopa “Skupnost državljanov Republike Slovenije” in “Slovenija je utemeljena na človekovih pravicah”, ki sta predvidena za 7. razred osnovne šole, medtem ko je v 8. razredu za demokratično državljanstvo relevanten sklop “Demokracija od blizu”, v okviru katerega učenci spoznajo ključne elemente, institucije in procese demokratičnega sistema in aktivnega (demokratičnega) državljanstva (Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, 2011, str. 12).

Sicer pa so v učnem načrtu opredeljene tudi veščine, ki naj bi jih predmet spodbujal. Tako so v enem od sklopov zajete tudi veščine “obveščenega, kritičnega, konstruktivnega in angažiranega družbenega delovanja” (Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, 2011, str. 5). V tem kontekstu je predmet vsaj deloma zastavljen tako, da spodbuja interakcijo učencev z zunanjim okoljem, kar je tudi element izkustvenega učenja. Med krovnimi cilji predmeta so sicer politična pismenost, razvoj kritičnega mišljenja in vključevanje učencev v družbeno življenje. V zadnjem poglavju učnega načrta so tudi di-

daktična priporočila, med katerimi je izpostavljeno, da naj "učitelj pri obravnavi vsebin izhaja iz primerov, ki so značilni za ožje in širše okolje učencev", poleg tega pa poziva učitelje, naj "izberejo zglede tudi glede na interese učencev, posebnosti okolja, v katerem živijo, in aktualne dogodke" (Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, 2011, str. 20). Vidimo lahko, da učni načrt do določene mere vpeljuje izkustveno učenje, vendar izhajanje iz primerov okolja učencev in njihovih interesov še ne pomeni implementacije izkustvenega učenja, saj umanjajo nekateri nujni osnovni elementi (po Deweyju in Kolbu ter Freireju), kot so usmeritve k prepletenosti več procesov različnih izkušenj, refleksivnega opazovanja, abstrahiranja in konceptualizacije ter aktivnega eksperimentiranja. V tem smislu je izkustveno učenje, lahko rečemo, v domovinski in državljanski kulturi in etiki zgolj posredno nakazano, vendar ne celovito operacionalizirano.

Aktivno državljanstvo

Aktivno državljanstvo v srednjih šolah je v slovenskem izobraževalnem sistemu pravzaprav novost, saj so bili kurikularni dokumenti (za gimnazije učni načrt, za strokovno, srednje poklicno in nižje poklicno izobraževanje pa katalogi znanja) potrjeni leta 2020, istega leta je aktivno državljanstvo postalo del srednješolskih programov. Je torej del srednješolskega izobraževanja, vendar ne gre za "klasični" šolski predmet, temveč obvezni vsebinski sklop, ki je v predmetnikih umeščen v kategorijo druge oblike vzgojno-izobraževalnega dela. Čeprav ni klasični predmet, pa je obvezen za vse dijake vseh izobraževalnih programov in enako kot predmeti temelji na učnem načrtu oziroma katalogu znanja, vendar narekuje drugačne organizacijske in izvedbene oblike pouka (Rojc in Šipuš, 2021, str. 8).

Rojc in Šipuš (2021, str. 8) poudarjata, da je temeljni cilj aktivnega državljanstva, kot ga opredeljujejo učni načrt oziroma katalogi znanja, spodbujanje oblikovanja aktivnega, informiranega in odgovornega demokratičnega državljanstva. V osnovi je aktivno državljanstvo zastavljeno na način, da naj bi dijaki v okviru učnih aktivnosti razvijali sposobnost za razumevanje kompleksnosti osebnega in družbenega življenja ter povezanosti in nasprotij med individualnim in družbenim, lokalnim in globalnim. Pri pripravi, izvedbi in refleksiji aktivnosti pridobivajo in razvijajo znanja o človekovih pravicah, demokraciji in demokratični kulturi, vlogi medijev in civilne družbe, ustavni ureditvi in političnem sistemu Republike Slovenije, evropskih integracijskih procesih ter institucijah Evropske unije, mednarodnih organizacijah in globalnih izzivih človeštva. Sicer pa kurikularni dokumenti izpostavljajo, da je obvezni vsebinski sklop zastavljen interdisciplinarno, saj se v njem prepletajo in povezujejo spoznanja različnih znanstvenih disciplin (sociologije, filozofije, politologije, zgodovine, geografije ipd.) (Šipuš, Adam idr., 2020; Šipuš, Banjac idr., 2020).

V kolikor pogledamo osnovno zastavitev aktivnega državljanstva (Šipuš, Adam idr., 2020), je mogoče prepoznati, da je eno od izhodišč vsebinskih sklopov (ti so sicer štirje) izhajanje iz dijakov kot državljanov, posameznikov, ki so obenem del skupnosti, države in širšega sveta, hkrati pa nakazujejo na štiri ravni državljanskega angažiranja: osebno, družbeno, državno in globalno (Šipuš, Adam idr., 2020). Ideja je, da se vsi sklopi povezujejo in kot celota dijake spodbujajo, da razvijajo svoje državljanske spretnosti na več ravneh. Zastavitev je usmerjena k opolnomočenju mladih za razumevanje procesov

in odločanje v družbi in politiki s spretnostmi, potrebnimi za sodelovanje pri urejanju zadev skupnega pomena, in za aktivno sodelovanje, da bi prispevali k spremembam v državi in širše (Šipuš, Adam idr., 2020). Vidimo torej lahko, da je aktivno državljanstvo tematsko zastavljeno tako, da izhaja iz mladih in spodbuja njihovo angažiranost. V tem se približuje izkustvenemu učenju, vendar se obenem eksplicitno nanj ne nanaša. Pri izkustvenem učenju je sicer pomembno, da prenos znanja izhaja iz učenja in je v njem ter skozi njega utemeljeno, vendar obenem v obstoječem učnem načrtu vsebinskega sklopa umanjka dimenzija izkušnje na podlagi poteka učenčeve refleksije doživetega in prakticiranega, ki pripelje tudi k novim, drugačnim ali spremenjenim razumevanjem določenega procesa ali fenomena. Ta del je v veliki meri prisoten v didaktičnih priporočilih, ki sestavljajo učni načrt oziroma kataloge znanja aktivnega državljanstva. Tam je namreč navedeno, da je izvedba obveznega vsebinskega sklopa primarno zastavljena na način, da temelji na aktivnostih dijakov, pri tem pa te aktivnosti izhajajo iz družbenega, ekonomskega, kulturnega in političnega konteksta, v katerem živijo mladi. Tako učni načrt (Šipuš, Adam idr., 2020) izpostavlja, da naj “načrtovane aktivnosti in avtentične naloge izhajajo iz aktualnih okoliščin, interesov in izkušenj dijakov ter zajemajo vse faze: načrtovanje, izvajanje aktivnosti in refleksijo”. V tem se učni načrt aktivnega državljanstva v precejšnji meri prekriva z izkustvenim učenjem oziroma iz njega izhaja, kar je razvidno iz nadaljnjih napotkov: “Dijaki naj aktivno sodelujejo v družbenem življenju skupnosti in z lastno načrtovano in odgovorno aktivnostjo prispevajo tako k svojemu osebnostnemu razvoju, kot tudi k razvoju demokratične skupnosti. Tako učni proces vključuje refleksijo življenjske izkušnje.” (Šipuš, Adam idr., 2020, str. 9).

V zaključku tega razdelka lahko ugotovimo, da učni načrt osnovnošolskega predmeta domovinska in državljanska kultura in etika vsebuje le malo elementov pristopa izkustvenega učenja; v veliki meri gre za politično opismenjevanje, spodbujanje kritičnega mišljenja in dejavnega vključevanja učencev v širše družbeno okolje. Medtem pa ima srednješolski obvezni izbirni sklop aktivno državljanstva več elementov izkustvenega učenja, saj poudarja nujnost izkušanja, konkretnih aktivnosti in tudi njihovo refleksijo. Toda po drugi strani je pomembno poudariti, da je izhajanje iz izkušenj oziroma družbenopolitičnega konteksta učencev tako pri domovinski in državljanski kulturi in etiki kot pri aktivnem državljanstvu le šibko vezano na politične vsebine in politično opismenjevanje. Zdi se, da so napotila za poučevanje o državljanstvu, ki izhajajo iz izkustvenega učenja, samostojna. Predvsem Dewey (1966) in Freire (1985) sta (izkustveno) izobraževanje videla kot bistveno prepleteno in celo neločljivo povezano z demokratičnimi politikami in emancipatornimi ter celo aktivističnimi praksami. V tej smeri so možni tudi nadaljnji premisleki, kako državljansko vzgojo in poučevanje političnih vsebin koncipirati prek izkustvenega učenja.

4 Izkustveno učenje v okviru državljanske vzgoje: potenciali poglobljene zastavitve poučevanja političnih vsebin

Predhodno smo izpostavili, da se v okviru državljanske vzgoje na osnovnošolski in srednješolski ravni kažejo določene prvine izkustvenega učenja, med drugim izhajanje iz mladih in izvedba aktivnosti, prek katerih naj učeči se posamezniki pridobivajo znanje.

Dewey (1997 [1938]) meni, da izkušnja izhaja iz učinka dveh glavnih načel, in sicer kontinuitete, ki pomeni, da bo izkušnja trajno vplivala na posameznikovo prihodnost, in interakcije, ki pove, kaj ta vpliv predstavlja v smislu družbenega delovanja. V tem kontekstu lahko rečemo, da je po Deweyju posameznikova trenutna izkušnja amalgam, ki se tvori med njegovimi preteklimi izkušnjami in zahtevami trenutne situacije. Za Deweyja (1997 [1938]) izkušnja nima vnaprej determinirane vrednosti, temveč je vrednost izkušnje mogoče oceniti, razumeti oziroma interpretirati glede na to, koliko ta posameznik prispeva k specifičnim (demokratskim) idealom družbe, v kateri se nahaja. Zato imajo izkušnje, ki jih je posameznik pridobil v preteklosti, trajen učinek in bodo tudi v prihodnosti vplivale na njegov prispevek k družbi. Za Deweyja pa kurikularne izkušnje niso zgolj intelektualne vaje in šole niso zgolj prostori, kjer naj bi se zgodile. Šole so same po sebi, ali bi vsaj morale biti, žive skupnosti, v katerih naj bi se uresničevale družbene dolžnosti, kritična zavest ter demokratični ideali in dejavnosti (Abdi, 2001; Dewey, 1997 [1938], str. 55).

Podobno vlogo izkušnji pripisuje tudi Freire. Ko naslovi vprašanje razmerja izkušnje in branja, Freire (1983, str. 5) ugotavlja, da "branje ni sestavljeno zgolj iz dekodiranja pisane besede ali jezika, temveč je pred njim in prepleteno z znanjem o svetu". Kar Freire s tem naslavlja, je, da vsakršno novo branje, spoznavanje, akt izobraževanja vedno vključuje predhodno znanje oziroma je z njim predhodno determinirano. To pomeni, da posameznik ni le proizvod izobraževanja, ki ga je prejel v šoli, temveč tudi sveta, v katerem se je sprva učil. Morda ima "svet" še večji vpliv kot "beseda" (nova vednost), saj "je predhodno branje sveta vedno pred branjem besede, branje besede pa pomeni nenehno branje sveta" (Freire, 1983, str. 5).

Vsekakor so izkušnje, kot smo ne nazadnje pokazali tudi prek Freireja (1983), temelj in nujni element izobraževalnih aktivnosti, vendar je glede tega treba opozoriti, da ni vsaka izkušnja neposredno izobraževalna. Čeprav smo ravno za Deweyja trdili, da je zanj izkušnja pomembna v izobraževanju, pa je prav on tisti, ki je opozoril na kompleksno razmerje med izkušnjo in izobraževanjem. Ni nujno, da izkušnja sama po sebi privede do učenja, do akumulacije novega znanja. Za Deweyja izkušnja sama po sebi ni nujno poučna: "Prepričanje, da pristna izobrazba pride z izkušnjo, ne pomeni, da so vse izkušnje resnično ali enako poučne. Izkušnje in izobraževanja ne moremo neposredno enačiti. Nekatere izkušnje namreč vodijo k zgrešeni izobrazbi. Vsaka izkušnja je napačno vzgojna, če zavira ali izkrivlja rast nadaljnjih izkušenj. Izkušnja je lahko takšna, da povzroči brezčutnost; lahko povzroči pomanjkanje občutljivosti in odzivnosti. Takrat so možnosti za bogatejše izkušnje v prihodnosti omejene." (Dewey, 1997 [1938], str. 25–26). Deweyjeve pripombe so relevanten opomin, da izkušnje skupnostnega učenja niso neproblematične. Da bi izkušnja imela izobraževalno dimenzijo, se mora posameznik lotiti "refleksivnega razmišljanja", ki ga Dewey opredeljuje kot "aktivno, vztrajno in skrbno preučevanje vsakega prepričanja ali domnevne oblike znanja v luči razlogov, ki ga podpirajo, in nadaljnjih sklepov, h katerim vodi" (Dewey, 1933, str. 9). Z vključevanjem v refleksivno razmišljanje bodo učenci lahko videli in razumeli stvari o sebi, svojih vrstnikih, šoli, skupnosti in navsezadnje o družbi, v kateri živijo.

Osrednja prвина državljske vzgoje je, kot smo prek Bernarda Cricka izpostavili že v uvodu prispevka, demokratična participacija in kontinuirano naslavljanje demokracije v raznolikih smislih. Vprašanje demokracije je bilo osrednjega pomena za Deweyja (1966) in Freireja (1985). Oba sta se ukvarjala s podobnimi družbenimi problemi, kot

so socialna neenakost, nestrpnost in izključevanje. V izobraževanju sta videla ne le možnost naslavljanja teh vprašanj, temveč tudi možnost za njihovo odpravljanje, pri čemer je še posebej ekspliciten Freire, ko pravi, da s tem, ko se ljudje “v odnosu do sveta odzivajo na izzive okolja, začnejo dinamizirati, obvladovati in humanizirati dejanskost” (Freire, 2005, str. 4 [1974]). Po mnenju Abdija (2001) se misli Deweyja in Freireja srečata v prizadevanju za ozaveščeno in kritično državljanstvo, saj se oba osredotočata na demokratično usmerjene izobraževalne sisteme, ki poudarjajo doseganje kritičnega državljanstva.

Za Deweyja ima demokracija v razmerju do izobraževanja dvojno vlogo, ker je hkrati njena osnova in cilj. Dewey je zagovornik demokracije, ki zanj ni le politični sistem, temveč etični ideal, katerega jedro predstavljajo dejavni informirani državljani, ki sodelujejo v političnih procesih. Da bi demokracija delovala, so potrebni ozaveščeni državljani (Dewey, 1966), k čemur v veliki meri lahko prispeva prav izobraževanje. Podobno Freire (1970) trdi, da upanje korenini v posameznikovi nikoli dokončni izobrazbi, iz katere se podaja v nenehno iskanje, ki ga je mogoče izpeljati le v skupnosti z drugimi (Freire, 1970). Torej temelj uspeha demokracije ni le v splošnem izobraževanju, temveč v sposobnosti članov družbe za medsebojni dialog, s čimer se ohranjata vzajemna korist in zavest o nujnosti skupnosti. Ta točka skupnega oz. demokratičnega delovanja, tudi v kontekstu izobraževanja, je pomembna tudi za Deweyja (1966, str. 97–98), ko pravi, da je pomemben vidik funkcioniranja demokracije tudi združeno delovanje posameznikov, pri čemer ti izhajajo iz skupnega interesa. Demokracija torej ne izhaja oziroma ni utemeljena le v dialogu, temveč tudi v enakosti. Izobraževanje ima po Deweyju tu ključno vlogo, saj pravi (Dewey, 1966, str. 114), da “morajo biti šole opremljene do te mere in tako učinkovito, da bodo ne le govorile o neenakosti, temveč učinke ekonomske neenakosti tudi odpravljale”. Tudi Freire je naslavljal izobraževalne prostore kot prostore zmanjševanja ali odpravljanja različnih diskriminacij in premagovanja nepravilnosti in zatiranja (McLaren in Lankshear, 1994). V tej luči državljanska vzgoja ponuja okvir udejanjanja angažiranega izobraževanja, ki vzame politične tematike kot osrednje (Mccowan, 2006).

Učenje za aktivno, zavzeto in ozaveščeno državljanstvo je osrednji del šolske izkušnje. Učenci se morajo naučiti prepoznati vzroke sistematičnega zatiranja in ukrepati proti temu zatiranju. To ukrepanje je kolektivno in ne individualno ter temelji na idejah solidarnosti (Heggart idr., 2018). Cavalier (2002, str. 257) pravi, da je za Freireja povsem jasno, da ni druge izbire, kot da ukrepamo, saj v nasprotnem primeru, torej če ne ukrepamo, delujemo na način, ki ohranja status quo, ki razčlovečuje vse ljudi, ohranja nepravilnost in zagotavlja, da se bo sedanji nepravilni položaj nadaljeval. Dravljlanska vzgoja je v tem kontekstu utemeljena na izkušnjah vseh v učilnici, pri čemer izkušnje niso le pozitivne, temveč tudi negativne v smislu udeležnosti v različnih oblikah diskriminacij, neenakosti itd. Pri tem je nujno tudi izhajati iz Freirejeve kritične pedagogike, ki vzame izobraževanje kot politični proces, ki priznava strukture moči v sistemu na eni strani in moč posameznikov pri sprejemanju odločitev o lastnem učenju na drugi. V kontekstu učiteljev in šol jim omogočanje tovrstnih razprav v kontekstu državljanske vzgoje ponuja, da postavljajo vprašanja o tem, katere oblike nasilja in nepravilnosti so del dnevnega reda (npr. v medijih) in katere so utišane, razpravljajo, kako zagotoviti prostor za glasove manjšin ter kako vzpostaviti skupne pristope za reševanje družbenih vprašanj, ki temeljijo na načelih pravičnosti in enakosti. Takšna državljanska vzgoja

izhodiščno zahteva uporabo široko zasnovanih demokratičnih načel, kolektivno in sodelovalno delovanje. Kot pravi McCowan (2006, str. 68), ni dovolj, da izobraževanje (o državljanstvu) ponuja faktografsko, "nepristransko" in "od politike odmaknjeno" formo podajanja znanja. Priprava učencev na to, da postanejo politični akterji (ne v smislu politikov, temveč v smislu spoprijemanja s političnimi vsebinami), ne izhaja in ni utemeljena le na učenčevi akumulaciji znanja, veščin in vrednot na samem področju politike, ampak je odvisna od globljih procesov. Učenec mora najprej sam sebe razumeti, da je subjekt v temeljnem ontološkem smislu, ki lahko vpliva na zunanjo stvarnost, da bi lahko postal politični akter. Zaradi tega globljega razvoja agentizma so posledično pomembni vsi pedagoški odnosi v šoli. Pomembno je, v kolikšni meri so učenci spodbujeni k razvijanju lastnih vizij.

5 Zaključek

Izkustveno učenje omogoča poglobljeno razumevanje sveta, o čemer so na različne načine, kot smo pokazali v prispevku, govorili številni avtorji. Pridobivanje vednosti nikoli ne sme biti izoliran proces in pravzaprav, kot opozarja tudi Freire (1983), nikoli ne more biti. Je vedno angažiran in dialektičen proces. Freire (2018) je menil, da tradicionalno izobraževanje, ki ga je imenoval "bančno izobraževanje", ne vključuje v celoti učencev in jih namesto tega obravnava kot pasivne prejemnike znanja. Trdil je, da ta pristop ohranja družbeno neenakost in zatiranje, saj učencem ne omogoča, da bi kritično preučevali svet okoli sebe. S tem je učenec tudi tisti, ki intervenira v kontekst, v katerem se nahaja. Tako Freire zagovarja pristop k izobraževanju, v katerem je izkušnja podlaga kritičnemu mišljenju in ki spodbuja učence, da se sprašujejo o predpostavkah in prepričanjih, na katerih temeljijo informacije, ki so jim predstavljene. Verjel je, da takšen pristop posameznike opolnomoči, da prevzamejo nadzor nad svojim življenjem, razumejo svoje izkušnje in si prizadevajo za družbene spremembe. Freirejev pristop se pogosto povezuje s konceptom izobraževanja za osvoboditev, katerega cilj je opolnomočiti posameznike in skupnosti, da prevzamejo nadzor nad lastnim življenjem in si prizadevajo za družbene spremembe.

Freire želi povedati, da vsi izobraževalni procesi povzročajo spreminjanje sveta in državljanska vzgoja je okvir, kjer je to še izrazito vidno. Ni naključje, da je tudi Bernard Crick (1977, str. 14) eksplicitno izpostavljal, da je naloga učitelja, ki podaja politične vsebine na kateri koli ravni izobraževanja, da ustvari okolje, kjer nastajajo koncepti, znanje in spretnosti, prek katerih percipiramo svet in jih uporabljamo z namenom, da na svet tudi vplivamo. Toda obenem so sodobne družbe glede političnih tematik v šolah zelo previdne, včasih se celo zdi, da obstaja široko soglasje, da morajo biti učitelji previdni pri vsiljevanju svojih stališč mladim in morajo omogočiti enakovredno obravnavo različnih pogledov. To je še posebej poudarjeno pri predmetih, kot je državljanska vzgoja, ki obravnavajo sporne teme in pri katerih obstaja tveganje indoktrinacije. Vendar Freire na tem mestu vprašanje obrne na glavo: indoktrinacija po njegovem mnenju pomeni izogibanje političnim vprašanjem, saj s tem podpira in ohranja sedanji (nepravični) sistem. Učitelji imajo zato etično dolžnost, da so "pristranski", torej da svoje poučevanje usmerjajo v naslavljanje in odpravljanje izključevanj, družbenega

nasilja, nepravilnosti (Mccowan, 2006). Ali, kot pravi tudi Nikolakaki (2011, str. 52), so ljudje zaradi individualizma in tekmovalnosti v družbi odrinjeni na rob družbe, so brez moči in se z njimi manipulira. Namesto tega je treba spodbujati skupnostne vrednote, solidarnost in odgovornost za avtonomijo posameznika in skupnosti. V tem kontekstu je državljanska vzgoja prek izkustvenega izobraževanja široko mišljena kot proces na ravni šole, kjer slednje lahko deluje v konkretnem okolju (Flanagan idr., 2007), ki daje velik pomen svoji demokratični naravi in možnostim, ki jih ponuja za izražanje učencev. Državljanstva vzgoja je kot predmet ali kot credo celotne šole lahko učinkovitejša, če je interaktivna ter prožna izkušnja, ki se bolj navezuje na lastne izkušnje učencev v šolskem okolju in zunaj njega ter jih spodbuja k sodelovanju in razmišljanju o širokem spektru demokratične politike.

Marinko Banjac, PhD

Experiential Learning and Political Education in Citizenship Education

Citizenship education, and within it, political education, is about preparing young people for their roles and responsibilities as citizens (Kerr, 2000), or as Tristan McCowan (2011) puts it, political empowerment in the broadest sense. Relatedly, it is often suggested that young people in contemporary democratic settings are politically inactive and alienated from politics. Although such assumptions about young people are problematic, as research shows a heterogeneous political activity among young people (cf. de Moor et al., 2021; Svensson and Wahlström, 2021; Tsekoura, 2016), it is nevertheless important to acknowledge that there is a need to continuously strengthen young people's awareness of the importance of political participation and their role in society, thus empowering them to participate in political affairs. However, political education should not be based solely on imparting knowledge about the legal-formal framework of politics and social arrangements and a suffocating set of "bare" facts, as this will only bore students (Crick, 2012, p. 14). Instead, it makes sense to orient citizenship education towards building and expanding the vocabulary of concepts we use to perceive and influence the world (Crick, 2012, p. 14). This means framing citizenship and political education through experiential learning, which opens up opportunities for the creation of new knowledge or the transformation of the self through a cycle of "trying" and "experiencing" (Dewey, 1985; Hildreth, 2012).

The article addresses the role and possibilities of practising experiential learning in the context of citizenship and political education. The central question is how experiential learning can be used to communicate citizenship education content, especially political content, to students in formal education. The underlying proposition is that experiential learning starts from the learner and his/her existing knowledge and the contexts in which the learner finds him/herself. This offers a basic orientation for designing citizenship and political education lessons in a way that the learner perceives, understands and reflects on them through the integration of theory and practice, experiential cognition, and concrete action.

In the first part of the article, we outline experiential learning as a pedagogical-didactic approach, briefly reflecting on how we should understand experience as such. We then present the development of the experiential learning approach, mainly through the perspective of the contributions of Dewey (1897, 1930, 1985, 1997 [1938]), Kolb (2012) and Freire (1970, 1985; McLaren and Lankshear, 1994). The central purpose of this part of the paper is to show what role these authors ascribe to the broader socio-political contexts of educational processes and how these contexts relate to experiential learning.

