

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*

- ☐ 250

Tisk *Printed by*

- ☐ Tiskarna Cicero, Begunje, d.o.o.

Copyright © 2024 – Pedagoška obzorja podjetje za pedagoški inženiring d.o.o.

Vsebina Contents

- | | |
|--|---|
| <i>Dr. Katja Jeznik,
Nina Kristl</i> | 3 Stališča zaposlenih o inkluzivnosti in pravičnosti strokovnih in poklicnih šol
Attitudes towards Inclusion and Justice in Vocational Education and Training |
| <i>Dr. Sandra Kadum,
Anna-Maria Ukić,
Dr. Jurka Lepičnik Vodopivec</i> | 22 Izobraževanje učiteljev za ocenjevanje v inkluzivni šoli
Teacher Education for Assessment in Inclusive School |
| <i>Dr. Maja Hmelak,
Nives Krajnc</i> | 36 Samoocena učiteljev o delu v inkluzivnem razredu
Self-Assessment of Teachers about Work in an Inclusive Classroom |
| <i>Dr. Petra Dolenc,
Teja Sabadin</i> | 53 Stres in z zdravjem povezano vedenje vzgojiteljic predšolskih otrok
Perceived Stress and Health-Related Behaviors among Preschool Teachers |
| <i>Sara Cetl,
dr. Matjaž Duh</i> | 69 Evidentiranje likovnih talentov v četrtem razredu osnovne šole
Recording Artistically Gifted Pupils in the Fourth Grade of Elementary School |
| <i>Dr. Sonja Pečjak,
Dr. Tina Pirc,
Dr. Ana Vogrinčič Čepič</i> | 84 Motivacijski profili bralcev pri otrocih in mladostnikih
Reading Motivation Profiles in Children and Adolescents |
| <i>Matija Jenko,
dr. Barbara Kopačin,
dr. Eda Birsá</i> | 103 Mnenja študentov o lastni usposobljenosti za izvajanje pedagoškega procesa
Students' Opinions about Their Own Competence to Conduct the Teaching Process |

Stališča zaposlenih o inkluzivnosti in pravičnosti strokovnih in poklicnih šol

DOI: <https://doi.org/10.55707/ds-po.v39i2.130>

Prejeto 13. 12. 2023 / Sprejeto 28. 6. 2024

Znanstveni članek

UDK 377.091.113/.12:376

KLJUČNE BESEDE: inkluzija, pravičnost, poklicno in strokovno izobraževanje, stališča

POVZETEK – V prispevku analiziramo poglede ravnateljev, šolskih svetovalnih delavcev in učiteljev na inkluzijo in pravičnost strokovnega in poklicnega izobraževanja. Inkluzivnost in pravičnost sta ključna temelja večine sodobnih vzgojno-izobraževalnih skupnosti. Kombiniramo odgovore anketiranih o razumevanju inkluzije na vprašanje odprtega tipa in pa stališča o inkluziji skozi tri dimenzije pravičnosti: pre-razporeditev, priznanje in zastopnost. Ugotovitve niso enoznačne. Izkazalo se je, da stališča anketiranih nakazujejo bolj na njihovo integrativno kot inkluzivno naravnost. Hkrati pa je analiza odgovorov na odprto vprašanje pokazala, da je razumevanje inkluzije pri analiziranih zelo raznoliko in nakazuje odmak od integrativne naravnosti. To smo identificirali na ravni opredeljevanja, komu naj bi bila inkluzija namenjena, in razumevanja, kakšen naj bi bil njen cilj. Sistemsko usmerjene aktivnosti za večanje inkluzivnosti in pravičnosti poklicnih in strokovnih šol je treba dopolniti z različnimi aktivnostmi, s katerimi lahko naslovimo tudi stališča pedagoških strokovnjakov in jih usmerjamo k čim bolj pravičnim praksam vključevanja.

Received 13. 12. 2023 / Accepted 28. 6. 2024

Scientific paper

UDC 377.091.113/.12:376

KEYWORDS: inclusion, justice, vocational education and training, attitudes

ABSTRACT – The paper analyses the views of head teachers, school counsellors and teachers on inclusion and justice in vocational education and training. Inclusion and justice are key elements of most modern educational systems. Respondents' answers to an open-ended question about their understanding of inclusion and their views on inclusion through the three dimensions of equity (redistribution, recognition, and representation) are combined in the paper. The findings are not straightforward. It turns out that the views of the respondents indicate their integrative rather than inclusive orientation. At the same time, the analysis of the answers to the open-ended question showed that the respondents' understanding of inclusion is very diverse and indicates a shift away from an integrative orientation. This was identified both at the level of defining for whom inclusion should be intended and understanding what its goal should be. System-oriented activities to increase inclusion and justice in VET schools need to be complemented by a range of activities that can also address the views of educational professionals and guide them towards the most equitable inclusion practices.