For John Dewey (1997 [1938]), considered one of the founders of experiential learning, it is experience that constitutes the foundation of learning. Dewey was convinced that experience is essential for the development of thinking and intelligence. In this respect, experience is always a world of ideas and is tied to the process of thinking by which we also become aware of ourselves and the world around us. In this sense, experience is also what can be characterised as a construction of reality that is at once personal and social, and as such always dependent on the socio-political context (Banjac et al., 2022, pp. 12–13; see also Jarvis et al., 2004, p. 55). Dewey's theory of experiential learning emphasises the importance of practical and active learning experiences. Dewey's theory therefore fundamentally underlines the importance of linking classroom teaching to real-world experiences, and encourages students to use what they learn in the classroom to participate or help others in the community.

Dewey's premises and the theoretical underpinnings of experiential learning are also an important reference point for David Kolb, whose model of experiential learning is perhaps the most widely used (Seaman et al., 2017). Similarly to Dewey, Kolb (1984) argues that experience is a cornerstone of the learning process (Seaman et al., 2017). In the 1970s, he developed his model of experiential learning, which emphasises the role of experience in the learning process. Kolb's model consists of four stages: concrete experience, reflective observation, abstract conceptualisation, and active experimentation (see Banjac et al., 2022).

Kolb (2012) also importantly pointed out that the process of learning from experience is ubiquitous, and in this light, learning is the result of interconnections between the subject and the environment. Learning always involves and is based on a bidirectionality, namely the integration of new experiences into one's existing concepts, ideas, norms and values, and the adaptation of existing concepts, norms, ideas and values to new experiences.

Paul Freire's (1970, 1985) approach is also important from the perspective of teaching citizenship education and politics-related content, as he addressed the issue of power relations and political arrangements, including those related to education systems. Freire (1972) argued that education is not neutral and that it is inherently political, shaping the way individuals understand and interact with the world around them. In this context, education is a means of empowering individuals and communities to take control of their own lives and to strive for social change. Freire proposed a model of education that emphasises engaged attitudes on the part of students and teachers (Freire, 1970).

In the second part of the paper, we reflect on the presence of experiential learning within citizenship education at both primary and secondary school level in the Slovenian formal education system. Citizenship education in Slovenia has a long tradition, stem-

ming from many socio-political contexts and processes. Čepič Vogrinčič et al. (2012, p. 11) argue that one of the contexts for the development of citizenship education can be found in the previous Yugoslav system and socio-moral education, which represented a framework for the transmission of ideas and values related to the social, political and economic order of the time. Since the attainment of independence, however, we have been witnessing a process of gradual change, including modifications of the Slovenian (formal) education system, new socio-political realities at the national, European and global levels, and, at least in part, competing political (ideological) views on what the main goal of citizenship education should be (Banjac and Pušnik, 2015).

The subject Patriotic and civic culture and ethics is part of the compulsory primary school programme according to the Primary School Curriculum (Ministry of Education, 2022) and is taught once a week in grades 7 and 8. In both grades, the subject is therefore taught for 35 hours (70 hours in total), making it the subject with the smallest number of hours in the primary school curriculum. It has been renamed several times in the past, with the first curriculum drawn up in 1999 and updated in 2008 and 2011. The analysis shows that the current curriculum introduces experiential learning only to a certain extent. Namely, merely stating, as the curriculum does, that examples from the students' environment should be used does not mean that experiential learning is being implemented. Furthermore, some additional basic elements of experiential learning are missing (according to Dewey, Kolb and Freire), such as orientations towards the interplay of multiple processes of experiencing, reflective observation, abstracting and conceptualising, and active experimentation. In this sense, experiential learning can be said to be only indirectly used in Patriotic and civic culture and ethics, but not comprehensively operationalised.

Active citizenship is a novelty in the Slovenian education system at the upper secondary school level, as the curriculum documents (the curriculum for grammar school and the knowledge catalogues for vocational, secondary vocational and lower vocational education) were approved in 2020, the same year that Active citizenship became part of the upper secondary school curricula. It is therefore part of upper secondary education; however, it is not a "classic" school subject, but a compulsory subject included in the curricula under the category of other forms of educational work. Active citizenship has several elements of experiential learning, as it emphasises the need for experience, concrete activities and reflecting on them. On the other hand, it is important to stress that experiential learning is only weakly linked to political content and political literacy. The guidelines for teaching citizenship based on experiential learning seem to stand on their own and are not fully operationalised.

In the third part of the article, based on the analysis of the presence of experiential learning within citizenship education in primary and secondary schools, we carried out an in-depth interpretation and conceptualisation of the dimensions of the experiential learning approach as a pedagogical form of implementing citizenship education and, in this context, of the transfer of knowledge and skills related to political content.

A central element of citizenship education is democratic participation and the continuous reflection on democracy in its various meanings. The issue of democracy was central to Dewey (1966) and Freire (1985), both of whom were concerned with similar societal issues such as social inequality, intolerance and exclusion. They saw education not only as a way of addressing these issues, but also as a way of remedying them.

Freire is particularly explicit when he argues that as people respond to the challenges of their environment in relation to the world, they begin to dynamise, master and humanise reality (Freire, 2005, p. 4).

Education, according to Dewey (1966, p. 114), has a key role to play here, since schools must be equipped to the extent and in such an effective way that they not only speak about inequality, but also eliminate the effects of economic inequality. Freire also addressed educational spaces as spaces for reducing or eliminating various discriminations, and overcoming injustice and oppression (McLaren and Lankshear, 1994). In this light, citizenship education offers a framework for enacting an engaged education that takes political issues as central (McCowan, 2006).

Such citizenship education requires, as a starting point, the application of broad democratic principles, collective and collaborative action. As McCowan (2006, p. 68) argues, it is not enough for citizenship education to provide a factual, "dispassionate" and "politically detached" form of knowledge transfer. Preparing students to become political actors (not in the sense of being politicians, but in the sense of engaging with political issues) does not only result from, and is not based on, the student's accumulation of knowledge, skills and values in the field of politics itself, but depends on deeper processes. The learner must first understand him/herself as a subject in the fundamental ontological sense, capable of influencing external reality, in order to become a political actor.

LITERATURA

1. Abdi, A. A. (2001). Identity in the Philosophies of Dewey and Freire: Select Analyses. *The Journal of Educational Thought (JET) / Revue de la Pensée Éducative*, 35(2), 181–200.
2. Alexander, S. in Boud, D. (2001). Learners Still Learn from Experience when Online. V: Stephenson, J. (ur.). *Teaching & Learning Online: New Pedagogies for New Technologies* (pp. 3–15). London: Routledge.
3. Banjac, M. in Pušnik, T. (2015). Citizenship Education in Slovenia. Dostopno na: <http://www.bpb.de/veranstaltungen/netzwerke/nece/206029/citizenship-education-in-slovenia?p=all> (pridobljeno 15. 1. 2023).
4. Banjac, M., Šipuš, K., Tadič, D. idr. (2022). *Izkustveno učenje: od teorije k praksi*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo; Fakulteta za družbene vede.
5. Bárta, O., Boldt, G. in Lavizzari, A. (2021). Meaningful Youth Political Participation in Europe: Concepts, Patterns and Policy Implications – Research study. V: Pašić, L. (ur.). *Council of Europe and European Commission*. Dostopno na: <https://edoc.coe.int/fr/les-jeunes-en-europe/10301-meaningful-youth-political-participation-in-europe-concepts-patterns-and-policy-implications-research-study.html> (pridobljeno 15. 1. 2023).
6. Boud, D., Cohen, R. in Walker, D. (1993). *Using Experience for Learning*. Buckingham: Society for Research into Higher Education & Open University Press.
7. Cavalier, W. (2002). The Three Voices of Freire: An Exploration of his thought over Time. *Religious Education*, 97(2), 184–197.
8. Crick, B. (1962). *In Defence of Politics*. Chicago: University of Chicago Press.
9. Crick, B. (1999). The Presuppositions of Citizenship Education. *Journal of the Philosophy of Education*, 33(3), 337–352.
10. Crick, B. (2012). The Introducing of Politics in Schools. V: Crick, B. in Heater, D. (ur.). *Essays on Political Education* (str. 5–20). London: Routledge.
11. Crick, B. in Heater, D. B. (1977). *Essays on Political Education*. Ringmer: Falmer Press.
12. Čepič Vogrinčič, M., Justin, J., Klemenčič, E. idr. (2012). *Razvoj državljske vzgoje v Republiki Sloveniji konceptualni okvir in razvoj kurikulumov*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

13. De Moor, J., De Vydt, M., Uba, K. idr. (2021). New Kids on the Block: Taking Stock of the Recent Cycle of Climate Activism. *Social Movement Studies*, 20(5), 619–625.
14. Dewey, J. (1897). *My Pedagogic Creed*. New York: E. L. Kellog & Co.
15. Dewey, J. (1930). *Democracy and Education: an Introduction to the Philosophy of Education*. New York: The MacMillan Company.
16. Dewey, J. (1933). *How we Think: a Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Boston: D. C. Heath and Company.
17. Dewey, J. (1966). *Democracy and Education: an Introduction to the Philosophy of Education*. New York: Collier-Macmillan.
18. Dewey, J. (1985). *The Later Works, 1925–1953*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
19. Dewey, J. (1997 [1938]). *Experience and Education*. New York: Touchstone.
20. European Commission. (2018). *Citizenship education at School in Europe, 2017*. Brussels: Publications Office.
21. Farthing, R. (2012). Why Youth Participation? Some Justifications and Critiques of Youth Participation Using New Labour's Youth Policies as a Case Study. *Youth & Policy*, 109. Dostopno na: https://www.youthandpolicy.org/wp-content/uploads/2017/06/farthing_why_youth_participation.pdf (pridobljeno 15. 1. 2023).
22. Flanagan, C. A., Cumsille, P., Gill, S. and Galloway, L. S. (2007). School and Community Climates and Civic Commitments: Patterns for Ethnic Minority and Majority Students. *Journal of Educational Psychology*, 99(2), 421–431.
23. Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Seabury Press.
24. Freire, P. (1972). Education: Domestication or Liberation? *Prospects*, 2(2), 173–181.
25. Freire, P. (1983). The Importance of the Act of Reading. *Journal of Education*, 165(1), 5–11.
26. Freire, P. (1985). *The Politics of Education: Culture, Power, and Liberation*. South Hadley: Bergin & Garvey.
27. Freire, P. (2005). *Education for Critical Consciousness*. London: Continuum.
28. Freire, P. (2018). The Banking Concept of Education. V: Blair Hilty, E. (ur.). *Thinking About Schools* (str. 117–127). London: Routledge.
29. Hay, C. (2007). *Why We Hate Politics*. Cambridge: Polity Press.
30. Heggart, K., Flowers, R., Burrage, N. idr. (2018). Refreshing Critical Pedagogy and Citizenship Education through the Lens of Justice and Complexity Pedagogy. *Global Studies of Childhood*, 8(4), 355–367.
31. Hildreth, R. W. (2012). John Dewey on Experience: a Critical Resource for the Theory and Practice of Youth Civic Engagement. *Citizenship Studies*, 16(7), 919–935.
32. Hmelak, M., Rudaš, A. in Lepičnik-Vodopivec, J. (2020). Vključevanje študentov v razvoj inovativnih izobraževalnih modelov. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 35(3–4), 147–163.
33. Jarvis, P., Holford, J. in Griffin, C. (2004). *The Theory and Practice of Learning*. London: Routledge Falmer.
34. Kerr, D. (2000). Citizenship Education: An International Comparison. V: Lawton, D., Cairns, J. in Gardner, R. (ur.). *Education for Citizenship* (str. 200–227). London: Continuum.
35. Klemenčič Mirazchijski, E. (2012). Državljska in domovinska vzgoja danes. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 27(1–2), 114–126.
36. Kolb, A. Y., in Kolb, D. A. (2012). Experiential Learning Theory. V: *Encyclopedia of the Sciences of Learning* (str. 1215–1219). Boston: Springer US.
37. Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
38. Kolb, D. A., Boyatzis, R. E. in Mainemelis, C. (2001). Experiential Learning Theory: Previous Research and New Directions. V: Sternberg, R. J. in Zhang, L. (ur.). *Perspectives on Thinking, Learning and Cognitive Styles* (str. 227–247). New York: Routledge.
39. Krek, J. in Kovač Šebart, M. (2008). Citizenship Education in Slovenia after the Formation of the Independent State. *Journal für Sozialwissenschaften Und Ihre Didaktik*, 9(1), 68–80.
40. Krek, J. in Marn Borec, V. (1995). *White Paper on Education in the Republic of Slovenia*. Ljubljana: Ministry of Education and Sport.

41. Leonard, P. in McLaren, P. (ur.) (2002). *Paulo Freire: A Critical Encounter*. London: Routledge.
42. Mccowan, T. (2006). Approaching the Political in Citizenship Education: The Perspectives of Paulo Freire and Bernard Crick. *Educate*, 6(1), 57–70.
43. McCowan, T. (2011). *Rethinking Citizenship Education: A Curriculum for Participatory Democracy*. London: Bloomsbury.
44. McLaren, P. in Kincheloe, J. L. (2007). *Critical Pedagogy: Where Are We Now?* New York: Peter Lang.
45. McLaren, P. in Lankshear, C. (1994). *Politics of Liberation: Paths from Freire*. London: Routledge.
46. Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport. (2011). Program osnovna šola: Državljska in domovinska vzgoja ter etika. Učni načrt. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
47. Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje. (2022). Predmetnik za osnovno šolo. Dostopno na: <https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/Predmetnik-OS/Predmetnik-za-osnovno-solo.pdf> (pridobljeno 16. 1. 2023).
48. Peters, G., Pierre, J. in Stoker, G. (2010). The Relevance of Political Science. V: Marsh, D. in Stoker, G. (ur.). *Theory and Methods in Political Science* (325–342). New York: Palgrave Macmillan.
49. Petrović, J. (2016). Dewey's Theory of Curriculum – Overcoming the Boundaries of Traditional Curricula. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 31(1), 15–27.
50. Rojc, J. in Šipuš, K. (2021). Od načrtovanja do izvedbe. V: Rojc, J. in Šipuš, K. (ur.). *Aktivno državljanstvo v srednji šoli: priročnik za učitelje* (str. 5–20). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
51. Seaman, J., Brown, M. in Quay, J. (2017). The Evolution of Experiential Learning Theory: Tracing Lines of Research in the JEE. *Journal of Experiential Education*, 40(4), NP1–NP21.
52. Shor, I. (2002). Education is Politics: Paulo Freire's critical pedagogy. V: Leonard, P. in McLaren, P. (ur.). *Paulo Freire: A Critical Encounter* (str. 24–35). London, Routledge.
53. Sinjur, A. (2016). Citizenship Education in Great Britain. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 31(2), 150–163.
54. Svensson, A. in Wahlström, M. (2021). Climate Change or What? Prognostic Framing by Fridays for Future Protesters. *Social Movement Studies*, (22)1, 1–22. <https://doi.org/10.1080/14742837.2021.1988913>.
55. Šipuš, K., Adam, A., Arnuš, N. idr. (2020). Aktivno državljanstvo. Splošna in strokovna gimnazija. Druge oblike vzgojno-izobraževalnega dela (35 ur). Ljubljana: Učni načrt. Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, Zavod RS za šolstvo.
56. Šipuš, K., Banjac, M., Flis, R. idr. (2020). Aktivno državljanstvo. Srednje strokovno izobraževanje. Katalog znanja. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, Zavod RS za šolstvo.
57. Trškan, D. (2014). Državljska vzgoja v učnih načrtih za zgodovino v osnovnih in srednjih šolah. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 29(3–4), 3–17.
58. Tsekoura, M. (2016). Debates on Youth Participation: From Citizens in Preparation to Active Social Agents. *Revista Katálysis*, 19(1), 118–125.

Attitudes of Croatian Teachers towards the Evaluation of Elementary School Students

Prejeto 30. 4. 2023 / Sprejeto 25. 8. 2023

Znanstveni članek

UDK 373.3.091.26-051(497.5)

KLJUČNE BESEDE: evalvacija učenecv, pedagoški delavci, osnovna šola, evalvacija

POVZETEK – Ocenjevanje učenecv predstavlja izziv za vse učitelje. Ocenjevanje bi moralo biti skupno in sodelovalno delo učiteljev, učenecv in staršev. Cilj raziskave je bil preveriti stališča učiteljev osnovnih šol v Republiki Hrvaški do ocenjevanja učenecv osnovnih šol. V raziskavi je sodelovalo 796 anketirancev. Rezultati raziskave kažejo, da mora biti porazdelitev ocen v skladu z normalno porazdelitveno krivuljo. Razlike med aritmetičnimi povprečji za trditve “Obstajajo nenehni pritiski učenecv in/ali njihovih staršev na učitelje za čim boljše številčno oceno, ki nato zagotavlja vpis na zeleno srednjo šolo”, “Spremljanje, vrednotenje in ocenjevanje učenecv ima svoje pravo mesto v izobraževalnem procesu” in “Učenci oziroma njihovi starši se zavedajo, da so končni rezultati izobraževanja veliko širši od številčnih ocen” so statistično pomembne. Za trditve “Učitelji so v času študija pridobili dovolj znanj in veščin, ki jim omogočajo kakovostno vrednotenje dosežkov učenecv” je vrednost $\chi^2 = 340,394$.

Received 30. 4. 2023 / Accepted 25. 8. 2023

Scientific paper

UDC 373.3.091.26-051(497.5)

KEYWORDS: evaluation of students, educational staff, elementary school, assessment

ABSTRACT – Evaluating students is a challenge for all teachers. Evaluation should be a joint and collaborative work of teachers, students and parents. The research aimed at examining the attitudes of educational staff of elementary schools in the Republic of Croatia regarding the evaluation of elementary school students. A total of 796 respondents participated in the research. The research results indicate that the distribution of grades should be in accordance with the normal distribution curve. The difference in arithmetic means between the claims “There is constant pressure from students and/or their parents on teachers for the best possible numerical grade, which then guarantees enrolment in the desired secondary school” and “Assessment, evaluation and grading of students has its deserved place in the educational process, and students and/or their parents understand that the final outcomes of education are much broader than a numerical grade” are statistically significant. For the claim “During their studies, teachers acquired sufficient knowledge and skills to enable them to qualitatively assess and evaluate students’ achievements”, the χ^2 value is 340.394.

1 Introduction

The society of today tends to evaluate every activity, i.e., the work done; evaluations are therefore very important. It has always been important to students, but above all to parents, what grade they will get. Student evaluation has been defined in different ways. First and for a very long time, evaluation was only related to the student’s knowledge, i.e., when talking about evaluation, it meant only and exclusively the evaluation of knowledge. Today, evaluation is defined as “attributing a numerical or descriptive value to the results of monitoring and testing student’s work” (Official Gazette, 2019, para. 4). Evaluation is also any activity that judges the student’s success, and it refers to the techniques of monitoring the student’s progress with regard to educational outcomes, indicating the

difficulties and progress of the student, the success of the quality of the curriculum and its implementation (Marović, 2004; Lapat and Gornik, 2017). It is, therefore, an agreed way of recording the development and achievements of students in classes (Kadum, 2013). Student success is monitored and evaluated during classes; students are graded in each subject and in behaviour. Grades in subjects are determined numerically and grades regarding behaviour are determined descriptively (National Curriculum, 2017).

The most demanding role of a teacher has always been – is today and will be tomorrow – grading. The reason for this is that evaluation is a very complex and demanding procedure that affects students, parents, but also the teachers themselves (Majerčiková and Petř Puhrová, 2019). Đurinić et al. (2022) state that with changes in society, evaluation, which is an indispensable part of education, also changes. At the same time, students and their parents are very often unrealistic in assessing the level of acquired knowledge, believing that a higher grade is deserved. Landonio (2018) states that in elementary school, grading takes on problematic characteristics, as children can often be seen expressing discomfort after positive grades, which their parents consider inadequate. This is one of the reasons mentioned by Fumić et al. (2022, p. 237) that “trends point to an increasing number of “outstanding students” and excellent students, whereby the highest grade no longer becomes a reflection of knowledge, but a symbolic capital that both students in the classroom/school and parents have at their disposal in their social life. Grades have therefore become the main goal of education, on the basis of which social and cultural capital is strengthened/weakened.”

Student assessment is a two-way process in which the teacher, as examiner and evaluator, and the student, as the demonstrator of knowledge, participate (Marović, 2004). Students’ attitudes “toward learning, such as persistence, attention, creativity, initiative, curiosity and problem solving” (Kadum et al., 2021, p. 3) are significant factors in student success. If we want to establish a general definition of the term evaluation, we could first of all say that it consists of assigning value to something or someone (Domenici, 2003).

Grades are intended as an indicator of success in relation to the planned outcomes for the quality of the overall achievements of each student, but also as a reminder to students and parents that they can or should work harder (Matijević and Radovanović, 2011). Buljubašić Kuzmanović et al. (2010) state that grades indicate the degree of student achievement expressed qualitatively and quantitatively. Depending on the grades, the student continues his/her education after elementary school by enrolling in secondary school (Kolar Billege, 2012).

In other words, as pointed out by Lapat et al. (2017, p. 76), “evaluation is assigning a certain grade for the achieved results, classifying students into certain categories according to learning achievements, i.e., the achieved results according to the agreed criteria.”

2 Teacher and grades as motivation and incentive for work

We can say that a teacher is a person who teaches other people. Danişman et al. (2018) say that society thinks that the job of a teacher is simple; however, being a quality teacher means having certain competencies and qualities that cannot be found in

every person. It is understandable that as society changes, teacher competencies also change. In addition to competencies, student achievements and grades will also be affected by the teacher's characteristics. Thus, a teacher who has a good sense of humour, justice, respect, who takes care of students, works hard, is moral, has an open approach to new ideas, and has honest and open communication with students, will have a positive relationship with students, and establish a safe teaching and learning environment (Danišman et al., 2018). Teachers are required to have detailed knowledge of the legality, responsibility, correctness, systematicity, consistency and fairness of teaching (Matjašič et al., 2013). Petlák (2021) points out the importance of teachers' self-reflection, which significantly contributes to teachers' professional growth. Drljić and Kiswarday (2021) point out the importance of teacher resilience.

When talking about motivation in class, it is stated that it is a strong incentive that drives the student to try to do something in order to achieve the best possible success, i.e., the best possible grade. That is why the grade is certainly a strong motivation for learning and a very important factor, depending on the grade the student receives. Highly motivated students will get much better results, and thus grades, than unmotivated students. Biasiol-Babić (2009) emphasizes that grades enable further education, and if you get poor results in elementary school, then further education is limited. If effort and work are not rewarded, the student loses motivation for further work. Wieman (2013) points out that it is important to recognize motivation as a central element of good teaching. It is not reasonable to expect students to be motivated to learn in every class. However, when students realize that many goals can be achieved thanks to good grades, they will soon begin to fulfil their school duties, expecting to be rewarded with a good grade, i.e., the excellent grade. From the aspect of learning, student motivation is certainly a factor that should be prioritized because it can affect the performance and effectiveness of teaching (Clayton et al., 2010).

When it becomes an end in itself, the grade will lose its educational aspect, and will cease to have a positive effect on the student and his/her progress. Therefore, in practice, students should be directed towards mutual connection and cooperative learning, and as little as possible towards competing with each other (Alić, 2020). However, Brookhart (1993) states that the grade is closely related to the idea of the student's work and that students should consider it as a payment for the activities and work invested, which should be enough for them.

A study (Holcar Brunauer et al., 2013) conducted years ago showed how much the students' self-assessment positively affects their attitude towards knowledge assessment.

3 Method

The aim of the research was to examine the attitudes of teachers, professional associates and head teachers of elementary schools in the Republic of Croatia regarding the evaluation of elementary school students.

The research used a measuring instrument designed specifically for the needs of this research. It consisted of five independent and thirteen dependent variables, and

two open-ended questions where respondents were given the opportunity to express their views and thoughts regarding changes in the concept of assessing, evaluating and grading students in order to raise the quality of the researched phenomenon to a higher level. The dependent variables are based on a Likert-type rating scale, where a response scale is offered for each item.

The research sample consisted of 796 educators in elementary schools in the Republic of Croatia. There were 132 male and 664 female respondents in the sample. The largest number of research participants are employed as subject teachers. Regarding years of work experience, the largest number of them have 15 or more but less than 25 years of experience in education. Considering the location of the school, an almost equal number of respondents work in the city (399) and in a school located in the countryside (397); 672 respondents work in district schools.

In order to determine whether there are statistically significant differences in the distribution of responses of research participants with regard to the independent variables “professional qualification/job” and “years of work experience”, the Kolmogorov-Smirnov test was applied (Table 1). The significance values for the mentioned independent variables are less than .05, which means that there are statistically significant differences in the normality of the response distribution.

Table 1

Kolmogorov-Smirnov Test of Normality of Response Distribution with Independent Variables

	<i>Kolmogorov-Smirnov*</i>			<i>Shapiro-Wilk</i>		
	<i>Statistic</i>	<i>df</i>	<i>Sig.</i>	<i>Statistic</i>	<i>df</i>	<i>Sig.</i>
Professional qualification/job	.270	796	.000	.855	796	.000
Years of work experience	.182	796	.000	.912	796	.000
* Lilliefors Significance Correction						

4 Results and discussion

The data obtained from this research were processed using the statistical package IBM SPSS 24.0 Standard Campus Edition (SPSS ID: 729357, 20 May 2016).

Grades are an important motive and factor in the school work of students of all ages. However, a student in the first and second grade of elementary school prefers to hear an assessment of his/her will and effort rather than an evaluation of what he/she actually achieved. It is only in the third, and especially in the fourth grade of elementary school, that students fully understand the meaning of evaluation and grades.

Poor grades in students lead to a loss of confidence in their own strengths, and sometimes to resistance against the teacher and the school. At the same time, confidence in one's own abilities decreases, especially when failure is repeated: experiencing failure leads to a weakening of motivation. It is therefore recommended that the teacher,

in the event that he/she cannot give the student a positive grade, evaluate the student's dedication and effort instead, and in this way encourage him/her to work harder.

In order for the grade to be an incentive for the student to work, the student must believe that he/she can achieve any grade, even the highest one. Bearing all this in mind, it is difficult to talk about applying the same criteria to all students. A student will have the opportunity to achieve any grade only if the teacher compares him/her with those students who, in terms of ability, are similar to him/her. Grades are meaningful as incentives only if they measure progress during learning; they will be stimulating if they are communicated and reasoned, hence, a grade must be public.

In relation to what was discussed, the research participants were given the first set of items to express their opinions on:

- *Item 1:* Although grades do not affect students in the same way, grades are a significant motive and factor in school work.
- *Item 2:* In order for the grade to be an incentive for work, study and effort, students should believe that they can get any grade, even the highest one.
- *Item 3:* In students, a negative grade leads to a loss of confidence in their own strengths and resistance against the school and teachers.
- *Item 4:* When it is not possible to give a positive grade to a student, then the student's commitment and effort should be evaluated in order to encourage and motivate the student to continue his/her work.
- *Item 5:* It is difficult, almost impossible, to talk about applying the same evaluation criteria to all students.

Table 2

Data and Statistical Values for the First Set of Items (N = 796)

Items	Data (in percent)					Statistical values (results)				
	<i>I completely disagree</i>	<i>I disagree</i>	<i>I neither agree nor disagree</i>	<i>I agree</i>	<i>I completely agree</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	χ^2	<i>df</i>	<i>Sig.</i>
1	.9	3.0	6.8	53.9	35.4	4.20	.763	881.802*	4	.000
2	.4	.8	3.6	36.9	58.3	4.52	.643	1104.867*	4	.000
3	12.6	30.4	31.0	19.6	6.4	2.77	1.099	187.103*	4	.000
4	37.7	43.3	16.5	1.9	.6	1.84	.806	626.337*	4	.000
5	4.5	8.5	17.6	39.6	29.8	3.82	1.091	340.394*	4	.000
* Zero cells (0.0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 159.2.										

The obtained data and calculated statistical values are shown in Table 2. It can be seen that the respondents' positive opinions are related to three (out of the five) items – item 2 ($M = 4.52$, $SD = .643$); item 1 ($M = 4.20$, $SD = .763$); item 5 ($M = 3.82$,

SD = 1.091). Furthermore, it is evident that the values of all five chi-squares are very high, which means that the responses of the research participants are statistically significantly differently distributed.

Analysis of variance examined the influence of the independent variable “professional qualification/job” on the dependent variables from the first set of items. Considering the independent variable, the respondents were divided into four groups (1 = class teacher; 2 = subject teacher; 3 = professional associate; 4 = head teacher). Statistically significant differences were found for three items from the first set: $F_2(3, 792) = 3.846$, $p = .009$; $F_3(3, 792) = 6.146$, $p = .000$; $F_4(3, 792) = 4.899$, $p = .002$. However, the actual difference between the arithmetic means of the items is very small. The magnitudes of these differences, expressed using the eta square indicator, amount to: $\eta^2_{(2)} = .01$; $\eta^2_{(3)} = .02$; $\eta^2_{(4)} = .02$. Subsequent comparisons using Tukey’s test show that the arithmetic means of item 3 ($M_3 = 2.77$, $SD_3 = 1.099$), item 4 ($M_4 = 1.84$, $SD_4 = .806$) and item 5 ($M_5 = 3.82$, $SD_5 = 1.091$) differ significantly from the arithmetic mean of item 2 ($M_2 = 4.52$, $SD_2 = .643$). On the other hand, the arithmetic mean of item 1 ($M_1 = 4.20$, $SD_1 = .763$) does not differ significantly from the arithmetic mean of item 2.

Although the acquired knowledge of students, as one of the fundamental outcomes of education, should be the basic indicator of student success, in our education system that role is very often taken over by final grades, which are of particular importance to students and their parents. Namely, the child’s further education, the choice of profession and the achievement of his/her life goals depend on them. In our education system, school success is of particular importance, because the failure of students is considered the failure of their teachers, schools, and of their parents (Olujić and Maras, 2021). Namely, from year to year we witness the inflation of excellent students, the flood of excellent grades. Thus, in the last four school years, the number of students with excellent overall success is on average 48.22 %, while the number of students with the average grade of 5.0 is 18.71 %. In the 2019/2020 school year, which was marked by the strike of educators and general online teaching due to the lockdown, there were 52.59 % of excellent students and 21.66 % of those students who achieved an average grade of 5.0. In the year of the pandemic (the 2020/21 school year), 49.22 % of students finished the class with excellent results, while 18.38 % had an average grade of 5.0 (Ministarstvo znanosti ... Školski e-rudnik, 2020/2021).

Many authors point to the problem of the flood of excellent grades and are of the opinion that it is not justified that the habit has formed of getting the grade “very good” or “excellent” in all subjects already in elementary education, among the youngest students. However, it must be pointed out that class teachers, unlike subject teachers, have enough time to get to know their students well, to provide them with everything they need for holistic development. They have the opportunity to ensure individual access to teaching content and the pace of work that suits each individual student; to recognize the student’s interests and respect their needs.

In Školski e-rudnik it can be seen that the highest number of excellent students can be found in the first grade, on average 86.43 % of them, while in the second grade their share is (on average) 78.24 %. The number of excellent students decreases in higher grades, with the lowest number of them in the seventh grade (37.22 %). A slight increase is observed in the eighth grade, where there were, on average, 40.40 % of excellent students. It should be noted that the evaluation process consists of a teacher’s personal

assessment, often on the basis of unstandardized tests, prepared by the teachers themselves.

Over the last two or three years, in connection with the reform interventions, there has been a lot of talk about the need to change the approach to student evaluation. At the same time, formative assessment and evaluation have been put in the foreground, and grading in relation to that. However, in our schools the numerical grade is still dominant, being the basic and most important criterion for the advancement of students in the education system. In relation to what was discussed, the research participants were given a second set of items to express their opinions on; it contained the following items:

- *Item 6:* It is perfectly fine, i.e., it is quite natural that very good and excellent grades prevail among elementary school students, and that the grades are not distributed in accordance with the Gaussian curve of a normal distribution.
- *Item 7:* It is completely pedagogically justified that we create a habit already in elementary education, among the youngest students, to get the grade “very good” or “excellent” in all subjects.
- *Item 8:* Reform changes related to the approach towards the assessment, evaluation and grading of educational outcomes in students are not aligned with the needs and demands of society.
- *Item 9:* The numerical grade is the dominant, fundamental and most important criterion for student advancement in the education system.
- *Item 10:* All grades “excellent” are equal, behind all of them there is an equal amount of acquired knowledge, skills and competencies.

Table 3

Data and Statistical Values of the Second Set of Items (N = 796)

Items	Data (in percent)					Statistical values (results)				
	<i>I completely disagree</i>	<i>I disagree</i>	<i>I neither agree nor disagree</i>	<i>I agree</i>	<i>I completely agree</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	χ^2	<i>df</i>	<i>Sig.</i>
6	20.2	39.0	26.1	11.3	3.4	2.39	1.036	297.681*	4	.000
7	37.7	43.3	16.5	1.9	.6	1.84	.806	626.337*	4	.000
8	4.0	11.8	30.5	37.1	16.6	3.50	1.030	292.932*	4	.000
9	1.8	5.8	10.3	43.2	38.9	4.12	.932	607.719*	4	.000
10	46.6	41.3	6.8	3.4	1.9	1.73	.875	772.794*	4	.000
* Zero cells (0.0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 159.2.										

The obtained data and calculated statistical values (Table 3) show that the research participants have a negative attitude towards four out of the five presented items. The respondents have a positive attitude towards item 8 (53.7% of the respondents agree

(37.1 %), or completely agree (16.6 %) with the item, while 30.5 % neither agree nor disagree with the item) and item 9 (82.1 %, of whom 43.2 % agree and 30.9 % completely agree with the item).

Analysis of variance examined the influence of the independent variable “years of work experience” on the dependent variables from the second set of items. With regard to the independent variable, the respondents were divided into five groups (1 = less than 5 years; 2 = 5 years or more, but less than 15 years; 3 = 15 years or more, but less than 25 years; 4 = 25 years or more, but less than 35 years; 5 = 35 or more years). Statistically significant differences were found for three items: $F_4(4, 791) = 5.488, p = .000$; $F_8(4, 791) = 10.938, p = .000$; $F_9(4, 791) = 6.029, p = .000$. However, the actual difference between the arithmetic means of the items is very small. The magnitudes of these differences, expressed using the eta square indicator, amount to: $\eta^2_{(6)} = .03$; $\eta^2_{(8)} = .05$; $\eta^2_{(9)} = .03$. Subsequent comparisons using Tukey’s test show that the arithmetic mean of item 7 ($M_7 = 1.84, SD_7 = .806$) differs significantly from the arithmetic means of item 8 ($M_8 = 3.50, SD_8 = 1.030$) and item 10 ($M_{10} = 1.73, SD_{10} = .875$), whereas the arithmetic means of item 6 ($M_6 = 2.39, SD_6 = 1.036$) and item 9 ($M_9 = 4.12, SD_9 = .932$) do not significantly differ from the arithmetic mean of item 8. Furthermore, it is evident that all five values of the chi-square are very high, which points to the conclusion that the differences in the distribution of responses of the research participants are statistically significant.

Looking at Školski e-rudnik, it is noticeable that the number of excellent students in catchment area schools is significantly higher than in district schools: in catchment area schools, there was an average of 64.14 % of students with excellent overall success, while in district schools, this average was 47.68 % (Ministry of Science and Education of the Republic of Croatia, 2017).

Table 4

Correlation Matrix of Two Independent and Two Dependent Variables

		<i>A</i>	<i>B</i>	<i>6</i>	<i>7</i>
1. Independent variable A	Pearson Correlation	1	.171**	-.063	-.075*
	Sig. (2-tailed)		.000	.075	.034
	N	796	796	796	796
2. Independent variable B	Pearson Correlation	.171**	1	.084*	.023
	Sig. (2-tailed)	.000		.018	.520
	N	796	796	796	796
** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).					
* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).					

The correlation relationship between two independent variables (variable A: “I work in a school located (1) in the city, (2) in the suburbs, (3) in the countryside” and variable B: “I work in a (1) district school, (2) a catchment area school”) and two dependent variables (items 6 and 7) was analysed using Pearson’s linear correlation. The

obtained results are shown in Table 4. It can be seen that there is a correlation at the significance level of .05 between the independent variable A and dependent variable 7, and between the independent variable B and dependent variable 6.

We are faced with the fact that students and their parents exert constant pressure on teachers in order to get the best grade possible, which (for students) guarantees enrolment in the desired secondary school. Therefore, we gave the respondents the following two items to answer:

- *Item 11*: There is constant pressure from students and/or their parents on teachers for the best possible numerical grade, which then guarantees enrolment in the desired secondary school.
- *Item 12*: Assessment, evaluation and grading of students has its deserved place in the educational process, and students and/or their parents understand that the final outcomes of education are much broader than a numerical grade.

The obtained data and statistical calculations are shown in Table 5. It can be seen that 82.1% of the research participants agree (43.2%) or completely agree (38.9%) with item 11 ($M = 4.12$; $SD = .932$.) A total of 39.5% of respondents completely disagree (10.4%) or disagree (29.1%) with item 12. Almost one-third of the respondents (32.2%) could not express an opinion regarding the above-mentioned item, i.e., they neither agree nor disagree with the item. The arithmetic mean for this item is $M = 2.88$, with a standard deviation of $SD = 1.117$.

Table 5

Statistical Values with Items 11 and 12

Items	Data (in percent)					Statistical values (results)				
	<i>I completely disagree</i>	<i>I disagree</i>	<i>I neither agree nor disagree</i>	<i>I agree</i>	<i>I completely agree</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	χ^2	<i>df</i>	<i>Sig.</i>
11	1.8	5.8	10.3	43.2	38.9	4.12	.932	607.719*	4	.000
12	10.4	29.1	32.2	19.3	9.0	2.88	1.117	175.646*	4	.000
* Zero cells (0.0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 159.2.										

The obtained chi-square values for both items are very high, which points to the conclusion that the differences in the distribution of the responses of the research participants are statistically significant.

Although it is evident from Table 5 that the obtained arithmetic means differ with regard to their values, the t-test determined whether this difference is statistically significant or not. We obtained that the t-ratio is $t = 38.99$, at the significance level of .01. Such a high result of the t-test shows that the differences in the arithmetic means are statistically significant.

The last item on which the research participants expressed their opinion related to their ability to evaluate student achievement. During their studies, future teachers develop the competencies they need, among other things, to successfully assess students; later, during the introduction to the educational process and work in practice, these competencies are further developed and perfected. In this regard, the research participants were asked the following question:

- *Item 13:* During their studies, teachers acquire sufficient knowledge and skills to enable them to qualitatively assess and evaluate students' achievements.

Regarding this item, 69.4% of the respondents agree (39.6%) or completely agree (29.8%) with the item; 13.0% of respondents completely disagree (4.5%) or disagree (8.5%) with the item. The arithmetic mean for this item is $M = 3.82$, with $SD = 1.091$. The chi-square value obtained is $\chi^2 = 340.394$ ($df = 4$, $p < .001$), which points to the conclusion that the responses of the research participants are statistically significantly differently distributed.

5 Conclusion

The assessment of the achievement of educational outcomes is the process of teachers collecting information and making professional evaluations about student learning and learning outcomes (National Curriculum, 2017). It is an integral part of teaching and of the educational process. It is constantly present, both during testing, revision, exercise and systematization, and while introducing new teaching contents. It provides feedback to the student and the teacher. However, student evaluation is still too focused on grades and still insufficiently individualized.

The fundamental question is what is being evaluated: is it the student's performance (expression), real knowledge (understanding, connection, discussion, problematization) or reproduction of facts, usually without understanding them? Do we evaluate the progress of an individual student or his/her progress in relation to other students in the class (Kadum, 2013)?

A grade as a result of an evaluation is pedagogically justified only if it has an educational effect on the student; if it encourages the student to invest greater efforts in his/her work. The grade expresses a judgment about the quantity and quality of the knowledge acquired, the effort invested and the results achieved, depending on the personal capabilities of each individual student. At the same time, the grade must be accurate, objective, reliable and comprehensive. The accuracy of the grade is expressed in the degree of achievement of educational outcomes. It will be reliable and objective if it depends only on the achieved results and not on the applied instruments and evaluators. This means that a student should receive the same grade for the demonstrated knowledge, regardless of how the evaluation is done and who conducts the evaluation. The grade will be comprehensive if, in addition to knowledge, it also includes other components (commitment, orderliness, work responsibility and student capabilities).

Regarding solutions to testing, it is necessary to prepare students for self-assessment and self-evaluation. And for this to be possible, clear standards and guidance of students through the self-evaluation process are necessary.

It is well-known that there are teachers who are more lenient in their evaluations and assessments and those who are stricter. The reason lies in the fact that teachers do not have a single opinion about which teaching contents are more important and which are less important. The strictest teachers are those for whom everything in the curriculum is equally important; who are not able to distinguish the important contents from the less important ones.

At the beginning of the school year, teachers must familiarize students and their parents with the elements of evaluation, as well as with the methods and procedures of evaluation (Pravilnik o načinima..., paras 13–14, 2019). Students and their parents are able to understand the information provided. Knowing which knowledge corresponds to which grade, their attention will be directed towards the elements of evaluation and assessment, and students will be able to direct themselves towards their goal more easily and without straying.

We can conclude the paper with the thoughts about the unimportance of grades, as stated by Alić (2020, p. 53): “The child should be motivated from the inside, because it is simply necessary to know how to carry this knowledge through life. One should have a desire for new knowledge. It is wrong to study for the sake of competition. It is necessary to compete with yourself, not with others. Competition is a term that in itself is associated with arrogance. What is important is the individual progress of students and that they enrich their soul, their existence with knowledge, becoming aware that the most beautiful thing is to be useful to society. It is necessary to be better than your yesterday’s self.”

Dr. Sandra Kadum

Stališča hrvaških učiteljev do ocenjevanja osnovnošolcev

Ocenjevanje učencev je izziv za vse učitelje. Zahteva močno prevzemanje odgovornosti pri odkrivanju učenčevega znanja in veliko spretnosti. Vsekakor je treba doseči, da je evalvacija rezultat skupnega in sodelovalnega dela vseh, tako učiteljev, učencev kot staršev.

Če želimo sprejeti splošno definicijo pojma ocenjevanje, bi lahko najprej rekli, da gre za pripisovanje vrednosti nečemu ali nekomu (Domenici, 2003) ali, kot navajajo Lapat idr. (2017, str. 76), da je “ocenjevanje /.../ pripisovanje določene ocene za dosežene rezultate, razvrščanje učencev v določene kategorije glede na učne dosežke, to je glede na dosežene rezultate po dogovorjenih merilih”.

Landonio (2018) navaja, da se v osnovni šoli lahko zgodi, da učenci izražajo nelagodje po pozitivnih ocenah, ki jih starši ocenjujejo kot neustrezne. To je eden od razlogov, ki jih omenjajo Fumić idr. (2022, str. 237), in sicer da “trendi kažejo na vse več “super izjemnih” in odličnih učencev”, tako da najvišja ocena ni več odraz znanja,

temveč je simbolni kapital, s katerim razpolagajo učenci v razredu, šola in starši v njihovem družbenem življenju. Ocene so torej postale glavni cilj izobraževanja, na podlagi katerega se krepi/slabi socialni in kulturni kapital.

Cilj raziskave je bil preveriti stališča učiteljev, strokovnih sodelavcev in ravnateljev osnovnih šol v Republiki Hrvaški do ocenjevanja učencev osnovnih šol. Pri raziskavi je bil uporabljen merilni instrument, ki je bil zasnovan za potrebe te raziskave. Sestavljalo ga je pet neodvisnih in trinajst odvisnih spremenljivk ter dve vprašanji odprtega tipa, kjer so anketiranci imeli možnost izraziti svoje misli o spremembah koncepta spremljanja in vrednotenja učencev, da bi kakovost obravnavanega pojava dvignili na višjo raven. Raziskovalni vzorec je sestavljalo 796 učiteljev osnovnih šol v Republiki Hrvaški. Vzorec je obsegal 132 moških in 664 žensk. Največ anketirancev je zaposlenih kot predmetni učitelj. Glede na leta delovnih izkušenj v izobraževanju jih ima največ 15 ali več let izkušenj, vendar manj kot 25. Glede na lokacijo je enako število anketiranih zaposlenih v mestu (399) in na podeželju (397); v domači šoli dela 672 anketirancev. Anketiranci so morali najprej podati mnenje o prvem nizu izjav:

- ☐ Trditev 1: Čeprav ocene ne vplivajo enako na učence, so pomemben motiv in dejavnik šolskega dela.
- ☐ Trditev 2: Da bi bila ocena spodbuda za delo, učenje in trud, mora biti učenec prepričan, da lahko dobi vsako oceno, tudi najvišjo.
- ☐ Trditev 3: Negativna ocena pri učencih vodi v izgubo zaupanja v lastne moči in odpor do šole in učiteljev.
- ☐ Trditev 4: Kadar učenca ni mogoče pozitivno oceniti, je treba njegovo zavzetost in trud ovrednotiti, da bi ga spodbudili k nadaljnjemu delu.
- ☐ Trditev 5: Težko oz. skoraj nemogoče je govoriti o uporabi enakih meril ocenjevanja za vse učence.

Anketiranci so pozitivno ocenili tri trditve (od petih): trditev 2: $M = 4,52$, $SD = 0,643$; trditev 1: $M = 4,20$, $SD = 0,763$; trditev 5: $M = 3,82$, $SD = 1,091$.

Čeprav bi morale biti pridobljene znanje učencev kot eden od temeljnih izidov izobraževanja osnovni pokazatelj uspeha učencev, v našem izobraževalnem sistemu to vlogo zelo pogosto prevzemajo zaključne ocene, ki so za učence in njihove starše še posebej pomembne. Od njih je namreč odvisno otrokovo nadaljnje šolanje, izbira njegovega življenjskega poklica in doseganje življenjskega cilja.

Iz leta v leto smo namreč priča "inflaciji" odličij, poplavi odličnih ocen. Tako je v zadnjih štirih šolskih letih število učencev z odličnim splošnim uspehom v povprečju 48,22-odstotno, število učencev s splošnim uspehom 5,0 pa v povprečju 18,71-odstotno. V šolskem letu 2019/20, ki sta ga zaradi zaprtja zaznamovala stavka učiteljev in splošni spletni pouk, je bilo 52,59% učencev odličnih in 21,66% učencev, ki so dosegli splošni uspeh 5,0. V letu pandemije (šolsko leto 2020/21) je 49,22% učencev končalo razred z odličnim uspehom, tistih s splošno oceno 5,0 pa je bilo 18,38% (Ministarstvo znanosti ... Školski e-rudnik, zv. 2, 2020/2021).

Vedeti je treba, da imajo učitelji razrednega pouka za razliko od predmetnih učiteljev dovolj časa, da svoje učence dobro spoznajo in jim zagotovijo vse, kar potrebujejo za celostni razvoj, ter da lahko zagotovijo individualni tempo vsakemu učencu, prepoznajo interese učencev in spoštujejo njihove potrebe. V Šolskem e-rudniku je razvidno, da je največ odličnjakov v 1. razredu, v povprečju 86,43% učencev, odličnih učencev je v

2. razredu (povprečje) 78,24%; nato se število zmanjšuje, tako da jih je najmanj v 7. razredu (37,22%), nato pa opazimo rahel porast v 8. razredu: odličnih je bilo v povprečju 40,40% učencev. V zadnjih dveh, treh letih se je v zvezi z reformnimi ukrepi veliko govorilo o nujnosti spremenjenega pristopa k vrednotenju učencev, pri tem pa se je v ospredje postavljalo formativno spremljanje in s tem povezano vrednotenje. Še vedno pa v naših šolah prevladuje številčna ocena, ki je osnovno in najpomembnejše merilo za napredovanje učencev v izobraževalnem sistemu. V zvezi z zapisanim so udeleženci raziskave dobili drugi sklop izjav, ki so jih morali ovrednotiti, vseboval pa je naslednje trditve:

- Trditev 6: Povsem v redu je, torej povsem naravno, da med osnovnošolci prevladujejo prav dobre in odlične ocene in da ocene niso porazdeljene po Gaussovi krivulji normalne porazdelitve.
- Trditev 7: Pedagoško je povsem upravičeno, da že v osnovnošolskem izobraževanju ustvarjamo navado, da imajo najmlajši učenci pri vseh predmetih oceno prav dobro ali odlično.
- Trditev 8: Spremembe glede pristopa k spremljanju, vrednotenju in vrednotenju izobraževalnih rezultatov učencev niso usklajene s potrebami in zahtevami družbe.
- Trditev 9: Številčna ocena je prevladujoč, temeljni in najpomembnejši kriterij napredovanja učenca v izobraževalnem sistemu.
- Trditev 10: Vse petice so enakovredne, za vsemi peticami stoji enaka količina pridobljenih znanj, veščin in kompetenc.