1 Uvod

Prizadevanja, da bi bili sodobni vzgojno-izobraževalni sistemi organizirani čim bolj vključujoče in pravični za vse, lahko identificiramo na različnih ravneh, tako na ravni teoretskih razprav (Banks, 2023; Haug, 2017; Opetty idr., 2009; Reindal, 2016; Thomas, 2013; Warnock, 2010), kot na ravni programske-političnih usmeritev (Reimagining our Futures Together, 2021; UNESCO, 1994). Spoznanja vodijo k opozorilu, da način obravnavanja raznolikosti v izobraževalnem sistemu določa tudi njegovo stopnjo pravične vključenosti (Akkan in Buğra, 2020, str. 143). Pedagoški strokovnjaki morajo biti spodbujeni in pripravljeni na uporabo bolj inkluzivno naravnanih pedagoških pristopov, zato je zelo pomembno, da poznamo tudi njihovo razumevanje inkluzije in sta-

lišča v povezavi z inkluzijo skozi perspektivo pravičnosti. Namen prispevka je ponuditi vpogled v ta razmišljanja.

V slovenskem strokovnem okolju lahko identificiramo različne raziskave, v katerih se avtorji ukvarjajo z merjenjem (inkluzivne) naravnosti različnih skupin, od študentov do pedagoških delavcev na različnih izobraževalnih ravneh. V ospredju so kvantitativni raziskovalni pristopi (Depolli Steiner, 2018; Javornik Krečič in Ivanuš Grmek, 2021; Kiswarday in Štemberger, 2017; Lesar in Žvegič Mihelič, 2020), nekaj raziskav pa je kvalitativnih (Drljić in Kiswarday, 2021; Jeznik, 2022; Mažgon idr. 2018).

V mednarodnem merilu izstopata Booth in Ainscow (2002), ki sta pred dvema desetletjema objavila izhodišča za merjenje inkluzije v Veliki Britaniji, ki predpostavljajo ukrepe delovanja vzgojno-izobraževalne ustanove na treh ravneh: na *ravni politike* z vzpostavljanjem ustreznih sistemskih rešitev in opredelitvijo pravic pogosto izključenih; na *ravni kulture* z vzpostavljanjem in utrjevanjem inkluzivnih vrednot skupnosti; in na *ravni prakse* kot didaktične podpore pogosto izključenim in skrbi za odnose. Indeks inkluzije predstavlja izhodišče za ugotavljanje stališč, ovir, potencialov in prizadevanj za vzpostavljanje bolj vključujoče kulture, politike in prakse v določeni vzgojno-izobraževalni ustanovi, ta pa ga lahko uporabi kot orodje za samoevalvacijo (Ainscow, 2023), lahko pa se ga uporabi tudi za primerjavo med šolami (Buljubašić Kuzmanović in Španja, 2019). Ocenili smo, da lahko predstavlja tudi dobro izhodišče za proučevanje inkluzivne naravnosti v poklicnih in strokovnih šolah. Na njegovi osnovi smo oblikovali 16 trditve za merjenje stališč, vsebinsko pa smo jih povezali s tremi dimenzijami pravičnosti: prerazporeditvijo, priznanjem in zastopanostjo. Da bi pridobili še bolj celostni vpogled v razumevanje inkluzije, smo ravnateljem, šolskim svetovalnim delavcem in učiteljem postavili vprašanje o tem, kaj razumejo pod pojmom inkluzija. Raziskava je bila pod okriljem *Centra RS za poklicno izobraževanje* izvedena spomladi leta 2022, bolj podrobni rezultati pa so objavljeni v dveh poročilih: *Inkluzija v poklicnih in strokovnih šolah – prvo poročilo* (2022) in *Inkluzija v poklicnih in strokovnih šolah – drugo poročilo* (v tisku).

2 Opredelitev pravične vključenosti oz. inkluzivnosti

Da je inkluzivnost zelo kompleksen koncept, je bilo izpostavljeno na več mestih (Banks, 2023; Mažgon idr., 2018), razlikuje pa se tudi sama opredelitev pojma inkluzija (Ainscow, 2023; Jeznik, 2023; Lesar, 2009, 2019). Ta je odvisna od obdobja opredeljevanja in tudi od tega, na koga se nanaša. Začetke razvoja koncepta inkluzije Haug (2017) enači z ožjim razumevanjem inkluzije in ga imenuje integracija. Gre za vključevanje oseb v vzgojno-izobraževalno skupnost, ki sledi prepričanju, da je že sama fizična vključitev posameznika v širšo skupnost dovolj za posameznikovo vključenost, kar se žal ne uresniči. Integracijsko naravnane prakse kažejo, da je praviloma posameznik dobrodošel v določeno skupnost le v primeru, če se ob različnih prilagoditvah, ki izhajajo iz zakonodaje, uspe ustrezno prilagoditi zahtevam okolja, sicer pa ne, kar pomeni odmik o koncepta inkluzije, ki predpostavlja prilagoditve na obeh straneh, tako na strani okolja kot osebe, ki se vključuje v neko skupnost.