Pridobljeni podatki in izračunane statistične vrednosti kažejo, da imajo udeleženci raziskave negativen odnos do štirih od petih podanih trditev. Anketiranci imajo pozitiven odnos do trditve 8 (53,7% anketirancev se z navedeno trditvijo strinja (37,1%) ali popolnoma strinja (16,6%); 30,5% pa je tistih, ki se s trditvijo niti ne strinjajo niti strinjajo) in trditve 9 (82,1%): 43,2% se jih strinja s trditvijo in 30,9% popolnoma strinja. Ob vpogledu v Šolski e-rudnik je opazno, da je število odličnjakov v območnih šolah bistveno večje kot v domačih: v območnih šolah je bilo povprečno 64,14% učencev z odličnim splošnim uspehom, v domačih šolah je bilo povprečje 47,68% (Ministrstvo za znanost in izobraževanje, 2017).

Soočeni smo z dejstvom nenehnega pritiska učencev in njihovih staršev na učitelje, da bi dobili čim boljšo oceno, ki zagotavlja vpis v zeleno srednjo šolo. Zato smo anketirancem podali naslednji dve izjavi:

- Trditev 11: Učenci in/ali njihovi starši nenehno pritiskajo na učitelje za čim boljšo številčno oceno, ki nato zagotavlja vpis na zeleno srednjo šolo.
- Trditev 12: Spremljanje, vrednotenje in ocenjevanje učencev ima svoje pravo mesto v izobraževalnem procesu, učenci in/ali njihovi starši pa razumejo, da so končni rezultati izobraževanja veliko širši od številčne ocene.

Pridobljeni podatki kažejo, da se s trditvijo 11 82,1% anketirancev strinja (43,2%) ali se popolnoma strinja (38,9%); medtem ko je $M = 4,12$ in $SD = 0,932$. S trditvijo 12 se 39,5% anketirancev sploh ne strinja (10,4%) ali se ne strinja (29,1%). Skoraj tretjina vprašanih (32,2%) se s trditvijo niti ne strinja niti strinja. Aritmetična sredina za to trditev je $M = 2,88$ in standardni odklon $SD = 1,117$.

Zadnja trditev, pri kateri so intervjuvanci navedli svoje mnenje, se nanaša na njihovo sposobnost ocenjevanja dosežkov učencev. Bodoči učitelji med študijem razvijajo kompetence, ki jih potrebujejo, med drugim za uspešno ocenjevanje učencev; kasneje pa

te kompetence še razvijajo in izpopolnjujejo ob uvajanju v izobraževalni proces in delu v praksi. V zvezi s tem smo udeležence raziskave vprašali po strinjanju z nasledno izjavo:

- Trditev 13: Učitelji/učiteljice so v času študija pridobili dovolj didaktično-metodičnih znanj in spretnosti, ki jim omogočajo kakovostno spremljanje in vrednotenje učenčevih dosežkov.

S to trditvijo se strinja 69,4% vprašanih (39,6%), od tega se jih popolnoma strinja 29,8%; 13% vprašanih se s trditvijo nikakor ne strinja (4,5%) ali ne strinja (8,5%). Aritmetična sredina za to trditev je $M = 3,82$, $SD = 1,091$.

Končamo lahko z razmišljanji o nepomembnosti ocen avtorja Alića (2020, str. 53), ki pravi, da je "otroka treba motivirati od znotraj, saj je preprosto treba znati to znanje ponesti skozi življenje. Treba je imeti željo po novem znanju. Učenje zaradi tekmovalnosti je napačno. Tekmovati je treba sam s seboj, ne z drugimi. Tekmovalnost je izraz, ki je sam po sebi povezan z aroganco. Pomemben je individualni napredek učencev ter, da z znanjem bogatijo svojo dušo, svoj obstoj, in se zavedajo, da je najlepše biti družbeno koristen. Treba je biti boljši kot sem bil včeraj."

REFERENCE

1. Alić, B. (2020). Školski uspjeh učenika. *Novi Muallim*, 21(81), 49–55. <https://doi.org/10.26340/muallim.v21i81.1759>.
2. Biasiol-Babić, R. (2009). Vrednovanje i ocjenjivanje s posebnim osvrtom na učenike s teškoćama u razvoju integrirane u redovni sustav odgoja i obrazovanja. *Metodički obzori*, 4(1–2), 207–219. Available at: <https://hrcak.srce.hr/45774> (retrieved 20. 6. 2022).
3. Brookhart, S. M. (1993). Teachers' Grading Practices: Meaning and Values. *Journal of Educational Measurement*, 30(2), 123–142. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3984.1993.tb01070.x>.
4. Buljubašić Kuzmanović, V., Kavur M. and Perak, M. (2010). Stavovi učitelja o ocjenjivanju. *Život i škola*, 56(24), 183–199. Available at: <https://hrcak.srce.hr/63285> (retrieved 20. 6. 2022).
5. Clayton, K., Blumberg, F. and Auld, D. P. (2010). The Relationship between Motivation, Learning Strategies and Choice of Environment Whether Traditional or Including an Online Component. *British Journal of Educational Technology*, 41(3), 349–364. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2009.00993.x>.
6. Danişman, Ş., Güler M. and Karadağ, E. (2018). The Effect of Teacher Characteristics on Student Achievement: A Meta-Analysis Study, 21(4), 1367–1398. Available at: <https://hrcak.srce.hr/235902> (retrieved 20. 6. 2022).
7. Domenici, G. (2003). *Manuale della valutazione scolastica*. Bari: Editori Laterza.
8. Drljić, K. and Kiswarday, V. R. (2021). Prepletenost rezilientnosti in inkluzivnih kompetenc bodočih učiteljev. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 36(3–4), 3–25.
9. Đurinić, A., Hraste, I. and Kolak, A. (2022). Pupils' Attitudes to Formative Assessment in Sciences Class. *Školski vjesnik*, 71(1), 52–69. <https://doi.org/10.38003/sv.71.1.13>.
10. Fumić, S., Županić, M. and Brezovec, E. (2022). Sustavna dijalektika ocjenjivanja u osnovnim školama – primjer Grada Zagreba. *Kroatologija*, 13(1–2), 231–251. Available at: <https://hrcak.srce.hr/281461> (retrieved 20. 6. 2022).
11. Holcar Brunauer, A., Sicherl Kafol, B. and Kordeš, U. (2013). Model za preverjanje in ocenjevanje znanja pri glasbeni vzgoji. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 28(3–4), 71–84.
12. Kadum, S. (2013). *Dokimologija u primarnom obrazovanju*. Pula: Sveučilište Jurja Dobrile.
13. Kadum, S., Drandić, D. and Lazarić, L. (2021). Spremnost djece za školu iz perspektive učitelja. *Nova prisutnost*, 19(3), 583–596. <https://doi.org/10.31192/np.19.3.8>.
14. Kolar Billege, M. (2012). Neusklađenost u ocjenjivanju – ista postignuća učenika, a različite ocjene. *Napredak*, 153(3–4), 399–418. Available at: <https://hrcak.srce.hr/138873> (retrieved 24. 6. 2022).

15. Landonio, S. (2018). Ripensare la valutazione nel sistema scuola-famiglia. Alcuni spunti di riflessione. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 10(15–16), 408–422. Available at: <https://annali.unife.it/adfd/article/view/1921/1739> (retrieved 22. 6. 2022).
16. Lapat, G. and Gornik, J. (2017). (Ne)uspjeh učenika Roma i Hrvata u mješovitim razrednim odjelima. *Radovi Zavoda za znanstvenoistraživački i umjetnički rad u Bjelovaru*, (11), 187–199. <https://dx.doi.org/10.21857/y26kec3no9>.
17. Lapat, G., Lukaček, N. and Matijević M. (2017.) Razlike u mišljenju učenika o školskim ocjenama. *Život i škola*, 63(2), 75–85. Available at: <https://hrcak.srce.hr/195172> (retrieved 24. 6. 2022).
18. Majerčiková, J. and Petrů Puhrová, B. (2019). Učne aspiracije učencev in zaznan vpliv njihovih staršev. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 34(3), 113–132.
19. Marović, Ž. (2004). Ocjenjivanje učeničkog napretka. *Kateheza*, 26(1), 35–56. Available at: <https://hrcak.srce.hr/113852> (retrieved 21. 6. 2022).
20. Matijević, M. and Radovanović, D. (2011). *Nastava usmjerena na učenika*. Zagreb: Školske novine.
21. Matjašič, J., Hus, V. and Čagran, B. (2013). Preverjanje in ocenjevanje znanja pri predmetu družba v 4. razredu. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 28(3–4), 57–70.
22. Ministarstvo znanosti i obrazovanja. (2020/2021). Školski e-rudnik, 2. Available at: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiM2Q1NjVmZDEtMGUyMy00MDBiLTkzYWItYjBhMTA3M-DFLOWUxIiwidCI6IjJMTFjYmNjLWI3NjEtNDVhYi1hOWY1LTRhYzc3ZTk0ZTFkNCI-slmMiOjh9> (retrieved 20. 6. 2022).
23. Nacionalni kurikulum Republike Hrvatske za predškolski, osnovnoškolski i srednjoškolski odgoj i obrazovanje. (2017). Available at: <https://mzo.gov.hr/istaknute-teme/odgoj-i-obrazovanje/nacionalni-kurikulum/125> (retrieved 24. 6. 2022).
24. Olujić, I. and Maras, N. (2021). Razlike u školskom uspjehu učenika osnovne škole s obzirom na pohađanje programa produženog boravka. *Nova prisutnost*, 19(2), 345–356. <https://doi.org/10.31192/np.19.2.8>.
25. Petlák, E. (2021). Self-Reflection as Basis of a Teacher's Work. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 36(3–4), 41–54.
26. Pravilnik o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi (2019). *Narodne novine*, 82/19. Available at: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_09_82_1709.html (retrieved 21. 6. 2022).
27. Wieman, C. (2013). *Motivating Learning*. Carl Wieman Science Education Initiative at the University of British Columbia. Available at: <https://cwsei.ubc.ca/motivating-learning> (retrieved 23. 6. 2022).

Collaborative M-Learning of Collocations Using the ColloQuiz Application

Prejeto 28. 3. 2023 / Sprejeto 25. 8. 2023

Znanstveni članek

UDK 81'243:378.147:004

KLJUČNE BESEDE: mobilna aplikacija, mobilno podprto učenje jezika, angleški jezik kot jezik stroke, kolokacije, kontrastivna analiza

POVZETEK – Razširjena uporaba pametnih telefonov med študenti odpira nove možnosti digitalnega sodelovanja pri pouku jezika in hkrati pospešuje raziskave na področju mobilnega učenja (m-learning) in MALL (mobile-assisted language learning). Znanje kolokacij tvori ključno komponento tako jezikovne kompetence kot tudi kakovostnega prevajanja, zato se poučevanje angleškega jezika v okviru stroke v veliki meri osredotoča na pravilno rabo teh leksikalnih enot. Članek predstavlja zasnovano in funkcije avtorske mobilne aplikacije ColloQuiz, razvite s pomočjo prosto dostopnega orodja, ki ne zahteva programerskega znanja. Z njeno pomočjo so študenti oblikovali dvojezični glosar kolokacij v akademskem diskurzu in jo nato uporabljali za učenje in ponavljanje. Članek predstavlja rezultate raziskave mnenja študentov o uporabnosti in učinkovitosti aplikacije pri učenju angleškega jezika v okviru stroke. Namen študije je bil tudi preveriti razlike v odzivih študentov, in sicer med tistimi, ki so aplikacijo uporabljali le za ponavljanje kolokacij, in tistimi, ki so sodelovali pri njihovem zbiranju. Rezultati kažejo na jasno potrebo po aktivnem sodelovanju študentov pri oblikovanju učnih gradiv in spodbujajo učitelje tujih jezikov v okviru stroke, da s pomočjo prosto dostopnih orodij izdelajo mobilne aplikacije, prilagojene potrebam svojih študentov.

Received 28. 3. 2023 / Accepted 25. 8. 2023

Scientific paper

UDC 81'243:378.147:004

KEYWORDS: mobile application, mobile-assisted language learning, English for Specific/Academic Purposes, collocations, contrastive analysis

ABSTRACT – Students' widespread use of smartphones has opened up new avenues for digital collaboration in the language classroom and has accelerated research in the field of mobile-assisted language learning (MALL) or m-learning. Since mastery of collocations is a crucial aspect of language proficiency and translation quality in academic discourse, a large part of the focus of LSP teaching is on helping students to master the use of these lexical units and become aware of the differences between languages. The paper presents a mobile application developed by the author for students to compile a bilingual database of academic collocations and then use it for reference and revision. Based on an online questionnaire, the study reports on students' perceptions regarding the usability of the application and its perceived efficacy for language learning. The study also aimed to test for differences in student feedback between those who used the ColloQuiz application for reference only and those who were involved in the creation of the collocations database. The results show a clear need for students' active involvement in the creation of learning materials and encourage ESP (English for specific purposes) teachers to create similar applications tailored to their students' needs.

1 Introduction

In education, reliance on traditional textbook methods has been fundamentally challenged by modern technological developments, with the value of adopting new technologies coming to the fore. The rapidly increasing capabilities and versatility of smartphones, combined with their widespread use in students' daily lives, have encouraged teachers to harness their potential in language teaching as well. This, in turn, has triggered an equally sharp rise in interest among researchers in mobile-assisted language

learning (MALL). MALL itself is a subfield of mobile learning (m-learning) and differs significantly from e-learning in that its approaches and applications can be used in both formal and informal learning environments (e.g., Kukulska-Hulme, 2021, p. 30). The prospect of learner-determined and ubiquitous learning (Karakaya and Bozkurt, 2022, pp. 2–3), learner engagement, and development of the skills of lifelong learning and technology use (Rintaningrum, 2023, p. 17) explains the appeal of mobile applications in language teaching and, most importantly, seems to offer significant advantages over traditional approaches in terms of learning achievement (Mihaylova et al., 2022). The benefits of using MALL also extend to the field of English for Specific/Academic Purposes (ESP/EAP) in higher education, where the primary focus is on students' acquisition not only of domain-specific terminology but also of collocations and lexical bundles that are specific to formal registers and professional domains (e.g., Charles, 2012). It has been proved that student motivation to learn in ESP courses is highly dependent on a learning environment that promotes student autonomy and self-regulation (Šafrančič et al., 2021, p. 58), adequately addresses the interests of the “digital generation”, and promotes students' information literacy (IL) (Jurišević et al., 2017, p. 110), while giving them the opportunity to participate in the design, development and improvement of innovative and efficient learning methods (Hmelak et al., 2020, p. 147). In the context of Slovenian higher education, mobile learning is still a largely unexplored field. However, the few studies in which it has been addressed report very positive attitudes of students towards its inclusion, e.g., in learning English vocabulary (Čepon, 2018) and biodiversity topics (Dolenc Orbanič et al., 2016, p. 97).

While recent technological developments have accelerated production and expanded the range of available MALL applications (e.g., Nami, 2020), teachers often struggle to find the most appropriate application that would allow for a combination of formal and informal language learning (inside and outside the classroom), meet the specific educational needs of their students, and match the specific course content they wish to focus on (Fan et al., 2023). In general, not many language teachers have the programming skills to create their own mobile applications and are therefore consumers rather than producers of mobile technologies (Patton et al., 2019). Given this situation and the particular needs of university students in ESP courses in terms of collocation fluency, the overall objective of this study was to:

- Develop a mobile application that would allow students to collect, revise and translate collocations (from English into Slovene) that frequently occur in formal discourse;
- Explore its usability and efficacy;
- Obtain student feedback on its perceived advantages and disadvantages so as to improve the application in the future.

An additional objective of the study was to:

- Determine the differences in student feedback between those who had only used the application for reference and those who had also contributed to the collocations database.

2 Collocations in language learning and translation

Collocations as pairs or strings of frequently co-occurring words (e.g., Hoey, 2005; Sinclair, 1991) have been at the focus of L2 and ESP teaching for decades. The reason for this is that L2 speakers cannot rely on their L1 lexicon to produce appropriate collocations in L2, as their collocational nature is informed not by grammatical, but by conventional usage (Van der Meer, 1998, pp. 316–317). Unsurprisingly, most errors occur in collocations which differ markedly from their equivalents in L1 (Malenica and Mustapić, 2015, p. 43; Peters, 2015). Research conducted over the past two decades on the relationship between the mastery of English-language collocations and language proficiency shows that authors of L2 texts who use collocations correctly are considered more proficient than those who make more collocational errors (Crossley et al., 2015). Research also shows that the acquisition of collocations is slower than that of single-word lexical units (e.g., Laufer and Waldman, 2011) and that collocational errors tend to persist even in individuals with advanced levels of language proficiency (Perez-Llantada, 2014). Researchers therefore suggest that language instruction should focus more on the acquisition and correct use of collocations through targeted teaching approaches (e.g., Reppen, 2009; Wray, 2008).

To date, several lists of collocations in academic English have been published, e.g., the Academic Word List (Coxhead, 2000), Academic Formulas List (Simpson-Vlach and Ellis, 2010), Academic Collocation List (Ackermann and Chen, 2013), with some focusing on discipline-specific academic English, e.g., Siengsanoh (2021) for mechanical engineering and O'Flynn (2019) for arts and humanities. As useful as such ready-made lists may be, some scholars argue that they do not necessarily meet the actual needs of learners (cf. Durrant, 2009; Hyland and Tse, 2007). Conversely, contrastive analysis and translation of collocations have been shown to yield the most positive effects on learners' knowledge and correct use of L2 collocations (Alharbi, 2017; Boers et al., 2017). Data-driven learning approaches, e.g., teaching students how to effectively use a target language (TL) corpus to search for frequently used collocations within specific genres, discourses and registers, have been shown to reduce their collocational errors in L2 writing (e.g., Fang et al., 2021; Charles, 2012) and translation (Jurko, 2014).

While much research has been reported on the use of corpora in language learning and translation, few studies to date have addressed the specific use of mobile applications for learning or translating collocations (for an overview of research on mobile applications in MALL, see Ishaq et al., 2021). In this context, studies have focused on mobile applications designed for learning collocations previously collected and entered by the teacher and then used by students in various exercises. One of these studies focused on learners' perceptions of the use and effectiveness of a mobile application (Amer, 2014), one on learner achievement in collocations acquisition (Okumuş Dağdelen et al., 2020), and another on games used for learning collocations from a database of collocations extracted from Wikipedia (Yu et al., 2016). To date, no studies have focused on the efficacy of a mobile application designed for students to collect collocations and then immediately use them in consolidation activities.

3 Materials and methods

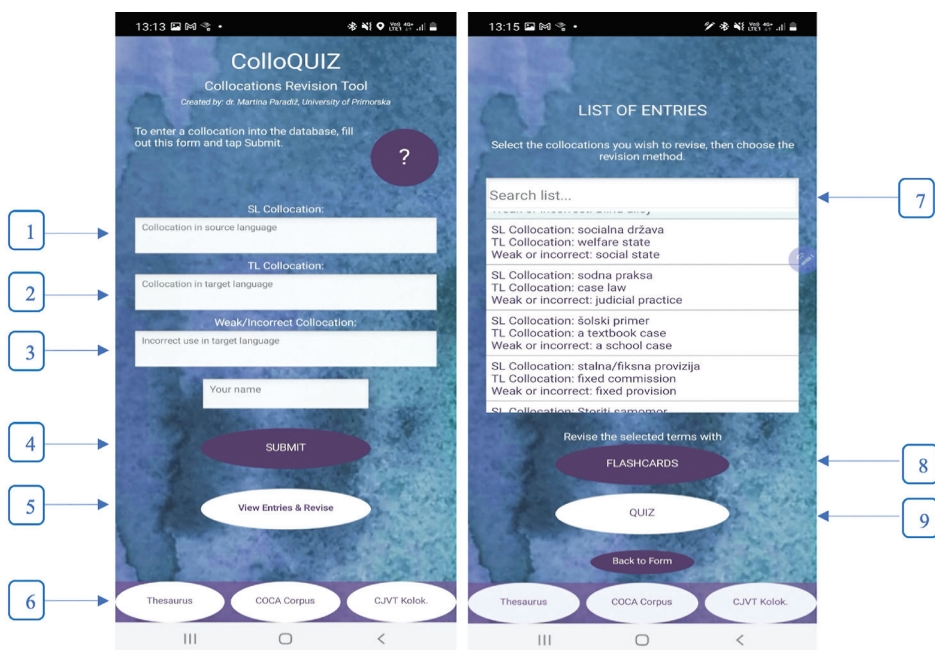
A mobile application was developed for the purposes of this study that allows students to compile a list of collocations they have encountered in reading materials during the course and in informal settings (outside the classroom), and to access this collaboratively created database to immediately revise the collocations and quiz themselves on their equivalents in the TL. The ColloQuiz application (Paradiž, 2020) was created in the MIT App Inventor environment, which uses a block-based visual programming tool that requires no knowledge of coding and also allows for publishing the completed application in the Google Play App Store. For a more detailed description of working with the MIT App Inventor platform, see Paradiž (2021).

Design and functions of the ColloQuiz mobile application

Figures 1–3 show the structure and functions of ColloQuiz. ColloQuiz comprises a total of four screens. The first two screens (Figure 1) consist of the title, brief instructions for entering collocations, a button for additional help, an input form (1–4), and a button to open the second screen (Figure 1, right).

Figure 1

Screen 1 (Left) and Screen 2 (Right) of the ColloQuiz Application: Entering and Retrieving Entries



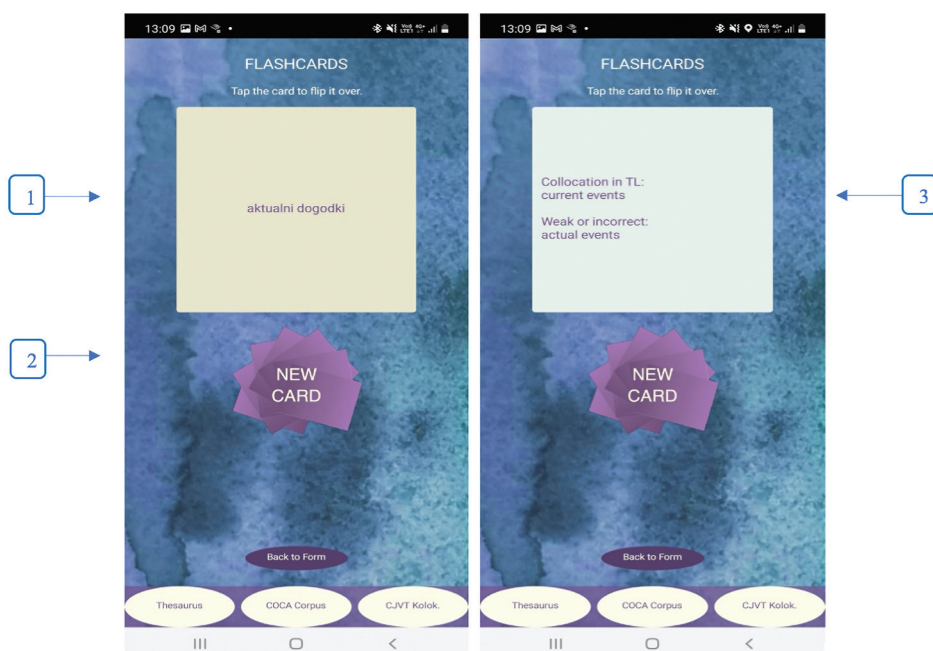
The input form is divided into a field to enter the source language (SL) collocation (1), a field to enter the most appropriate TL collocation (2) and a field to enter a weak or incorrect collocation (3), followed by the student's name (not numbered). Once the student has filled in the required fields (1–3), tapping the Submit button (4) registers the entry in the collocations database (in Google Sheets).

Tapping the button “View Entries and Revise” (5) opens Screen 2 (Figure 1, right), displaying the list of all entries (7). Tapping on individual entries adds them to a temporary database of collocations, which are then used for revision with flashcards (8) or a quiz (9). The three buttons at the bottom of the screen (6), which appear on all screens of the application, contain hyperlinks to the Free Thesaurus, the Corpus of Contemporary American English, and CJVT Kolokacije (Collocations Dictionary of Modern Slovene). These links give students quick access to currently the most relevant online resources to explore collocations in English and Slovene, and to look up synonyms for individual words that might lead to incorrect or weak collocations in English.

Figure 2 shows screenshots of Screen 3, where students can revise collocations using flashcards. A dragging gesture selects a random flashcard from a deck of cards containing previously selected collocations (see Figure 1 (7)). The card shows the collocation in the SL (1), and tapping it flips the card to show the correct equivalent in the TL and an incorrect translation or weak collocation (3). The user can then select a new card from the deck (2).

Figure 2

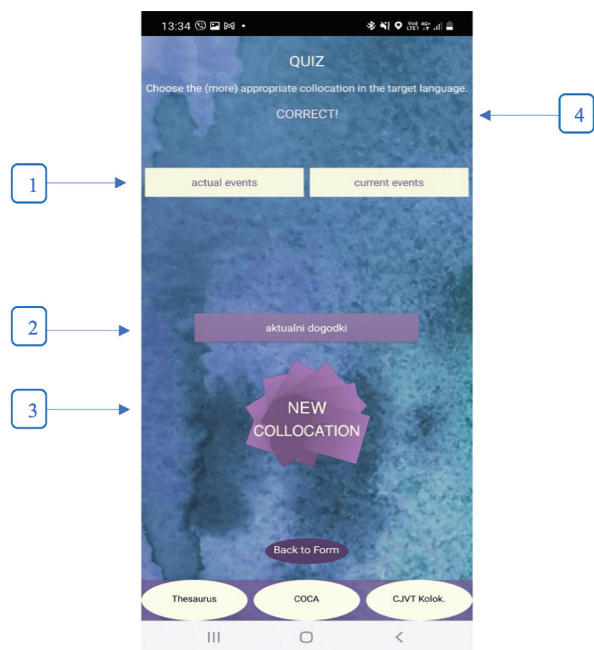
Screen 3 of the ColloQuiz Application: Flashcards for Revising Collocations



The second option for revising collocations is a built-in quiz. As with flashcards, the user selects the collocations they wish to revise in Screen 2 (see Figure 1 (7)). As shown in Figure 3, the user draws a random collocation in the SL (2) from the deck (3). Two buttons then appear, one showing a correct equivalent in the TL and the other an incorrect or weak collocation (1). If the correct option is tapped, the message “CORRECT” appears, and if the wrong option is tapped, the message “TRY AGAIN” appears (4).

Figure 3

Screen 4 of the ColloQuiz Application: Quiz for Collocations Revision



All screens also contain a “Back to Form” button, which takes the user back to Screen 1 (Figure 1). Double-tapping the back button on the phone closes the application. Each time the user opens ColloQuiz, they must reselect collocations for revision.

The task of collaborative collocations database compilation

As one of the aims of the study was to explore the differences in student feedback between different types of users (those who used ColloQuiz for collocations entry and revision, and those who used it for revision only), 2 groups of students ($n = 15$ students in each group) were recruited.

The ColloQuiz application was first presented to 3rd-year students of Intercultural Linguistic Mediation at the Faculty of Humanities, University of Primorska, Slovenia, attending the course Slovene-English Contrastive Analysis (Group 1, $n = 15$) in

the 2020/21 academic year. Students were instructed to identify collocations appearing in various reading texts in L2 during lectures and translate them into L1. For this purpose, monolingual corpora were used to explore collocations in context. On account of its adequate size and disciplinary diversity (Durant, 2009), the COCA corpus was considered the most suitable option for this purpose. When translating collocations into L1, students were encouraged to use the Collocations Dictionary of Modern Slovene (CJVT Kolokacije), which includes links to examples from the Gigafida corpus of written standard Slovene. Students were then asked to use ColloQuiz to enter collocations into the database. In the next step, they were asked to also find collocations in written and spoken (formal, academic) discourse in L2 outside the classroom and add them to the database. The database was regularly checked by the teacher, who deleted repeated entries, corrected spelling mistakes and arranged the entries alphabetically. Students were encouraged to revise the collocations they had collected using the flashcards and quiz features of the application.

Once the database contained 100 collocations, it was introduced to 2nd-year students of the same faculty attending the course English 2 (English for Academic Purposes) in the 2020/21 academic year. For this group of students (Group 2, $n = 15$), the instructions for using the application were to revise the collocations collected, but not to add new collocations to the database.

Student survey

Upon completion of both courses, in June 2021, students were emailed a link to an online survey on the IKA online platform (One Click Survey; www.ika.si) to assess the usability and efficacy of the ColloQuiz application. Students' participation in the survey was voluntary and they could withdraw at any time.

The questionnaire consisted of nine questions. Six questions were of the closed type, with three of these including the option of adding a comment ("Other. Please specify:"). Three questions were open-ended. In the first part of the questionnaire (Q1–Q3), students were asked on which operating system they had used ColloQuiz (Android, iOS, web) (Q1); whether they had used it for entering, revising, or both entering and revising collocations (Q2); and which English course they had attended during the academic year (Q3). The second part of the questionnaire consisted of two questions asking students to rate the perceived usability (Q4) and efficacy (Q5) of ColloQuiz on a 5-point Likert scale (1 – Strongly Disagree to 5 – Strongly Agree). Q4 comprised ten statements of the System Usability Scale (SUS) proposed by Brooke (1996) (see Figure 6). Q5 comprised eight statements about the perceived efficacy of ColloQuiz for learning new collocations (see Figure 7). To avoid response bias, the statements included both positive and negative wording. The third part of the survey consisted of two open-ended questions (Q6 and Q7) asking respondents what they liked (Q6) and disliked (Q7) about ColloQuiz; a closed-ended question (Q8) asking for an overall rating of ColloQuiz on a scale from 1 (Poor) to 5 (Excellent); and an open-ended question (Q9) asking for their general opinion about ColloQuiz.

4 Results

Collaboratively built bilingual collocations database

At the end of both courses (i.e., at the end of the 2020/2021 academic year), the English-Slovene bilingual collocations database consisted of a total of 121 entries. All collocations were entered into a Google Sheets spreadsheet (see Figure 4 below). The application itself did not offer the possibility to delete or edit the registered entries, and the entries were regularly checked for errors by the teacher.

Figure 4

Screenshot of the ColloQuiz Collocations Database in Google Sheets

	A	B	C	D
1	Timestamp	SL Collocation	TL Collocation	Incorrect Collocation
25	9/13/2021 12:	intenzivna raba	heavy use	strong use
26	3/31/2021 22:	prošiti za nasvet	seek advice	search advice
27	3/31/2021 22:	izboljšati/povečati zmoglj	to enhance performance	to rise performance
28	3/17/2021 12:	izjemen dosežek	significant achievement	exclusive achievement
29	3/19/2021 15:	izjemnega pomena	of paramount importance	of exclusive importance
30	4/3/2021 13:0	jemati z rezervo	treat with caution	take with reserve
31	3/21/2021 22:	kemična reakcija	chemical reaction	chemic reaction
32	3/11/2021 20:	komičen učinek	comical effect	comic effect
33	3/21/2021 21:	kritična masa	critical mass	critic mass

Figure 4 shows a screenshot of the ColloQuiz database in a Google Sheets file into which the collocations were entered via ColloQuiz. Upon submitting each collocation, the following data were registered in the database: time of submission (Column A), collocation in the SL (Column B), (suitable) collocation in the TL (Column C), incorrect or weak collocation in the TL (Column D), student's name (Column E). In the interest of student privacy, the screenshot does not include information on the latter.

Results of the survey

The survey was completed by a total of 15 students from both groups ($n = 30$), representing a response rate of 50%. This rather low response rate is not particularly surprising as participation in the study was voluntary and the courses in which the study was conducted took place during the COVID-19 pandemic, which also may have had a negative impact on the student participation rate. Out of the 15 students who completed the survey, most (10) students used ColloQuiz on an Android OS-based device. Less than a third of all students (4) used it on an iOS-based device and 1 student used it as a web application.

The following groups of application users were discerned on the basis of their responses to Q2 as to what they used ColloQuiz for, i.e., both entering and revising collocations, revising collocations, or entering collocations only. The questionnaire included the latter response on the assumption that such a case might occur due to unforeseen circumstances. However, it was chosen by four students, which was surprising as no such instruction had been given in class. As it had not been anticipated that students would choose this response, no follow-up question on the reasons for this was included in the questionnaire. We can therefore only speculate on the possible reasons why students decided to only enter collocations but not revise them (e.g., misunderstanding the teachers' instructions, lack of motivation). Although not anticipated, this outcome provided an additional dimension to the results of the survey. There were 8 students in Group 1 – Contributors and Users, 3 students in Group 2 – Users and 4 students in Group 3 – Contributors.

As can be seen in Figure 5, students rated the usability of ColloQuiz very positively, with an overall usability score of 81.5, which ranks this application well above the average score of 68 and rates it as “excellent” according to Sauro’s (2019) categorisation (SUS scores between 80.8 and 84.0). However, due to the low number of respondents, this value needs to be treated with caution (Lewis and Sauro, 2017, p. 44). While students noted the complexity of the application, they also rated it very highly in terms of its ease of use.

Figure 5

Results of the Questionnaire Rating Application Usability (Q4) on a 5-Point Likert Scale (n = 15)

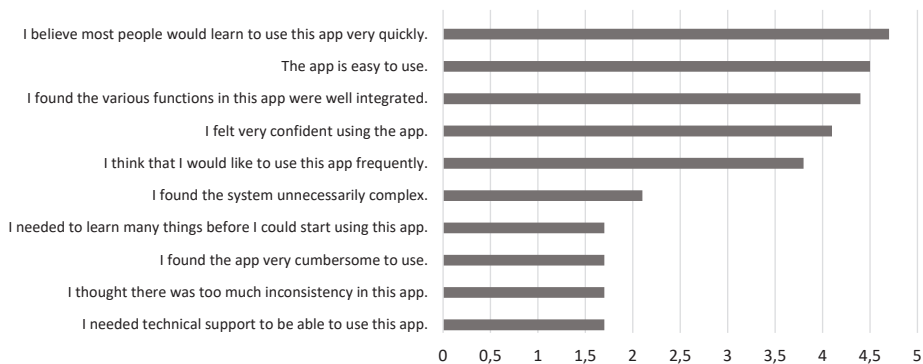
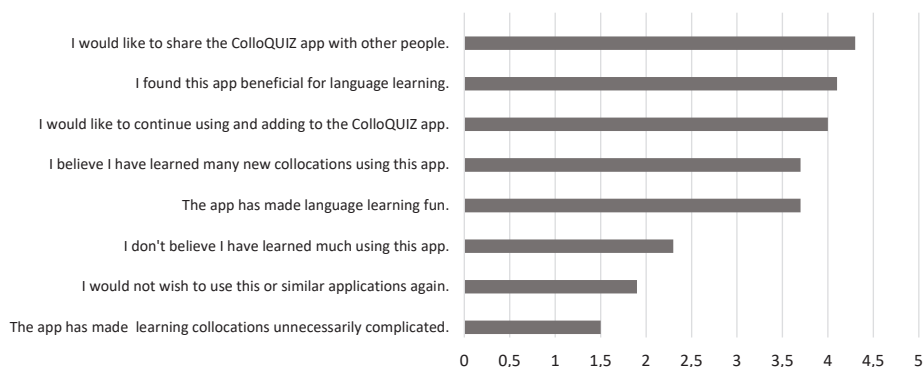


Figure 6 shows the responses in relation to the perceived efficacy of ColloQuiz for learning collocations. The results show students' overall positive attitude towards the application in terms of its benefits, a generally high level of enjoyment in language learning, and a wish to share it with others. However, some students stated that they did not learn much and expressed less enthusiasm to use ColloQuiz in the future.

Figure 6

Results of the Questionnaire Assessing the Efficacy of the Application (Q5) on a 5-Point Likert Scale (n = 15)



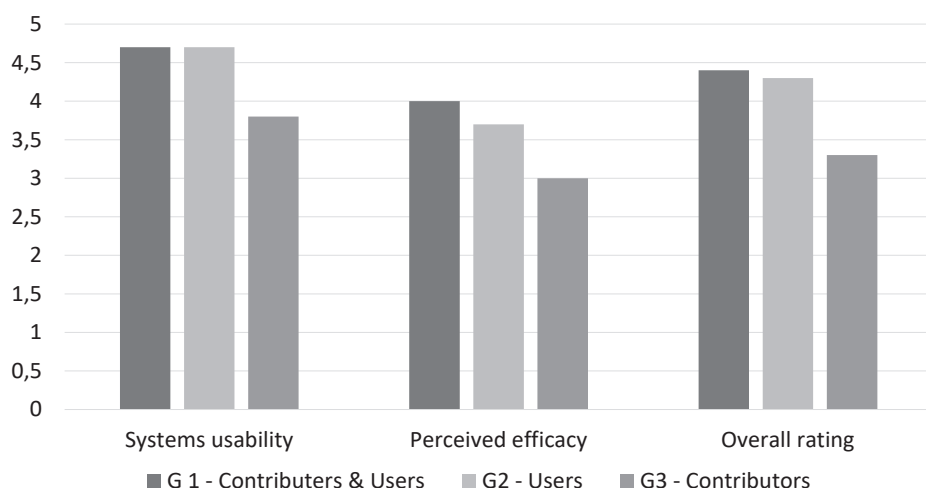
The aim of the last part of the online survey was to obtain more insight into the aspects of ColloQuiz that students perceived as positive or negative. In response to Q6 about what they liked about ColloQuiz, almost a third of all students stated that they found it easy to enter collocations. They also found it beneficial that it included links to corpora and the thesaurus, and that all new collocations were stored in one place. They liked the fact that anyone can enter collocations, and create and use quizzes, or that it enabled the entry and revision of collocations at any time and place.

Students' responses to Q7 show that what they particularly disliked about ColloQuiz was the fact that the list of entries was not arranged alphabetically but in the order in which the collocations had been entered. This made it difficult to check whether a particular collocation had already been entered. One student responded that they would prefer the application to randomly select a few collocations for revision, rather than the user having to manually select individual collocations from the list.

According to the responses to Q8, students rated ColloQuiz as very good (4.1; SD 0.9), which correlates to its SUS score of 81.5. Their comments show that they appreciate the idea behind this application, that they like it and believe it has great educational value. One student stated that they would like to see similar applications for other languages; one expressed certainty that students would enjoy using this application in the future, but that it needs further development; while another commented that the application should be made more visually appealing.

Differences between the three groups of ColloQuiz users

One of the aims of the study was to compare the feedback of groups of users depending on the way in which they used the application. Figure 8 shows a comparison of the scores for the closed-ended questions by individual group of users.

Figure 7*Comparison of Results of Responses to Q4, Q5 and Q6 between the Three Groups of Users*

Groups 1 and 2 rated ColloQuiz very high for both usability and efficacy (i.e., 4.7) and also gave a very favourable overall rating. ColloQuiz usability was rated significantly lower by Group 3 (i.e., 3.8). Of the three groups, Group 3 also gave the lowest scores for its efficacy and overall rating (3 and 3.3, respectively).

Interesting observations can also be derived from the scores given by the three groups to individual statements included in Q4 and Q5. Students from Group 1 indicated with the highest scores of the three groups that they wished to continue using ColloQuiz and adding to the collocations database, and that they feel they have learned many new collocations. Students from Group 2 found ColloQuiz easiest to use and would most like to share it with others. However, students in Group 3 found it cumbersome and stated that they did not learn much from using it.

5 Discussion

In general, the ColloQuiz application was positively received by all 3 groups of students. It obtained high ratings in terms of its usability, simplicity, and well-integrated functions that most people can quickly learn to use. On the other hand, students also commented that it was limited in terms of aesthetic appeal and that it needed to be developed further. Students made very useful comments on how to improve its individual functions (list of entries, random selection of collocations for revision, etc.). This confirms the claim by Fan et al. (2023, p. 2372) that teacher-designed applications for language learning should be diverse and engaging.

In terms of the efficacy of ColloQuiz, students reported that they found it useful and learned many new collocations. Among the benefits mentioned were the simplicity of the process of adding collocations, the storage of useful collocations in a single database, corpus and thesaurus tools hyperlinked from the application, and the ease of revising collocations. It is also very telling that students not only expressed a desire to continue using this and similar applications for other languages, but also to share the application with others. A relatively high score was also assigned by all groups to the statement that ColloQuiz made language learning fun. This is in line with previous findings about students' greater enjoyment when learning through mobile applications compared to traditional approaches (e.g., Paradiž, 2021; Polakova and Klimova, 2019), and their increased motivation to learn (e.g., Hao et al., 2019, p. 209; Sung et al., 2015, pp. 3–6). Individual steps in the entire task for Group 1 (i.e., detecting, recording and retrieving collocations) also correspond with the learning stages and associated motivational objectives in developing IL as presented by Jurišević et al. (2017, p. 111), namely creating and maintaining interest; establishing the value and importance of IL; building trust in IL; self-reliance and confidence in one's achievement; and motivation for further engagement.

There were, however, significant differences in students' perceptions by individual groups. Students in Group 1 rated ColloQuiz most positively and also reported the highest level of its efficacy. In other words, those who were most invested in building and using their own learning materials also benefitted the most from the results thereof, and learned the most out of all three groups. This confirms the conclusion reported in the study by Wang et al. (2020) that "students' sense of contribution was most statistically significantly correlated with their L2 motivation" (p. 26) and that student collaboration, as opposed to individual learning, increases efficiency in learning (Lin et al., 2021). Moreover, it is also consistent with Collis and Moonen's (2006, p. 53) assertion that "participation is not enough: the participant must also contribute in order to make a difference".

Students in Group 2 (Users) – i.e., those who benefitted from the efforts of other students – rated the ease of application use the highest. This was to be expected, as there were several steps in the process of collecting and entering collocations into the database that they were not required to take. This group also expressed the greatest enthusiasm for sharing the application with others. The application, its usability and efficacy were rated least positively by the newly formed Group 3 of contributors only. They could not see the benefits of ColloQuiz and found it more difficult to use and least beneficial in terms of learning new collocations. Collis and Moonen's (2006, p. 53) assertion above could therefore be rephrased as "Contribution is not enough: contributors must enjoy the fruits of their work in order to feel motivated to learn".

As argued by Garcia Botero et al. (2018), students' main motivation for engaging in MALL ultimately depends on how efficient they perceive this learning to be in terms of improving their academic performance. In the context of ColloQuiz, students were able to immediately assess their learning achievements using the quiz option. The lowest rating of ColloQuiz and the lowest perceived usability and efficacy by the group that did not use these revision options is therefore unsurprising. A recent study comparing the level of motivation, engagement and knowledge acquisition in gamified activities for collocations learning (Foroutan Far and Taghizadeh, 2022) shows that the addition of game elements (scoreboards, points, badges, etc.) into the learning process significantly improves

learners' motivation, enjoyment of activities, and academic achievement. Moreover, as argued by Fan et al. (2023, p. 2372), such applications should include a visualisation of students' learning progress. While this was not specifically stated by respondents, it would therefore be beneficial for ColloQuiz and other similar mobile applications to include more game elements and enable tracking of one's progress in learning.

Finally, we must also allow for the possibility that not all students enjoy MALL and the use of smartphones in language learning. According to Garcia Botero et al. (2018), there are various social and technical circumstances and conditions that can affect the way students perceive the use of smartphones in the language learning process. As confirmed by Čepon (2018, pp. 130–131), some students prefer traditional methods of instruction and are less eager to employ new tools in their learning process.

6 Conclusion

The ColloQuiz application seems to have been a welcome addition to both English language courses. It provided students with the anywhere-anytime opportunity to identify strong collocations (i.e., in their course materials during class as well as in daily life); to translate and explore them using the online corpus and dictionary/thesaurus tools; and to enter them into a shared database for immediate revision and easy retrieval in the future. The focus thus shifted from the teacher and teacher-created or teacher-selected materials to the students, who were empowered to search for new knowledge independently and to use it in the spirit of lifelong learning. Considering the fact that these two English courses were limited to one semester, this was a welcome advantage for the students. While the application itself was rated very positively, students also suggested certain aspects in which it can be improved. Such engagement in the development of teaching tools is in itself a move away from hands-on classroom management towards a more active and participatory approach to learning.

This successful use of a teacher-created language-learning application can also be seen as evidence that it can be done by teachers with limited or no programming skills. MIT App Inventor is just one of the options for creating smartphone and web-based applications available to such users. There are also several forums and tutorials online with user-created instructions that make it much easier to carry out such projects.

There are limitations to this study that need to be taken into account. The sample of respondents was very limited, as was the response rate. This pilot study should therefore be repeated on a larger sample of students and other languages for specific purposes before its results can be generalised in any way to MALL in Slovenian higher education or to MALL in general. Nevertheless, as a pilot study in the field of teacher-developed applications in MALL, it provides valuable recommendations and suggestions for upgrading ColloQuiz and developing future mobile applications. More importantly, it offers important insights into the different perceptions of the use and efficacy of MALL depending on the degree of student involvement in the design and use of learning materials. As it turns out, students seem to be most motivated when they are involved in the collaborative design of the learning materials and can benefit from the fruits of their efforts invested in learning.

Dr. Martina Paradiž

Sodelovalno mobilno podprto učenje kolokacij z aplikacijo ColloQuiz

Splošna razširjenost pametnih telefonov ter njihova vse večja zmogljivost in pove-zljivost odpirajo številne možnosti za izkoriščanje njihovega potenciala tudi pri učenju in poučevanju tujih jezikov. Uporaba pametnih telefonov pri učenju jezika namreč po-nuja možnost učenja v formalnem in neformalnem okolju (Kukulska-Hulme, 2021) in možnost uporabe sodelovalnih pristopov (Paradiž, 2021), pri čemer raziskave kažejo na večjo učinkovitost tovrstnega učenja v primerjavi s tradicionalnimi pristopi (Mihaylo-va idr., 2022). Potreba po raziskavah na področju mobilno podprtega učenja jezikov (ang. mobile-assisted language learning) (MALL) je zato vse bolj prisotna, predvsem v sklopu poučevanja angleškega jezika v okviru stroke, ki je del večine dodiplomskih in podiplomskih študijskih programov v Sloveniji. Čeprav je izbor mobilnih aplikacij za učenje jezika vse širši, pa je po drugi strani težko najti aplikacijo, ki bi v vseh pogledih odgovarjala potrebam študentov in vsebini predmeta (Fan idr., 2023). Obenem tudi učitelji jezika zaradi omejene ali nezadostne podkovanosti v rabi programskih orodij navadno ostajajo uporabniki in se ne preizkušajo kot razvijalci mobilnih aplikacij (Pat-ton idr., 2019).

Pri učenju in poučevanju angleškega jezika v okviru stroke ter prevajanju je pre-cejšen poudarek na pravilni rabi kolokacij kot tipičnih besednih zvez v akademskem diskurzu in posameznih znanstvenih vedah (Hoeey, 2005). Ti elementi oziroma vzorci jezikovne rabe namreč ne sledijo slovničnim pravilom, ampak je zaanje značilna ustalje-nost v rabi in je zato za njihovo uspešno usvajanje potreben vpogled v njihovo dejansko rabo v ciljnem jeziku/diskurzu (Van der Meer, 1998). Raba mobilnih aplikacij pri po-učevanju kolokacij v jeziku stroke je še nezadostno raziskana. V tovrstnih študijah gre predvsem za uporabo predhodno (s strani učitelja) izdelanih seznamov kolokacij, ki jih študenti nato uporabljajo pri vajah na pametnih telefonih. Raziskave, ki bi vključevale sodelovanje študentov pri zbiranju kolokacij s pomočjo mobilne aplikacije, še ni bilo.

Članek predstavlja raziskavo, v sklopu katere je avtorica, ki nima znanja iz pro-gramskih jezikov, s pomočjo orodja App Inventor razvila mobilno aplikacijo ColloQuiz, ki je študentom omogočila zbiranje kolokacij v slovenskem in angleškem akademskem diskurzu. S pomočjo te baze kolokacij so študenti nato aplikacijo ColloQuiz uporabljali za učenje in ponavljanje kolokacij v izvirnem in ciljnem jeziku. V prispevku so podro-bneje predstavljene njene posamezne funkcije in možnosti uporabe.

Drugi cilj raziskave je bil preveriti mnenje študentov o uporabnosti in učinkovitosti aplikacije ColloQuiz. V ta namen je bil zasnovan spletni vprašalnik z devetimi vprašanji odprtega in zaprtega tipa, s pomočjo katerega so študenti posredovali mnenja o predno-stih in pomanjkljivostih aplikacije, predloge za njeno izboljšavo in mnenje o uporabno-sti tovrstnih aplikacij pri učenju angleškega jezika v okviru stroke oziroma pri učenju in prevajanju kolokacij. V delu vprašalnika, ki se je nanašal na uporabnost aplikacije, je bila uporabljena metoda SUS (Systems Usability Score), ki jo je razvil Brooke (1996).

Tretji cilj raziskave je bil preveriti, v kolikšni meri se razlikujejo mnenja med štu-denti, ki so aplikacijo uporabljali samo za ponavljanje in učenje kolokacij, ter tistimi, ki so jo uporabljali tako za vnos kolokacij, njihov prevod v ciljni jezik kot tudi za učenje

kolokacij. Zato je bila aplikacija ponujena v uporabo dvema enako velikima skupinama študentov, pri čemer je prva skupina vnašala kolokacije in jih uporabljala v dodatnih aktivnostih v aplikaciji (skupina 1 – Vnašalci in uporabniki), druga pa jih je zgolj pregledovala in uporabljala za ponavljanje (skupina 2 – Uporabniki) (s pomočjo kartic in kviza), ni pa sodelovala pri njihovem zbiranju in vnašanju v skupno bazo. V fazi analize rezultatov spletne ankete se je oblikovala še ena sicer nepredvidena skupina študentov. To je bila skupina, ki je aplikacijo uporabljala zgolj za zbiranje in vnos kolokacij, ne pa tudi za njihovo pregledovanje in ponavljanje (skupina 3 – Vnašalci). Ta skupina se je oblikovala povsem po naključju, saj je bila v anketi pri vprašanju o načinu uporabe aplikacije dodana možnost "samo za vnašanje kolokacij" za primer nepredvidenih okoliščin in poteka dogodkov, ki bi morda kakšnemu študentu onemogočili uporabo aplikacije. Čeprav izbira odgovora ni bila predvidena, je formiranje dodatne skupine odprlo nadaljnje vpogled v zaznane koristi in učinkovitost tovrstnega učenja glede na način in dinamiko same uporabe mobilne aplikacije.

Baza kolokacij, ki je bila zgrajena v obliki preglednice Google Sheets skozi sodelovalno delo študentov z aplikacijo ColloQuiz, je po zaključku eksperimenta vsebovala 121 kolokacij v slovenščini in njihove prevode v angleščino. Rezultati ankete kažejo, da je bila aplikacija zelo pozitivno ocenjena z vidika uporabnosti oziroma zasnove posameznih funkcij (SUS rezultat 81,5 oz. ocena odlično). Študenti so se pozitivno opredelili predvsem do enostavnosti njene uporabe, možnosti vnosa in ponavljanja kolokacij kjerkoli in kadarkoli ter povezav do korpusa in tezavra. Tudi splošno mnenje študentov o učinkovitosti aplikacije za učenje kolokacij je bilo pozitivno. Iz večine odgovorov je razvidno, da jim je uporaba aplikacije koristila in jim popestrila ter olajšala učenje jezika. Poleg omenjenih prednosti aplikacije so študenti podali tudi koristne predloge za izboljšanje njenih pomanjkljivosti. Pogrešali so možnost takojšnje abecedne razvrstitve vnosov, prav tako si želijo naključnega izbora kolokacij za ponavljanje s karticami ali kvizom namesto njihovega ročnega izbora. Njihovi komentarji se nanašajo tudi na potrebo po nadaljnjem razvoju in izboljšanju vizualnega izgleda aplikacije, kar je popolnoma razumljivo glede na dejstvo, da je bila aplikacija razvita s pomočjo prosto dostopnega programskega orodja brez strokovne pomoči razvijalca programske opreme. Kljub temu študenti aplikaciji priznavajo pedagoško vrednost in želijo tovrstne aplikacije uporabljati tudi pri učenju drugih jezikov.

Rezultati ankete so razkrili precejšnje razlike v mnenju študentov o uporabnosti in učinkovitosti aplikacije ColloQuiz glede na način njene uporabe. Študenti v skupini 1 – Vnašalci in uporabniki, torej tisti študenti, ki so bili vključeni v celoten proces oblikovanja in uporabe mobilnega učnega materiala s pomočjo aplikacije ColloQuiz, namreč zbiranja, prevajanja in vnosa kolokacij ter njihovega učenja/ponavljanja s pomočjo kartic in kviza, so aplikacijo ocenili najbolj pozitivno tako glede uporabnosti, učinkovitosti kot tudi splošnega vtisa. Študenti v skupini 2 – Uporabniki, torej tisti, ki so aplikacijo uporabljali le za učenje/ponavljanje kolokacij, niso pa vnašali kolokacij v bazo, so aplikacijo ocenili enako visoko glede uporabnosti in najbolj izpostavili enostavnost njene uporabe. Med vsemi študenti so študenti v tej skupini tudi v največji meri izrazili željo po deljenju aplikacije z drugimi uporabniki. To ne preseneča, saj so jo le uporabljali in jim je bilo prihranjeno delo v sklopu zbiranja in vnašanja kolokacij. Najbolj zanimivi pa so bili odzivi na novo formirane skupine 3 – Vnašalci, saj odgovori študentov te skupine kažejo, da jim aplikacija ni zelo olajšala ali popestrila učenja ko-

lokacij ter da se z njeno uporabo niso veliko naučili. To sicer glede na način uporabe, ki se od običajnega zapisa kolokacije s pisalom na papir razlikuje zgolj po uporabljenem mediju, ni presenetljivo.

V splošnem pozitivni odzivi študentov na rabo in učinkovitost mobilne aplikacije pri učenju angleškega jezika v okviru stroke potrjujejo trditev Wanga idr. (2020, str. 26), da je motivacija pri učenju tujega jezika povezana z občutkom doprinosa, prav tako pa tudi ugotovitve Lina idr. (2021), da sodelovanje pri učenju povečuje učinkovitost učenja. Nižje zadovoljstvo skupine 2 (Uporabniki) po drugi strani potrjuje stališče avtorjev Collis in Moonen (2006, p. 53), da samo sodelovanje ni dovolj, pač pa morajo sodelujoči za dosego najboljših rezultatov tudi prispevati k doseganju skupnega cilja. V luči rezultatov raziskave, v sklopu katere se je oblikovala tudi skupina, ki ni uporabljala gradiva, pač pa zgolj prispevala k njegovemu nastanku, bi to trditev veljalo nekoliko spremeniti, namreč da samo sodelovanje pri doseganju skupnega cilja ni dovolj, sodelujoči morajo za učinkovito učenje tudi uporabljati sadove svojega in skupnega dela.

Na splošno že pozitiven sprejem mobilne aplikacije za učenje kolokacij sam po sebi priča o učinkovitosti njene uporabe pri učenju kolokacij, saj študente pri mobilno podprtem učenju jezika dokazano najbolj motivirajo učni dosežki oziroma učinkovitost učenja (Garcia Botero idr., 2018). V navezavi na ugotovitve avtorjev Foroutan Far in Taghizadeh (2022), da vnašanje elementov in mehanizmov igre oziroma "igrifikacija" učnih materialov (npr. sprotno točkovanje nalog, raba nivojev) pozitivno vpliva na motivacijo in učinkovitost učenja, bi veljalo aplikacijo ColloQuiz in prihodnje tovrstne aplikacije nadgraditi tudi z elementi računalniških iger.

V pričujoči raziskavi je bila odzivnost študentov zelo nizka (morda tudi zaradi posebnih okoliščin med pandemijo covida-19), zaradi česar je rezultate raziskave potrebno interpretirati s precejšnjo mero previdnosti. Vseeno pa rezultati te pilotne študije odpirajo zanimive vpogleds v percepcije učnega pristopa s strani študentov, saj le-ta preusmerja fokus z učitelja na študenta in v ospredje postavlja sodelovanje med študenti, njihovo lastno generiranje učnega materiala in odpira možnosti za učenje jezika tako v formalnem kot tudi neformalnem okolju. V prihodnje bi mobilno aplikacijo ColloQuiz veljalo nadgraditi v skladu z odzivi študentov in izsledki drugih raziskav s tega področja oziroma razviti druge tovrstne aplikacije, ki bi jih uporabljalo večje število uporabnikov. Pilotna študija namreč dokazuje, da lahko tudi učitelj brez znanja programiranja ustvari mobilno aplikacijo, ki je uporabna in učinkovita pri učenju ciljnih vsebin.

REFERENCES

1. Ackermann, K. and Chen, Y. H. (2013). Developing the Academic Collocation List (ACL) – A Corpus-Driven and Expert-Judged Approach. *Journal of English for Academic Purposes*, 12(4), 235–247. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2013.08.002>.
2. Alharbi, R. M. (2017). Acquisition of Lexical Collocations: A Corpus-Assisted Contrastive Analysis and Translation Approach. [PhD Thesis]. Newcastle University. Available at: <http://theses.ncl.ac.uk/jspui/handle/10443/3660>.
3. Amer, M. (2014). A Study of Learners' Usage of a Mobile Learning Application for Learning Idioms and Collocations. *CALICO Journal*, 31(3), 285–302. <https://doi.org/10.11139/cj.31.3.285-302>.

4. Boers, F., Demecheleer, M., He, L. et al. (2017). Typographic Enhancement of Multiword Units in Second Language Text. *International Journal of Applied Linguistics*, 27(2), 448–469. <https://doi.org/10.1111/ijal.12141>.
5. Charles, M. (2012). “Proper Vocabulary and Juicy Collocations”: EAP Students Evaluate Do-it-Yourself Corpus-Building. *English for Specific Purposes*, 31(2), 93–102. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2011.12.003>.
6. Collis, B. and Moonen, J. (2006). The Contributing Student: Learners as Co-Developers of Learning Resources of Learning. In: *Engaged Learning with Emerging Technologies* (pp. 49–67). Springer. https://doi.org/10.1007/1-4020-3669-8_3.
7. Coxhead, A. (2000). A New Academic Word List. *TESOL Quarterly*, 34(2), 213. <https://doi.org/10.2307/3587951>.
8. Crossley, S. A., Salsbury, T. and McNamara, D. S. (2015). Assessing Lexical Proficiency Using Analytic Ratings: A Case for Collocation Accuracy. *Applied Linguistics*, 36(5), 570–590. <https://doi.org/10.1093/applin/amt056>.
9. Čepon, Slavica (2018). Using Snapchat. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 33(3–4), 123–135.
10. Dolenc Orbančič, N., Cotič, N. and Furlan, P. (2016). Mobilno učenje na primeru spoznavanja biodiverzitete. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 31(1), 86–99.
11. Durrant, P. (2009). Investigating the Viability of a Collocation List for Students of English for Academic Purposes. *English for Specific Purposes*, 28(3), 157–169. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2009.02.002>.
12. Fan, X., Liu, K., Wang, X. et al. (2023). Exploring Mobile Apps in English Learning. *Journal of Education, Humanities and Social Sciences*, 8, 2367–2374. <https://doi.org/10.54097/ehss.v8i.4996>.
13. Fang, L., Ma, Q. and Yan, J. (2021). The Effectiveness of Corpus-Based Training on Collocation Use in L2 Writing for Chinese Senior Secondary School Students. *Journal of China Computer-Assisted Language Learning*, 1(1), 80–109. <https://doi.org/10.1515/jccall-2021-2004>.
14. Foroutan Far, F. and Taghizadeh, M. (2022). Comparing the Effects of Digital and Non-Digital Gamification on EFL Learners’ Collocation Knowledge, Perceptions, and Sense of Flow. *Computer Assisted Language Learning*, 1–33. <https://doi.org/10.1080/09588221.2022.2146724>.
15. García Botero, G., Questier, F., Cincinnato, S. et al. (2018). Acceptance and Usage of Mobile Assisted Language Learning by Higher Education Students. *Journal of Computing in Higher Education*, 30(3), 426–451. <https://doi.org/10.1007/s12528-018-9177-1>.
16. Hao, Y., Lee, K. S., Chen, S. T. et al. (2019). An Evaluative Study of a Mobile Application for Middle School Students Struggling with English Vocabulary Learning. *Computers in Human Behavior*, 95, 208–216. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.10.013>.
17. Hmelak, M., Rudaš, A. and Lepičnik Vodopivec, J. (2020). Vključevanje študentov v razvoj inovativnih izobraževalnih modelov. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 35(3–4), 147–163.
18. Hoey, M. (2005). *Lexical Priming: A New Theory of Words and Language*. Routledge.
19. Hyland, K. and Tse, P. (2007). Is there an “Academic Vocabulary”? *TESOL Quarterly*, 41(2), 235–253. <https://doi.org/10.1002/j.1545-7249.2007.tb00058.x>.
20. Ishaq, K., Mat Zin, N. A., Rosdi, F. et al. (2021). Mobile-Assisted and Gamification-Based Language Learning: a Systematic Literature Review. *PeerJ Computer Science*, 7, e496. <https://doi.org/10.7717/peerj-cs.496>.
21. Juriševič, M., Šorgo, A. and Boh Podgornik, B. (2017). Motivacija, učenje in informacijska pismenost dodiplomskih študentov. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 32(2), 101–116.
22. Jurko, P. (2014). Target Language Corpus as an Encoding Tool: Collocations in Slovene-English Translator Training. *ELOPE: English Language Overseas Perspectives and Enquiries*, 11(1), 153–164. <https://doi.org/10.4312/elope.11.1.153-164>.
23. Karakaya, K. and Bozkurt, A. (2022). Mobile-Assisted Language Learning (MALL) Research Trends and Patterns through Bibliometric Analysis: Empowering Language Learners through Ubiquitous Educational Technologies. *System*, 110, 102925. <https://doi.org/10.1016/j.system.2022.102925>.

24. Kukulska-Hulme, A. (2021). Reflections on Research Questions in Mobile Assisted Language Learning. *Journal of China Computer-Assisted Language Learning*, 1(1), 28–46. <https://doi.org/10.1515/jccall-2021-2002>.
25. Laufer, B. and Waldman, T. (2011). Verb-Noun Collocations in Second Language Writing: a Corpus Analysis of Learners' English. *Language Learning*, 61(2), 647–672. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2010.00621.x>.
26. Lewis J. R. and Sauro, J. (2017). Can I leave this One Out? The Effect of Dropping an Item from the SUS. *Journal of Usability Studies*, 13(1), 38–46.
27. Lin, C., Barrett, N. E. and Liu, G. (2021). English Outside the Academic Sphere: A Mobile-Based Context-Aware Comparison Study on Collaborative and Individual Learning. *Journal of Computer Assisted Learning*, 37(3), 657–671. <https://doi.org/10.1111/jcal.12514>.
28. Malenica, F. and Mustapic, E. (2015). Acquisition of English Collocations Through Productive Skills: Analysis of Translation Errors. *International Journal of English Linguistics*, 5(4). <http://dx.doi.org/10.5539/ijel.v5n4p42>.
29. Mihaylova, M., Gorin, S., Reber, T. P. et al. (2022). A Meta-Analysis on Mobile-Assisted Language Learning Applications: Benefits and Risks. *Psychologica Belgica*, 62(1), 252–271. <https://doi.org/10.5334/pb.1146>.
30. Nami, F. (2020). Educational Smartphone Apps for Language Learning in Higher Education: Students' Choices and Perceptions. *Australasian Journal of Educational Technology*, 36(4) 82–95. <https://doi.org/10.14742/ajet.5350>.
31. O'Flynn, J. (2019). Developing an Academic Collocation List for Arts and Humanities. [Master's Dissertation]. University of Warwick.
32. Okumuş Dağdelen, K., Konca, M. Y. and Demiröz, H. (2020). The Effect of Mobile-Assisted Language Learning (MALL) on EFL Learners' Collocation Learning. *Dil Ve Dilbilimi Çalışmaları Dergisi*, 16(1), 489–509. <https://doi.org/10.17263/jils.712891>.
33. Paradiž, M. (2020). ColloQuiz. [Mobile application software]. Koper: Univerza na Primorskem.
34. Paradiž, M. (2021). CoLecTer KIN: Mobile Application for Collaborative Bilingual Glossary Compilation in the ESP Classroom. *ELOPE: English Language Overseas Perspectives and Enquiries*, 18(1), 91–106. <https://doi.org/10.4312/elope.18.1.91-106>.
35. Patton, E. W., Tissenbaum, M. and Harunani, F. (2019). MIT App Inventor: Objectives, Design, and Development. In: Kong, SC., Abelson, H. (Eds.) *Computational Thinking Education* (pp. 31–49). Singapore: Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-13-6528-7_3.
36. Pérez-Llantada, C. (2014). Formulaic Language in L1 and L2 Expert Academic Writing: Convergent and Divergent Usage. *Journal of English for Academic Purposes*, 14, 84–94. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2014.01.002>.
37. Peters, E. (2015). The Learning Burden of Collocations: The Role of Interlexical and Intralexical Factors. *Language Teaching Research*, 20(1), 113–138. <https://doi.org/10.1177/1362168814568131>.
38. Poláková, P. and Klímová, B. (2019). Mobile Technology and Generation Z in the English Language Classroom – A Preliminary Study. *Education Sciences*, 9(3), 203. <https://doi.org/10.3390/educsci9030203>.
39. Reppen, R. (2009). Exploring L1 and L2 Writing Development Through Collocations: A Corpus-Based Look. In: Barfield, A. and Gyllstad, H. (Eds.). *Researching Collocations in Another Language: Multiple Interpretations* (pp. 49–59). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9780230245327_4.
40. Rintaningrum, R. (2023). Technology Integration in English Language Teaching and Learning: Benefits and Challenges. *Cogent Education*, 10(1), 2164690. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2164690>.
41. Sauro, J. (2019). Five Scales to Measure Customer Satisfaction. *MeasuringU*. <https://measuringu.com/csat-scales/>.
42. Siengsanoh, B. (2021). Lexical Collocational Use by Thai EFL Learners in Writing. *LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network*, 14(2), 171–193.
43. Simpson-Vlach, R. and Ellis, N. C. (2010). An Academic Formulas List: New Methods in Phraseology Research. *Applied Linguistics*, 31(4), 487–512. <https://doi.org/10.1093/applin/amp058>.
44. Sinclair, J. (Ed.) (1991). *Corpus, Concordance, Collocation*. Oxford, UK: Oxford University Press.

45. Sung, Y. T., Chang, K. E. and Yang, J. M. (2015). How Effective are Mobile Devices for Language Learning? A Meta-Analysis. *Educational Research Review*, 16, 68–84. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.09.001>.
46. Šafranč, J., Gojko Rajić, A. and Bulatović, V. (2021). Motivation for Foreign Language Communication. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 36(2), 49–63.
47. Van der Meer, G. (1998). Collocations as one Particular Type of Conventional Word Combinations. Their Definition and Character. *EURALEX '98 Proceedings I–II, Papers submitted to the Eighth EU-RALEX International Congress on Lexicography in Liège, Belgium*, 1, 313–322.
48. Wang, Z., Hwang, G.-J., Yin, Z. et al. (2020). A Contribution-Oriented Self-Directed Mobile Learning Approach to Improving EFL Students' Vocabulary Retention and Second Language Motivation. *Educational Technology & Society*, 23(1), 16–29.
49. Wray, A. (2008). *Formulaic Language: Pushing the Boundaries*. Oxford Applied Linguistics. Oxford: Oxford University Press.
50. Yu, A., Wu, S., Witten, I. H. et al. (2016). Learning Collocations with FLAX Apps. In: Dyson, L. E., Ng, W. and Fergusson, J. (Eds.). *Proc. 15th World Conference on Mobile and Contextual Learning: Mobile Learning Futures – Sustaining Quality Research and Practice in Mobile Learning*, October 24–26, 2016 (pp. 291–294). Sydney: The University of Technology.

COVID-19 Crisis and the Transition of Universities to Education 4.0

Prejeto 11. 2. 2023 / Sprejeto 25. 7. 2023

Znanstveni članek

UDK 378.018.43:004

KLJUČNE BESEDE: pandemija covida-19, digitalno nerazvite države, visokošolsko izobraževanje, izobraževanje 4.0, e-učenje

POVZETEK – Cilj našega prispevka je raziskati ključne priložnosti in izzive za prehod univerz v digitalno nerazvitih državah na izobraževanje 4.0 ter dokumentirati probleme in rešitve, s katerimi so se soočali vsi udeleženci visokošolskih institucij v času pandemije, vse z namenom ustvarjanja učinkovite spletne učne skupnosti in prilagajanja elementov pedagoškega procesa študiju v skladu z industrijo 4.0. Glede na to, da vsaka kriza predstavlja prehodno težavno stanje v naravnem, družbenem in miselnem procesu in predstavlja oviro, torej pomembno spremembo, ki ovira normalno delo in posledično povzroči drug pojav, menimo, da je pravi čas, da uporabimo pandemijo kot priložnost in da bodo kot posledica večmesečnega boja za ohranitev osnovnih izobraževalnih postulatov postavljeni trdni temelji za novo dobo izobraževanja. Ob tem se pojavljajo številna vprašanja, na katera poskušamo odgovoriti, kot npr. ali bo izobraževanje 4.0 zahtevalo temeljno preobrazbo učnega okolja in kako bodo visokošolske institucije preoblikovale učne načrte za strokovni razvoj bodočih učiteljev. Odgovori niso enoznačni in enostavni, vsekakor pa temeljijo na izkušnjah, ki smo jih pridobili med samo krizo.

Received 11. 2. 2023 / Accepted 25. 7. 2023

Scientific paper

UDC 378.018.43:004

KEYWORDS: COVID-19 crisis, digitally underdeveloped countries, higher education, Education 4.0, e-learning

ABSTRACT – The aim of the paper is to explore the key opportunities and challenges for the transition of universities in digitally underdeveloped countries to Education 4.0, and document the problems and solutions faced by all participants in higher education institutions during the pandemic; all with the aim of creating an effective online learning community, and adapting elements of the teaching process to studying in accordance with Industry 4.0. Given that every crisis represents a difficult transient situation in the natural, social and thought process, and an obstacle or significant change that interferes with normal work and causes another phenomenon as its consequence, we believe that the moment is right for the COVID-19 crisis to be used as an opportunity and, after months of struggle to preserve the basic educational postulates, for a solid foundation to be built for a new era of education. “Will Education 4.0 require a fundamental transformation of the learning environment? How will institutions redesign the curricula for the professional development of future teachers? What lessons have we learnt in education during the COVID-19 crisis?”, are some of the questions the paper strives to answer.

1 Introduction

Technologically driven predictions about the future of higher education are usually enfolded in the language of technological determinism. While it cannot be denied that new developments in technology are shaping future societies, at the same time society is also shaping the way people choose to use and design future technologies. Thus, technology is not an external force independent of society. This means that there is a dynamic tension between the ways in which new technology could affect current practice and how students, teachers and their institutional cultures mediate in the way this technology is implemented (or not) in their own educational context. Simply put, it is technocentric

to think that technology itself will lead to fundamental transformations of the learning experience. The relationship between pedagogy and technology is far more complex.

If science and education used to hold the role of bearers of human development (Bacon's vision of science), today it is quite certain that they are irreplaceable "instruments" of (human) survival. We are witnesses to the fact that science and technology have penetrated into the very structure of social life and that they are not some extra-social instance – they have begun to construct a social being. This has proved that science and technology today belong to our social life and our life form. Who can thereby answer what is happening to us as living beings? It concerns the fact that today knowledge refers and applies to knowledge itself; that the revolution of management is at work; that knowledge has become a key factor in production. Drucker (1993) was still hesitant to speak of this society as a "knowledge society", but he agreed that it was a knowledge economy and a post-capitalist society. The society of today, in which science has taken over the main position of social power and production, is often called a knowledge society. It is a modern society in which the key assumptions are science and the results of scientific activity. The impact of knowledge on the development of society gained a new dimension at the beginning of the 21st century. In the present times, knowledge has become a resource that is more important than natural resources. Knowledge from certain areas plays a key role in the development of a country. The world market is characterized by gradual but accelerated globalization dominated by consumer demands for the individualization of desires. The modern tendencies of the development of market-economy countries have shown that education and the creation of human resources, when it comes to new technologies, are at the top of the priorities of national strategies for social, economic and technological progress. Contemporary technological processes are based on a highly educated population that is able to use all the available technology. Developed societies strive to create a "knowledge society". Knowledge is progressively creating the effects of creativity. Bearing in mind that the effects of education are reflected not only on individuals, but also on society as a whole, it can be said that knowledge is becoming a basic development factor. Thus, investments in education acquire the character of investments in human capital.

It has been noticeable for some time now that the educational practice does not adequately follow the changes in modern technology that are present in all segments of society. Technology, and especially information technology, affects all aspects of human life, from production to entertainment. Pedagogy mainly states these facts and absorbs the offered technologies, mostly due to the fact that it does not endanger its own existence. As a consequence of such behaviour, technologies, whose influence on the learning process has not been sufficiently researched, appear in teaching practice. In such circumstances, there are perceptions that glorify technologies in teaching, as opposed to perceptions that deny or even reject the need for greater use of technologies in the educational process. In this paper, we have tried to promote a new approach in pedagogy that should be based on a continuous "dialogue" between new technologies and teaching theory and practice. This idea is based on the need to analyse the potential of a specific technology in a specific scenario (teaching practice during the pandemic) and to decide on its application based on the obtained results. This process should be continuous. Pedagogy should consider the values of certain technologies, and not the other way around.

Even before the global pandemic emerged, many higher education institutions in developed countries were laying the groundwork for a new approach to higher education

by investing in new technologies and the professional development of teachers, which confirms some past research studies (Cvek and Pšunder, 2019; Dolenc Orbanić et al., 2016; Florjančič and Koselj, 2017; Müller and Kuprešak, 2018). Today, more than ever, the universities in digitally underdeveloped countries are facing an open question: do we want an education system that will adapt to social changes or an education system that will initiate or even manage such changes? Since we are striving towards improvement and the future, globalization is inevitable as one of the determinants of education and upbringing, with a tendency to create a European model of schooling. It is therefore inevitable that schooling is related to educational technology and the social context, e.g.: *education for quality interpersonal relationships; education for solidarity, tolerance, and democracy; education for work and responsibility; education for respect for human rights; education for meaningful communication and dialogue; education for creativity; education for healthy living*. How to achieve this in small countries with a relatively poorly developed economy and an underdeveloped education system, which is mainly based on taking other people's experiences into account without an in-depth analysis and a strategic approach to planning the education system in correlation with the economic development projection? It is obvious that there are no answers based on scientifically verified research results or at least the verified data of good practices. Most developed countries of the world have adopted the construction of a competitive knowledge-based economy as a goal. It seems that, despite attempts, our society has not yet paved the way for the creation of a knowledge society. This primarily refers to the fact that it is not possible to recognize a single thread that would connect the development of human resources (through the learning process) from preschool, through primary and secondary school to university, which includes acceptance of the concept of lifelong learning. Recognizing knowledge as a "raw material", that is, the most important resource for the development of society in which intellectual and innovative products and services appear as basic goods, will implicitly define not only the place and role of educational and social policies as an integral part of economic and other social policies, but also an invitation to research, create instruments, and monitor the results achieved. The industrial revolution has led to rapid and radical changes in many aspects of social life, such as labour, education, management, and everyday life (Blinder, 2006). Industry 4.0 denotes the fastest pace of change ever. The minor and major changes that occurred during the period of industrial revolutions (1.0, 2.0, 3.0, 4.0) have led to changes in almost every aspect of life. As the new characteristics of production changed the competencies of the labour force, social life had to develop accordingly. One of the subsystems in society that is seriously affected by these transformations is education. Consequently, with the changes in the production process and the reflections of these changes on social life, the content and concept of education gained new meanings. Some authors have called it the transformation of education. Education 4.0, which developed in the early 21st century, is expected to meet the needs of the age of innovation and the demands of Industry 4.0.

Education 4.0 is also called the process of producing innovation. Education 4.0 is a vision for the future of education, meeting the needs of Industry 4.0 or the fourth industrial revolution, where man and machine align to enable new opportunities to harness the potential of digital technologies, personalized data, open-source content, and the new humanity of this globally connected world powered by technology. It thus establishes a plan for the future of learning – lifelong learning – from childhood education, to con-

tinuous learning in the workplace, to learning to play a better role in society (Fisk, 2017). Advances in technology and the rapid development of the knowledge-based economy increase the demand for skills that will drive the future of the workforce. The transition of most countries to a knowledge-based economy requires a different approach to the development of the whole personality. Therefore, the holistic development of a person becomes a priority for most educational institutions, and the individual is required to have a different set of skills to solve complex problems. Given that Education 4.0 implies that learning can take place anytime and anywhere, that students can determine how they learn, as well as be independent in collecting, presenting and interpreting certain data, be self-aware and the like, the COVID-19 pandemic has “opened the door” to a new era of education in (digitally underdeveloped) countries by forcing schools and universities to quickly shift from face-to-face to online learning (Žgur and Jerman, 2022).

2 University response to the pandemic

In poor and undeveloped countries, but also in developing countries (such as the Balkan countries), we are often faced with social crises, which leave behind dramatic consequences. In such situations, no social institution is spared destruction. The COVID-19 crisis, which affected the whole world, raised the question of ensuring a minimum for the functioning of society and its institutions. One of the priorities is to ensure the teaching process in educational institutions and the protection of pupils, students and staff. The basic role of educational institutions is to ensure stability, because both students and teaching staff experience chaotic situations in their lives. When considering the history of pandemics, a long list of almost twenty previous pandemics during the course of history can be compiled. Throughout history, diseases have crushed humanity by changing the course of history, especially when entire civilizations have been threatened or even disappeared (Oven, 2020). On the other hand, today, every corner of the world is connected and cannot be put in complete isolation, so epidemics and pandemics are spreading rapidly on a massive level (McLeod, 2020).

The world's leading university centres immediately published plans and strategies for dealing with the current situation on their websites. For example, in the United States and many other countries, they swiftly organized workshops to introduce faculty to modern remote digital teaching and learning tools, which have made significant strides in terms of sophistication and productivity (Fernandez and Shaw, 2020). When reporting on how the Australian education sector reacted to the COVID-19 pandemic, Scull et al. (2020) describe in detail how an Australian university has implemented a number of innovations that have changed the way we teach, moving towards a fully networked environment for all initial teacher education programmes. Innovations included the conversion of all face-to-face course units into online units, including synchronous and asynchronous learning opportunities. In their study, Velle et al. (2020) present clear examples of how English higher education institutions have responded positively and creatively to protect and encourage their students. They point out that the opportunities for the development of a new pedagogy for online teacher education have suddenly opened up. Such top-notch moves by the crisis management of the first-ranked universi-

ties are expected and necessary, primarily due to immeasurable financial losses. Many theorists have pointed out the importance of a contingency plan for overcoming the crisis, but the applicability of the contingency plan depends on whether the company operates in a politically and economically stable environment (Duvnjak, 2017).

Universities in underdeveloped and poor countries mostly operate locally, with little or no international students. From a review of their online activities, it can be concluded that the basic principle was to continue the teaching activities until the end of the semester, while maintaining the health of the nation.

In order to prevent interruptions in education, during the first wave of the COVID-19 pandemic, which would inevitably lead to serious socio-economic consequences, universities from low-resource countries, including Bosnia and Herzegovina, moved to “emergency online teaching” (Hodges et al., 2020), which differs in meaning and manner of implementation from pre-planned online learning.

The provision of quality higher education services in general, and of those provided online, in particular, consists of a complex set of services, with many complementary and sometimes integrated services. These include content development and teaching design services; student support services; distribution and sale of learning resources; library services; research support; direct teaching; tutoring; registration services and sometimes social services, such as networking (Anderson and McGreal, 2012), while ERT involves the ultimate exploitation of available distance learning tools. Once the disaster or circumstances are mitigated, teaching will return to its original format (Mohammed et al., 2020).

Kupe (2020) points out that the majority of scientists who have studied the consequences of the pandemic on higher education believe that the pandemic has contributed to and ensured that higher education will become more digital in the future; that future learning will increasingly focus on “segments that can be matched”; that education will be “primarily timely and not just a backup”; that we must use the time of crisis to be innovative, proactive and adapt to the world after COVID-19; that leaders in higher education need to think about what the future of higher education will look like and take steps towards that goal. In some emerging (subcontinental) markets, the pandemic has “forced the adoption of online education”. Where traditional teaching methods were the most accepted and “comfortable” form of performance and learning, the pandemic challenged the system and “forced” it to adapt. This has led to other challenges, such as the lack of necessary infrastructure and digital sharing due to “student disparities and electricity shortages” (Ewing, 2021).

These are all facts that have been known for a long time and that confirm the unbreakable ties and closed natural cycle between educational needs, the education system, and the labour market. Finally, the choice of school or college – and thus the profession or job which would be the basis for living, building a social status, reputation and career – depends on a realistic assessment of each individual’s capabilities, skills, interests and desires, but also on objective circumstances that young people can have very little influence on. Objective circumstances impose large systems and the specific needs of individuals have little impact on them. Global society determines the directions of development; small communities like ours, or small countries do not have many choices. They will succeed only if they find ways to make the best use of their natural and human resources.

If we consider the rapid change in the scope of human knowledge and changes in the sphere of work, we come to the simple fact that a person is forced at least 6-8 times in his/her working life to supplement and upgrade his/her initially acquired knowledge for a profession, and sometimes even change occupation. We need to break loose from the illusion that schooling provides knowledge for the job chosen once and for all. It is obvious that education is still understood as a cost of the state, and not as an investment in long-term and sustainable development. Recommendations for continuous education in different societies are met with different reactions from the authorities, but it is usually the more developed societies that recognize the importance of education sooner. It should be borne in mind that structural imbalances in the labour market are a phenomenon characteristic of almost all economies in transition. However, if the labour market is ready for the emerging transition processes, the problems of educational, qualification or location mismatch between supply and demand in the labour market will be solved faster and more efficiently.

In order to bridge the existing gap between the education system and the labour market, closer cooperation, partnership and greater involvement of all stakeholders, employers, students and educators are needed.

We must take certain measures that will stimulate employers to invest in improving the knowledge of their employees in order to get them involved in the processes of technological change, because employers are creators of innovation processes and new jobs.

One way to achieve this is to form partnerships with higher education institutions. Apart from the fact that in this manner employers could be more directly involved in the educational process and influence it by transferring to students the knowledge and skills that the company requires from job candidates, students would also benefit from this system, because this kind of partnership would encourage them to be more successful, as they would know that only the best will have the opportunity to get a job in one of the companies. This partnership can be reflected in the provision of professional practice, volunteering or internship, but also of full-time employment. This would also make it easier for students to move from college to work.

Will Education 4.0 require a whole new approach to the professional development of future teachers?

For most teachers, adapting their well-honed curricula to online environments has presented challenges which they were not trained to overcome (Psotka, 2022). Bahasoan et al. (2020) and Fauzi and Khusuma (2020) argue that online learning is effective only if a number of conditions are met, including the readiness of both teachers and students, and the availability of online learning resources.

Teachers' ability to adapt to distance learning varies; thus, education system managers need to be aware of their teachers' competency levels and set their expectations accordingly (David et al., 2020). According to Chinese researchers Yang and Huang (2021), online education throughout the system during the COVID-19 outbreak provided a rare opportunity for all teachers to improve computer literacy. Whether actively or passively, during the pandemic, teachers learned to use technical software such as online video conferencing systems and intelligent teaching tools. However, some teach-

ers are satisfied with little knowledge of online teaching and tend to minimize the use of technical software. Some teachers just make a simple copy of the usual offline learning. They do not fully understand the technological benefits of online teaching nor do they think about using online educational technology to address the deficiencies of traditional teaching. Therefore, teaching still remains separate from technology. However, some teachers are willing to accept and internalize information and online teaching technology into their educational philosophy. The growing knowledge and understanding of tools have significantly influenced their attitude towards online teaching and have forced them to promote various innovations in online teaching using all kinds of tools.

Studying the attitude of teachers towards distance education during the pandemic, Ewing (2021) reveals a wide and diverse range of views on the roles of the Internet in higher education after the pandemic. He points out that, on the one hand, there are those who believe that the method of providing higher education services will change dramatically and permanently, and that most educational offers will be transferred from face-to-face teaching to an online or combined model. These shifts will also create opportunities for the education of students who previously did not have access to higher education, as accessible online platforms will have a greater reach in society. Some teachers are even more ambitious, and believe that radical changes in the learning environment will take place, which will mean permanently abandoning the traditional format of lectures. The other extreme, according to Ewing, were those who longed to return to the classroom and move away from the Internet. From a student perspective, the pandemic learning environment was very diverse and challenging, and as such required adaptability and resilience. However, the crisis provided an opportunity, namely to prepare students for coping in the living and working environment.

From a teacher perspective, this forced transformation was also stressful, as teachers had to adapt quickly to new online techniques, with little or no training in some cases and in record time (Dwivedi et al., 2020). Govindarajan and Srivastava warn that not all faculty members feel “comfortable in an online environment”; the generational gap has led to the isolation of those who relied on classical methods and never used technological tools from those younger faculty members who may be more skilled in new technologies (Govindarajan and Srivastava, 2020). The main difficulties in teaching during the pandemic that teachers pointed out were the high demand for specific skills, such as computer skills, specific communication skills for the online environment, proper handling of various learning tools, and the need to quickly solve specific problems during learning sessions. However, after an initial period of adaptation/experimentation, academics have highlighted some interesting recommendations for overcoming these difficulties (Dwivedi et al., 2020). Primarily, teachers need to create an appropriate physical environment for online teaching, including lighting and sound. The specific content of classes should be thoroughly redesigned in order to adjust the time schedule to online delivery and introduce group activities to motivate and engage students and encourage shared learning. As most universities will soon opt for a hybrid system that combines small face-to-face groups with online sessions, the challenge for teachers will be to ensure that students experience high-quality learning in both situations (Dwivedi et al., 2020), as teaching influences the way we think and act through the educational process (Bahasoan et al., 2020).

All of the above suggests that study programmes at all levels of teacher education in digitally underdeveloped countries should be revised in line with the requirements

of the new era of education. This certainly does not refer only to the development of digital competencies but also to the training of teachers to work in a completely different pedagogical and psychological environment.

How to provide pedagogically rich learning environments that engage and motivate students?

Among various theories related to distance education, Sangra confirms that the student is a basic element of any educational system (Sangra, 2002). Their specific needs and characteristics are the elements that determine the technology that will be used in the education model.

As a result of the physical distancing measures implemented in response to COVID-19, higher education institutions have switched to an urgent online learning format, which has, as expected, further exacerbated academic stressors for students. A survey (Young Minds, 2020) states that 83% of young people surveyed agree that the pandemic has worsened their mental health, mainly due to school closures, loss of routine, and limited social contacts. Also, studies assessing the implications of COVID-19 for mental health have found an increased prevalence of depression and anxiety symptoms from moderate to severe, reflecting the broad effects of insecurity and fear (Wang et al., 2020; Cao et al., 2020).

Kamble et al. (2021) state that previous studies have also identified the benefits of distance learning from a student perspective. The benefits of this approach include enabling participation from around the world, improving computer skills through computer-assisted classes, facilitating critical thinking and practical application of knowledge, and providing opportunities to use higher-order skills such as problem solving and collaboration.

Although many problems were mentioned during the first experience of distance learning, the students also expressed satisfaction because they gained experience in a new transformed environment. Online learning that temporarily replaces conventional learning has enabled students to continue learning and developing, despite social distancing measures applied in many countries (Baber, 2022).

The ideal of the learner as an active co-creator of meaning is core to getting beneath superficial rote learning and realizing the transformative potential of education (Rospigliosi, 2022). Regardless of whether it is a crisis situation or not, the transition to a completely new format of learning, that is, stepping out of the comfort zone, causes discomfort and stress to the participants in the teaching process. Precisely because of this, it is necessary to create such an environment and a positive climate in which everyone will feel comfortable.

How to transform teaching contents to support online learning and skills development necessary for sustainable development?

Greater interaction with digital technologies deeply influences our daily, social, business and educational lives; however, this influence has deepened in the educa-

tional experiences of teachers and students after the COVID-19 pandemic (Bulut and Delialioğlu, 2022). Already prior to the pandemic, it has been researched and proved that innovative teaching methods used in distance learning help maintain students' interests and make the learning process more productive and interesting (Natarajan, 2005). According to Rajadurai et al. (2018), distance learning, the quality and efficiency of courses, and the efficiency of the Internet are among the factors that can have a positive impact on student performance. Distance learning provides students with a number of opportunities, including unlimited access to learning materials such as recorded lectures; networking with people from different geographical locations and different cultures; convenience in terms of time, actual duration, concentration, transport and expected cumulative probability. Kamble et al. (2021) point out that the transition to distance learning has not been without challenges, as many institutions and students depend on the availability of online learning platforms.

During the outbreak of COVID-19, achieving the educational goal of imparting knowledge through online teaching was usually a top priority. However, simply moving courses online and equating online education with online teaching are not enough (Yang and Huang, 2021).

The understanding of distance learning plays a crucial role in providing quality education and improving students' knowledge. The quality of distance learning includes various factors, including Internet connection, access to technology, infrastructure for holding sessions, and the participation and interaction of students and faculty teachers. According to Hofmann (2002), online learning is becoming increasingly important due to the availability and accessibility of Internet technologies. Learning environments differ in their design and execution depending on the learning objectives, target audience, approach (physical, online and/or both) and type of content (Moore et al., 2011). However, Mok et al. (2021) point to the alarming signal that simply copying conventional face-to-face teaching to an online format is not a wise move.

Learning theory suggests that learning is enhanced when students are actively involved in learning, when tasks reflect real-life contexts and experiences, and when critical thinking or deep learning is promoted through applied and reflective activities (Smart and Cappel, 2006).

For the benefit of students, facilitators need to be aware of information overload, maintaining activities at a manageable level, and constantly recognizing the importance of affective support as part of creating a student community (Maor, 2003). This refers to the proper sizing of requirements, in accordance with the individual capabilities of each student. Successful teaching is mainly a matter of establishing a balance between the educational potential of a particular activity and the degree of student engagement.

Students' experiences in teaching during the pandemic indicate that the amount of learning and working materials was too much for them. It is possible that the students themselves, due to lack of experience in this type of learning, failed to organize well, but also that teachers did not harmonize the requirements with the students' capabilities.

What challenges do information technologies pose for approaching Education 4.0?

Although technological innovations have created diverse opportunities for distance learning (Amirault, 2015), the transition from a familiar traditional face-to-face learning environment is a challenge for both teachers and students due to the complex nature of open educational resources (Chakraborty and Nafukho, 2014). Moreover, the global COVID-19 crisis has exacerbated the importance of a hidden form of social inequality, i.e., digital inequality (Beaunoyer et al., 2020).

The advantage of using a learning management system (LMS) during the pandemic, when universities were closed, is reflected in the fact that it has made students flexible and has prepared them for a possible manner of learning in the future. Students have adopted the concept of online education, and will use it even when educational institutions are open. Therefore, training and experience in the use of LMS will provide an excellent opportunity for educational institutions in terms of earnings and high income, as they can launch online courses along with regular classes (Raza et al., 2021). The problem of the simplicity and ease of use of technical means and learning systems arose because the modern information environment has become an integral part of the academic community. The flow of information has increased significantly, and so has the load on distribution channels. Teachers and students who fully communicated online were forced to intensively exchange emails, files, links, articles, organize video conferences, chats, etc. Therefore, it was necessary to develop the ability to find and structure the necessary data and information, and the ability to choose the most appropriate ways to share this data with others. To achieve this goal, electronic means of communication were used almost everywhere (Zharova, 2020). The most commonly used digital learning management systems at universities during the pandemic were Moodle and Google classrooms, while the most commonly used communication tools were Zoom, Skype and Teams (EPALE, 2020). The transition to online learning has also consequently created a digital learning environment for both teachers and students. For students who have access to digital devices and Internet infrastructure, switching to digital platforms was fairly easy during the pandemic. This lucky group of students could continue learning despite the growing challenges posed by COVID-19 (Mok et al., 2021). In addition to platforms intended exclusively for learning, social networks such as Messenger and Viber have been used as a channel of communication. McGreal (2004) points out that many institutions and organizations are currently developing digital lessons, modules and courses on common topics. Many similar lessons have been adapted for online delivery. This procedure can be time consuming and expensive, which makes sharing necessary. Downes (2000) argues that the world does not need tens of thousands of similar topics to learn: "Just as a shoemaker did not go out and kill an animal, skin it, select the desired pieces of leather and darken them for each commission, as he already had various pieces in stock that he could assemble to order, so a dozen sources of designed multimedia LOs can be used in thousands of courses". Internet courses should therefore be designed as a collection of LOs (learning objects) and not as whole, inseparable, long courses. In order to search for and find these LOs, descriptions of their characteristics are needed. For this, you need metadata that describes their many characteristics. Metadata is essential for addressing LOs (McGreal, 2004).

Precisely, teachers and students lack the basic knowledge about the possibilities and use of digital technologies and content in the most expedient way. The pandemic has

opened the door to the world of digitalization, but for the effective implementation of the entire teaching process, digitally underdeveloped countries will definitely have to invest both material and human resources to enter a new era of education.

3 Conclusion

The concept of Education 4.0 primarily implies learning that can take place anytime and anywhere, in which students can determine how and what they learn. The development of skills, such as independence in the collection, presentation and interpretation of certain data, self-awareness and the like, was accelerated by the situation surrounding the COVID-19 pandemic. It can be said that a “new era in education” has emerged, which in digitally underdeveloped countries has “forced” schools and universities to move quickly from face-to-face learning to learning using digital technology. The crisis caused by COVID-19 was a significant catalyst that encouraged the development of Education 4.0 due to the fact that such a situation required the use of information technology in the teaching process. The COVID-19 pandemic has in less than one year made this desired immersion in a predominantly digital learning environment a reality for teacher education programmes around the world (Power et al., 2022). The most important consequence is that all factors in the education system, from primary and secondary education to universities, “had to” accept and use digital technology. This ensures that all participants at all levels of education go through a similar digital experience, which will, in the future, make the transition from lower to higher levels of education easier.

It is evident that the crisis in the economy, the education and health system, the governance system, politics and lifestyle will regress the global community several years, and that society will have to rebuild itself in this new reality, but it is uncertain how long that will take. The creation of a new post-pandemic society will depend on many factors (politics, human behaviour, technology), but many scientists predict that education and its development are at the root of this “evolution”. If any lesson is to be learnt from the COVID-19 public health emergency, it is that things will never be the same again and that all stakeholders in education, including student teachers, are resilient and adaptable to change (Farrell, 2021).

Acceptance of new technology is an overarching theme in our time, and it will affect every discipline (Greener, 2022). Futuristic trends are already emerging, accelerated by the pandemic. These include online teaching and learning, and the need for training. The pandemic has also accelerated the development of remote work, the adoption of 3D printing, artificial intelligence and robotics (Kupe and Wangenge-Ouma, 2020). The pandemic has also called into question the suitability and sustainability of university models of work, practice and systems. To survive and thrive after the pandemic, universities must re-evaluate and adjust their strategies. There has been much discourse around the pandemic serving as a lever for change, potentially opening up new possibilities for learning, teaching and assessment, and alongside this the tentative vision of an improved post-pandemic education system (Hall et al., 2021). Kupe and Wangenge-Ouma (2020) emphasize that we must use the time of crisis to be innovative,

proactive and adapt to the world after COVID-19, and that leaders in higher education must think about the future of higher education and take steps towards achieving it.

Dr. Sanja Milić, dr. Vlado Simeunović, Dragan Cenić

Kriza zaradi pandemije covida-19 in prehod univerz na izobraževanje 4.0

Že dolgo nazaj so ugotovili, da izobraževalna praksa premalo sledi spremembam sodobne tehnologije, ki je prisotna v vseh segmentih družbe. Tehnologija, zlasti informacijska, vpliva na vsa področja človekovega življenja, od proizvodnje do zabave. Še pred pojavom svetovne pandemije so številne visokošolske ustanove v razvitih državah z vlaganji v nove tehnologije in razvoj strokovnih kadrov postavljale temelje za nov pristop v visokem šolstvu (Cvek in Pšunder, 2019; Dolenc Orbanic et al., 2016; Florjančič in Koselj, 2017; Müller in Kuprešak, 2018). Univerze digitalno nerazvitih držav se danes, bolj kot kdaj koli prej, soočajo z odprtim vprašanjem: ali želimo izobraževalni sistem, ki se bo prilagajal družbenim spremembam, ali izobraževalni sistem, ki bo spremembe sprožal ali jih celo upravljal.

Cilj dela je raziskati ključne priložnosti in izzive za prehod univerz v digitalno nerazvitih državah na izobraževanje 4.0 ter dokumentirati težave in rešitve, s katerimi so se v času pandemije srečevali vsi udeleženci visokošolskih institucij, vse z namenom ustvarjanja učinkovite učeče se skupnosti na spletu in prilagajanja elementov učnega procesa študiju v skladu z industrijo 4.0.

Eden od podsistemov v družbi, ki ga transformacije resno prizadenejo, je izobraževanje. Posledično sta s spremembami v proizvodnem procesu in refleksijami teh sprememb na družbeno življenje, vsebina in koncept izobraževanja dobila nove pomena. Nekateri avtorji so jih poimenovali izobraževalne transformacije. Izobraževanje 4.0, ki se je razvilo na začetku 21. stoletja, naj bi zadostilo potrebam dobe inovacij in zahtevam industrije 4.0.

Glede na to, da vsaka kriza predstavlja prehodno težavno stanje v naravnem, družbenem in miselnem procesu in predstavlja oviro, torej pomembno spremembo, ki ovira normalno delo in kot posledico povzroči drug pojav, menimo, da je pravi čas, da uporabimo krizo zaradi pandemije covida-19 kot priložnost, in da bodo kot posledica večmesečnega boja za ohranitev osnovnih vzgojnih postulatov zgrajeni trdni temelji za novo dobo izobraževanja. Bo izobraževanje 4.0 zahtevalo temeljno preobrazbo učnega okolja? Kako bodo institucije preoblikovale učne načrte za strokovni razvoj bodočih učiteljev? Kaj smo se naučili v procesu izobraževanja v času krize zaradi pandemije covida-19? To je le nekaj vprašanj, s katerimi se soočamo pri svojem delu.

V revnih in nerazvitih državah (kot so balkanske države) se pogosto srečujemo s socialnimi krizami, ki pustijo za seboj dramatične posledice. V takšnih situacijah nobena družbena institucija ni obvarovana uničenja. V času krize zaradi pandemije covida-19, ki je zajela ves svet, se je postavilo vprašanje zagotavljanja minimalnega delovanja družbe in njenih institucij. Ena od prednostnih nalog je bila razvoj pedagoškega procesa v vzgojno-izobraževalnih zavodih ter varovanje zdravja učencev, študentov in zapo-

slenih delavcev. Primarna vloga izobraževalnih ustanov je bila zagotavljanje stabilnosti, saj so tako učenci kot zaposleni v življenju doživljali kaotične situacije.

Univerze iz nerazvitih in revnih držav večinoma delujejo lokalno, z malo ali nič tujih študentov, iz pregleda njihovega delovanja v mrežnem prostoru pa je mogoče sklepati, da je bilo osnovno načelo, da se izvede pouk do konca študija oz. semestra ob ohranjanju zdravja. Da bi preprečili prekinitev izobraževanja v prvem valu pandemije covida-19, ki bi neizogibno povzročila resne socialno-ekonomske posledice, so univerze iz držav z nizkimi sredstvi, vključno z Bosno in Hercegovino, prehajale na "nujni spletni pouk" (Hodges et al., 2020), ki se po pomenu in načinu izvedbe razlikuje od vnaprej načrtovanega spletnega učenja.

Ne glede na to, ali je poučevanje potekalo aktivno ali pasivno, so se učitelji med pandemijo naučili uporabljati tehnično programsko opremo, kot so sistemi za spletne videokonference in inteligentna učna orodja. Vendar so bili nekateri učitelji zadovoljni s slabim znanjem o spletnem poučevanju in so se nagibali k zmanjšanju uporabe tehnične programske opreme. Nekateri učitelji so samo naredili preprosto "kopijo" svojega rednega učenja brez povezave. Niso popolnoma razumeli tehnoloških prednosti spletnega poučevanja, niti niso razmišljali o uporabi spletne izobraževalne tehnologije za reševanje pomanjkljivosti tradicionalnega poučevanja, zato je poučevanje ostalo nepovezano s tehnologijo. Na drugi strani pa je bilo nekaj učiteljev, ki so bili pripravljeni sprejeti in ponotranjiti informacijsko učno tehnologijo v svojo izobraževalno filozofijo. Povečanje znanja in razumevanja orodij je pomembno vplivalo na njihov odnos do spletnega poučevanja in spodbudilo uporabo različnih novosti v spletnem poučevanju z vsemi vrstami orodij.

Težave pri poučevanju v času pandemije so bile različne. Izstopalo pa je predvsem veliko povpraševanje po posebnih veščinah, kot so računalniška pismenost, specifične komunikacijske veščine za omrežno okolje, pravilno ravnanje z različnimi učnimi orodji in potreba po hitrem reševanju specifičnih problemov med učnimi urami. Učitelji so tudi morali ustvariti ustrezno fizično okolje za spletno poučevanje in nato temeljito preoblikovati učne vsebine, se prilagoditi časovnemu razporedu spletnega izvajanja in uvesti skupinske dejavnosti za motiviranje in pritegnitev učencev ter spodbujanje sodelovalnega učenja. Vse navedeno kaže na dejstvo, da bi bilo treba študijske programe vseh stopenj, ki so namenjeni izobraževanju bodočih učiteljev, v digitalno nerazvitih državah prenoviti v skladu z zahtevami novega obdobja izobraževanja. To zagotovo ne pomeni samo razvoja digitalnih kompetenc, temveč tudi usposabljanje učiteljev za delo v popolnoma drugačnem pedagoškem in psihološkem okolju.

Zagotovo sta vplivali na duševno zdravje mladih tudi popolna zgora in prepoved izhoda izven bivalne enote. Zato je bilo zelo pomembno ustvariti učno okolje, v katerem se je razvijal duh skupnosti in v katerem se mladi niso počutili osamljene. Ne glede na to, ali gre za krizno situacijo ali ne, prehod v popolnoma novo učno obliko, kar je izstop iz konformističnega okolja, povzroča pri udeležencih pedagoškega procesa nelagodje in stres. Ravno zaradi tega je treba ustvariti takšno okolje in pozitivno klimo, da se bodo vsi dobro počutili. Celoten spletni tečaj zahteva kompleksno zasnovo vsebinskega načrta, učna gradiva, kot so avdio in video vsebine, ter ekipe za tehnološko podporo. Zaradi nenadnega pojava covida-19 pa se je večina članov akademske skupnosti soočala s problem pomanjkanja izkušenj s spletnim poučevanjem, pa tudi pomanjkanjem podpore timov za izobraževalne tehnologije.

Iz predhodne predstavitve in izkušenj drugih avtorjev lahko sklepamo, da sta imela priprava in način podajanja učnih vsebin zelo pomembno vlogo v procesu učenja na daljavo. Pripravljalni proces je dolgotrajen proces in zahteva angažiranost vsakega udeleženca pedagoškega procesa. Najbolje bi bilo, če bi to dejavnost izvajali timsko in bi bilo vanjo vključenih več učiteljev istega ali podobnega področja.

Uspešna izvedba pouka je predvsem vprašanje vzpostavljanja ravnotežja med izobraževalnim potencialom posamezne dejavnosti in stopnjo angažiranosti učencev. Izkušnje dijakov pri pouku v času pandemije kažejo, da je bila količina snovi za učenje in delo zanje prevelika. Možno je, da se učenci sami zaradi pomanjkanja izkušenj s tovrstnim učenjem niso dobro organizirali, pa tudi da učitelji niso uskladili zahtev z zmožnostmi učencev.

Čeprav so tehnološke inovacije ustvarile različne priložnosti za učenje na daljavo (Amirault, 2015) je prehod iz znanega tradicionalnega učnega okolja "iz oči v oči" izziv tako za učitelje kot za učence zaradi kompleksne narave odprtih učnih virov (Chakraborty in Nafukho, 2014).

Prednost uporabe informacijskih tehnologij in orodij v času pandemije, torej ko so bile univerze zaprte, se je kazala v tem, da je študente naredila fleksibilne in jih pripravila na morebitno učenje v prihodnosti. Mladi so sprejeli koncept spletnega izobraževanja in upamo, da ga bodo uporabljali tudi v prihodnje.

Čeprav živimo v informacijski dobi, učitelji in učenci iz digitalno nerazvitih držav nimajo osnovnih znanj o možnostih in uporabi digitalnih tehnologij in vsebin na najučinkovitejši način. Pandemija je sicer odprla vrata v svet digitalizacije, a za učinkovito izvajanje celotnega pedagoškega procesa bodo morale digitalno nerazvite države vsekakor vložiti tako materialne kot človeške vire, da bodo lahko zakorakale v novo dobo izobraževanja.

Koncept izobraževanja 4.0 v prvi vrsti pomeni učenje, ki se lahko odvija kadar koli in kjer koli in pri katerem učenci sami določajo, kako in kaj se naučijo. Razvoj sposobnosti, kot so samostojnost pri zbiranju, podajanju in interpretaciji določenih podatkov, samozavedanje in podobno, je bil pospešen ob pojavu pandemije covid-19. Lahko rečemo, da je nastopilo "novo obdobje v izobraževanju", ki je v digitalno nerazvitih državah "prisililo" šole in univerze, da hitro preidejo z osebnega učenja na učenje z uporabo digitalne tehnologije. Kriza, ki jo je povzročil covid-19, je bila pomemben katalizator, ki je spodbudil izobraževanje 4.0 prav zato, ker je takšna situacija zahtevala uporabo informacijskih tehnologij v pedagoškem procesu. Najpomembnejša posledica pa je, da so vsi akterji v izobraževalnem sistemu, od osnovnošolskega in srednješolskega izobraževanja do univerze, "moral" sprejeti in uporabljati digitalno tehnologijo. Na ta način je bilo zagotovljeno, da so vsi udeleženci vseh stopenj izobraževanja doživeli podobno digitalno izkušnjo, kar bo v prihodnosti olajšalo prehod iz nižje na višjo stopnjo izobrazbe.

Gotovo je, da bo kriza v gospodarstvu, izobraževalnem in zdravstvenem sistemu, sistemu upravljanja, politiki, pa tudi načinu življenja svetovno skupnost vrnila nekaj let nazaj in da bo družbo v tej novi realnosti treba zgraditi na novo, a ni jasno, koliko časa bo trajalo, da se to zgodi. Ustvarjanje nove postpandemične družbe bo odvisno od številnih dejavnikov (politike, vedenja ljudi, tehnologije), a mnogi znanstveniki napovedujejo, da je osnova te "evolucije" izobraževanje in njegov razvoj.

REFERENCES

1. Amirault, R. J. (2015). Technology Transience and the Challenges It Poses to Higher Education. *Quarterly Review of Distance Education*, 16(2), 1–17. Available at: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1143833>.
2. Anderson, T. and McGreal, R. (2012). Disruptive Pedagogies and Technologies in Universities. *Journal of Educational Technology & Society*, 15(4), 380–389. Available at: <https://www.learntechlib.org/p/75468/>.
3. Baber, H. (2022). Social Interaction and Effectiveness of the Online Learning – A Moderating Role of Maintaining Social Distance During the Pandemic COVID-19. *Asian Education and Development Studies*, 11(1), 159–171. <https://doi.org/10.1108/AEDS-09-2020-0209>.
4. Bahasoan, A. N., Ayuandiani, W., Mukhram, M. et al. (2020). Effectiveness of Online Learning in Pandemic COVID-19. *International Journal of Science, Technology & Management*, 1(2), 100–106. <https://doi.org/10.46729/ijstm.v1i2.30>.
5. Beaunoyer E., Dupéré S. and Guittou M. J. (2020). COVID-19 and Digital Inequalities: Reciprocal Impacts and Mitigation Strategies. *Computers in Human Behavior*, 111, 106424, 1–9. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106424>.
6. Blinder, A. (2006). Offshoring: The Next Industrial Revolution? *Foreign Affairs*, 85(2), 113–128. <https://doi.org/10.2307/20031915>.
7. Bulut, İ. H. and Delialioğlu, Ö. (2022). An Engagement And Motivation Model For Online Learning Technologies. *Interactive Learning Environments*. <https://doi.org/10.1080/10494820.2022.2153144>.
8. Cao, W., Fang, Z., Hou, G. et al. (2020). The Psychological Impact Of the COVID-19 Epidemic On College Students in China. *Psychiatry Research*, 287, 112934, 1–5. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.112934>.
9. Chakraborty, M. and Nafukho, F. (2014). Strengthening Student Engagement: What Do Students Want In Online Courses??. *European Journal of Training and Development*, 38(9), 782–802. <https://doi.org/10.1108/EJTD-11-2013-0123>.
10. Cvek, M. and Pšunder, M. (2019). *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 34(1), 19–32.
11. Dolenc Orbančić, N., Čotić, N. and Furlan, P. (2016). Mobilno učenje na primeru spoznavanja biodiverzitete. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 31(1), 86–99.
12. Drucker, P. F. (1993). *Post-Capitalist Society*. New York: Harper Business.
13. Dwivedi, Y., Hughes, L., Coombs, C. et al. (2020). Impact of COVID-19 Pandemic on Information Management Research and Practice: Transforming Education, Work And Life. *International Journal of Information Management*, 55, 102211. <https://doi.org/10.1016/j.ijinfo-mgt.2020.102211>.
14. EPALÉ. (2020). COVID-19 is Reviving the Need to Explore Online Teaching And Learning Opportunities. Available at: <https://epale.ec.europa.eu/en/blog/covid-19-reviving-need-explore-online-teaching-and-learning-opportunities>.
15. Ewing, L. A. (2021). Rethinking Higher Education Post COVID-19. In: Lee, J. and Han, S. H. (Eds.). *The Future of Service Post-COVID-19 Pandemic, Volume 1: Rapid Adoption of Digital Service Technology* (pp. 37–54). Singapore: Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-33-4126-5_3.
16. Farrell, R. (2021). Covid-19 As a Catalyst For Sustainable Change: The Rise Of Democratic Pedagogical Partnership In Initial Teacher Education In Ireland. *Irish Educational Studies*, 40(2), 161–167. <https://doi.org/10.1080/03323315.2021.1910976>.
17. Fauzi, I. and Khusuma, I. H. S. (2020). Teacher's Elementary School In Online Learning Of COVID-19 Pandemic Conditions. *Jurnal Iqra' – Kajian Ilmu Pendidikan*, 5(1), 58–70. <https://doi.org/10.25217/ji.v5i1.914>.
18. Fernandez, A. A. and Shaw, G. P. (2020). Academic Leadership in a Time of Crisis: The Coronavirus and COVID-19. *Journal of Leadership Studies*, 14(1), 39–45. <https://doi.org/10.1002/jls.21684>.
19. Fisk, P. (2017, January 24). Education 4.0 ... The Future Of Learning Will Be Dramatically Different, in School And Throughout Life. Available at: <https://www.peterfisk.com/2017/01/future-education-young-everyone-taught-together/>.

20. Florjančič, V. and Koselj, I. (2017). Računalniška in internetna pismenost učiteljev v srednjih šolah. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 32(2), 82–100.
21. Govindarajan, V. and Srivastava, A. (2020). What the Shift to Virtual Learning Could Mean for the Future of Higher Education. *Harvard Business Review*. Available at: <https://hbr.org/2020/03/what-the-shift-to-virtual-learning-could-mean-for-the-future-of-higher-ed>.
22. Greener, S. (2022). Digging For Acceptance Theory. *Interactive Learning Environments*, 30(4), 587–588. <https://doi.org/10.1080/10494820.2022.2062170>.
23. Hall, T., Byrne, D., Bryan, A. et al. (2021). COVID-19 And Education: Positioning The Pandemic, Facing The Future. *Irish Educational Studies*, 40(2), 147–149. <https://doi.org/10.1080/03323315.2021.1915636>.
24. Hodges, C., Moore, S., Lockee, B. et al. (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching And Online Learning. *Educause Review*. Available at: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
25. Hofmann, D. W. (2002). Internet-Based Distance Learning in Higher Education. *Tech Directions*, 62(1), 28–32. Available at: <https://www.learntechlib.org/p/95322/>.
26. Jordan, K., David, R., Phillips, T. et al. (2021). Education During the COVID-19 Crisis: Opportunities And Constraints Of Using EdTech in Low-Income Countries. *Revista de Educatin a Distancia*, 21(65), 1–15. <https://doi.org/10.6018/red.453621>.
27. Kamble, A., Gauba, R., Desai, S. et al. (2021). Learners' Perception of the Transition to Instructor-Led Online Learning Environments: Facilitators and Barriers During the COVID-19 Pandemic. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 22(1), 199–215. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v22i1.4971>.
28. Kupe, T. and Wangenge-Ouma, G. (2020, November 15). Post COVID-19: Opportunity For Universities To Have a Rethink. Available at: <https://theconversation.com/post-covid-19-opportunity-for-universities-to-have-a-rethink-149474>.
29. McGreal, R. (2004). Learning Objects: A Practical Definition. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 1, 21–32. Available at: [https://www.scirp.org/\(S\(vtj3fa45qm1ean45vvffcz55\)\)/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1188905](https://www.scirp.org/(S(vtj3fa45qm1ean45vvffcz55))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1188905).
30. Mcleod, V. (2020, March 16). Lab Manager. Available at: <https://www.labmanager.com/lab-healthand-safety/covid-19-a-history-of-coronavirus-22021>.
31. Mok, K. H., Xiong, W. and Bin Aedy Rahman, H. N. (2021). COVID-19 Pandemic's Disruption On University Teaching and Learning and Competence Cultivation: Student Evaluation Of Online Learning Experiences in Hong Kong. *International Journal of Chinese Education*, 10(1). <https://doi.org/10.1177/22125868211007011>.
32. Moore, J. L., Dickson-Deane, C. and Krista Galyen, K. (2011). E-Learning, Online Learning, And Distance Learning Environments: Are They The Same? *The Internet and Higher Education*, 14(2), 129–135. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2010.10.001>
33. Müller, M. and Kuprešak, I. (2018). Perceptions of High School Students of the Use of ICT in the Process of a Foreign Language. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 33(1), 95–103.
34. Natarajan, M. (2005). Innovative Teaching Techniques for Distance Education. *Communication of the IIMA*, 5(4), 73–80. <https://doi.org/10.58729/1941-6687.1284>
35. Power, J., Conway, P., Gallchóir, C. Ó. et al. (2022). Illusions of Online Readiness: The Counter-Intuitive Impact of Rapid Immersion in Digital Learning Due to COVID-19. *Irish Educational Studies*, 1–18. <https://doi.org/10.1080/03323315.2022.2061565>
36. Psotka, J. (2022) Exemplary Online Education: For Whom Online Learning Can Work Better. *Interactive Learning Environments*, 30(2), 199–201. <https://doi.org/10.1080/10494820.2022.2031065>
37. Rajadurai, J., Alias, N., Jaaffar, A. H. et al. (2018). Learners' Satisfaction And Academic Performance in Open and Distance Learning (ODL) Universities in Malaysia. *Global Business and Management Research*, 10(3), 511–523. <http://ur.aeu.edu.my/id/eprint/459>
38. Raza, S. A., Qazi, W., Khan, K. A. et al. (2021). Social Isolation and Acceptance of the Learning Management System (LMS) in the Time of COVID-19 Pandemic: An Expansion of the UTAUT Model. *Journal of Educational Computing Research*, 59(2), 183–208. <https://doi.org/10.1177/0735633120960421>

39. Rospigliosi, P. (2022) Why We Need Critical Pedagogy in Post Pandemic Interactive Learning Environments. *Interactive Learning Environments*, 30(5), 779–781. <https://doi.org/10.1080/10494820.2022.2079277>
40. Sangrà Morer, A. (2002). Educación a distancia, educación presencial y usos de la tecnología: una triada para el progreso educativo. *EduTec – Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, (15), a024. <https://doi.org/10.21556/edutec.2002.15.541>.
41. Scull, J., Phillips, M., Sharma, U. et al. (2020) Innovations In Teacher Education at the Time of COVID19: An Australian Perspective. *Journal of Education for Teaching*, 46(4), 497–506. <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1802701>
42. Smart, K. L. and Cappel, J. J. (2006). Students' Perception of Online Learning: A Comparative Study. *Journal of Information Technology Education*, 5(1), 201–219. <https://doi.org/10.28945/243>
43. Velle, L., Newman, S., Montgomery, C. et al. (2020). Initial Teacher Education in England and the Covid-19 Pandemic: Challenges and Opportunities. *Journal of Education for Teaching*, 46(4), 596–608. <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1803051>
44. Wang, C., Pan, R., Wan, X. et al. (2020). Immediate Psychological Responses and Associated Factors During the Initial Stage of the 2019 Coronavirus Disease (COVID-19) Epidemic among the General Population in China. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(5), 1729. <https://doi.org/10.3390/ijerph17051729>
45. Yang, B. and Huang, C. (2021). Turn Crisis Into Opportunity in Response to COVID-19: Experience from a Chinese University and Future Prospects. *Studies in Higher Education*, 46(1), 121–132. <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1859687>
46. Young Minds (2020). Coronavirus Having Major Impact on Young People with Mental Health Needs – New Survey. Available at: <https://www.youngminds.org.uk/about-us/media-centre/press-releases/coronavirus-having-major-impact-on-young-people-with-mental-health-needs/>
47. Zharova, M. V., Trapitsin, S. Y., Timchenko, V. V. et al. (2020). Problems and Opportunities of Using LMS Moodle before and during COVID-19 Quarantine: Opinion of Teachers and Students. In: 2020 International Conference Quality Management, Transport and Information Security, Information Technologies (IT&QM&IS) (pp. 554–557). Russia: Yaroslavl. <https://doi.org/10.1109/ITQMIS51053.2020.9322906>
48. Žgur, E. and Jerman, J. (2022). Prepoznavna vloge gibanja in športa v času študija na daljavo. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 37(2), 51–65.

Sanja Milić, PhD (1983), Associate Professor of didactics at Faculty of Education, University of East Sarajevo, Bosnia and Herzegovina.

Naslov/Address: Semberskih ratara 1e, Bijeljina, Bosnia and Herzegovina

Telefon/Telephone: (+387) 065 802 494

E-mail: sanja.milic@pfb.ues.rs.ba

Vlado Simeunović, PhD (1962), Full Professor of didactics at Faculty of Education, University of East Sarajevo Bosnia and Herzegovina.

Naslov/Address: Semberskih ratara 1e, Bijeljina, Bosnia and Herzegovina

Telefon/Telephone: (+387) 065 926 909

E-mail: vlado.simeunovic@pfb.ues.rs.ba

Dragan Cenić (1979), Faculty of Education in Vranje, University of Niš.

Naslov/Address: Partizanska 14, Vranje, Serbia

Telefon/Telephone: (+381) 063 456 678

E-mail: drcenic@gmail.com

NAVODILA AVTORJEM

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

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

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

1. Članke v tiskani obliki z vašimi podatki in povzetkom v skladu z navodili pošljete na naslov: Uredništvo revije Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja, Na Loko 2, p.p. 124, 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 zapisu (jpg, jpeg) v ločljivosti vsaj 600 pik na palec, oziroma vektorskem zapisu (eps, pdf). Slikovno gradivo, ki ne zadošča minimalnim zahtevam, bo v končni tehnični pripravi zaradi neustreznosti izpuščeno.
7. Pri citiranju, povzemanju in navajanju literature priporočamo upoštevanje standarda APA (American Psychological Association) in sicer na naslednji način:
 - Za knjige: priimek in ime avtorja, leto izdaje, naslov, kraj, založba. Primer: Novak, H. (2020). Projektno učno delo. Ljubljana: DZS.
 - Za članke v revijah: priimek in ime avtorja, leto objave, naslov revije, letnik, številka, strani. Primer: Strmčnik, F. in Kramar, M. (2017). Reševanje problemov kot posebna učna metoda. Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja, 12(5), 3.
 - Za članke v zbornikih: priimek in ime avtorja, leto objave, naslov članka, podatki o knjigi ali zborniku, strani. Primer: Razdevšek Pučko, C. (2013). Usposabljanje učiteljev za uvajanje novosti. V: Tancer, M. (ur.). Stoletnica rojstva Gustava Šliha. Maribor: Pedagoška fakulteta, 234–247.
8. Vključevanje reference v tekst: Če gre za točno navedbo, napišemo v oklepaju priimek avtorja, leto izdaje in stran (Kroflič, 2017, str. 15). Če pa gre za splošno navedbo, stran izpustimo (Kroflič, 2017).
9. V primeru spletnih referenc je obvezno navajanje točne spletne strani skupaj z imenom dokumenta ter datumom povzema informacije. Primer: Brcar, P. (2020). Kako poskrbeti za zdravje šolarjev. 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, 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 in a meaningful way. Figures should also be attached as stand-alone files in an appropriate image format (jpg, jpeg) with resolution of at least 600 pixels per inch, or vector format (eps, pdf). Images that do not meet the minimum requirements shall be omitted in the final technical preparation of the Journal.
7. When quoting, summarizing and citing literature, we recommend following the APA (American Psychological Association) standard as follows:
 - For books: the author's surname and name, year of publication, title, place, publisher. For example: Novak, H. (2020). Projektno učno delo. Ljubljana: DZS.
 - For articles in journals: the author's surname and name, year of publication, title of the journal, volume, number, pages. For example: Strmčnik, F. and Kramar, M. (2017). Reševanje problemov kot posebna učna metoda. Pedagoška obzorja, 12(5), 3.
 - For articles in journals: the author's surname and name, year of publication, title, information about the book or the journal, pages. For example: Razdevšek Pučko, C. (2013). Usposabljanje učiteljev za uvajanje novosti. V: Tancer, M. (Ed.). Stoletnica rojstva Gustava Šliha. Maribor: Pedagoška fakulteta, 234–247.
8. The inclusion of references in the text: If it is an exact reference, the surname, the year of publication and the page should be written in brackets (Kroflič, 2017, p. 15). If it is a general reference, the page is omitted (Kroflič, 2017).
9. In the case of online references, the exact website must be cited, together with the name of the document and the date on which the information was summarised. For example: Brcar, P. (2020). How to take care of schoolchildren's health. Institute for Health Protection of RS. 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.