Integrativno logiko v Slovenji podpira tudi šolska zakonodaja, kjer je temeljni pogoj v postopku usmerjanja posameznika v določeno vzgojno-izobraževalno ustanovo izjava

ustanove, da osebi lahko nudi ustrezne prilagoditve že pred dejanskim vpisom osebe. To pomeni, da se vzgojno-izobraževalna ustanova o vključitvi odloča brez dejanskega poznavanja osebe oz. presojanja smiselnosti predlaganih prilagoditev, ki so lahko tudi rezultat izrazito administrativno-birokratskega postopka usmerjanja. Različni avtorji v Sloveniji (Lesar, 2009; Peček in Lesar, 2006; Rovšek, 2013) in v tujini (Haug, 2017) so opozorili, da imajo lahko ukrepi slabo premišljene fizične integracije žal učinek dodatne stigmatizacije in diskriminacije posameznikov, ne pa inkluzije.

Haug (2017) opredeli tudi širše razumevanje inkluzije. V ospredju je obče-pedagoško razumevanje inkluzije, raznolikost oseb pa se vrednoti kot pozitivno izhodišče sodobnih vzgojno-izobraževalnih skupnosti. Tak koncept predvideva odmik od pretežno specialno pedagoške obravnave pogosto izključenih dijakov k splošnim obče-pedagoško didaktičnim pristopom in strategijam. Več avtorjev (Burke idr., 2023; Ermenc idr., 2019; Haug, 2017; Lesar, 2019) izpostavlja, da obče pedagoški koncept inkluzije presega osredotočenost na posameznike in skupine, ki so v šolskem okolju tradicionalno deležni drugačne, navadno specialno pedagoške obravnave (npr. osebe s posebnimi potrebami). Takšno širše razumevanje inkluzije predpostavlja, da mora šola sprejeti raznolikost oseb kot pozitivno izhodišče svojega delovanja (Haug, 2017).

Pri inkluziji gre torej za koncept, h kateremu različni izobraževalni sistemi težijo vsaj od sprejetja Salamanške izjave pred 30. leti, osredotočenost na specifične skupine pa v sodobnosti zamenjuje pozornost na vse osebe, ki se srečujejo znotraj vzgojno-izobraževalnega sistema. Prakse vključevanja pa so lahko tudi izključujoče in nepravilne. Razlogi posameznikove izključenosti so navadno povezani s specifičnimi osebnimi okoliščinami, ki izhajajo iz posameznikove identitete in so lahko povezani z njegovimi zmožnostmi (npr. osebe s posebnimi potrebami), kulturno raznolikostjo (npr. priseljenici) in drugimi družbenimi dejavniki (npr. spol, revščina) ipd. Vpogled v zgodovino pokaže, da imamo v Sloveniji na sistemski ravni najbolj razdelan sistem izobraževanja za osebe s posebnimi potrebami. V zadnjih dveh desetletjih so bile oblikovane tudi različne sistemske rešitve za priseljence (Sinjur, 2018), v manjši meri pa imamo oblikovane sistemske rešitve za osebe, ki se soočajo s specifičnimi osebnimi okoliščinami, npr. z revščino. Ugotovimo pa lahko tudi, da določenih raznolikosti znotraj šolstva niti ne naslavljamo in jih lahko razumemo kot polje prikritega kurikula, npr. spolno identiteto (Jeznik in Gregorčič Mrvar, 2022).

Prakse vključenosti je torej nujno povezati tudi s premisleki o tem, kako biti čim bolj pravično vključujoč. Večdimenzionalne pa so tudi sodobne opredelitve pravičnosti, pri čemer se zdijo z vidika proučevanja stališč o inkluziji raziskovalno zanimivi predvsem trije vidiki pravičnosti: prerazporeditveni vidik pravičnosti, pripoznanje in zastopanost.

3 Pravičnost kot prerazporeditev, pripoznanje in zastopanost

Pravičnost bomo v nadaljevanju utemeljili skozi večdimenzionalni model pravičnosti (Fraser idr., 2004; Lesar, 2022; Lynch idr., 2009; Lynch idr., 2021). Vsaka dimenzija pravičnosti izpostavlja določen način vključenosti posameznika, zato predpostavljamo, da je inkluzija koncept, ki se lahko bolj pravično uresničuje ob upoštevanju različnih dimenzij pravičnosti.

Izhodišče pravičnosti v zahodnih družbah je čim bolj pravična porazdelitev temeljnih dobrin, ki jih praviloma povezujemo z možnostmi za uveljavljanje individualnih pravic, ki jih zagotavljamo s prerazporejanjem dobrin in omogočanjem dostopa do družbenih položajev – v šoli z omogočanjem pogojev za doseganje optimalnih učnih rezultatov s pomočjo odstranjevanja ovir in nudenja dodatne podpore pomoči potrebnim. Razlike v pravicah pa so utemeljene, če so v korist najbolj prikrajšanim (pozitivna diskriminacija). Temelje takemu prerazporeditvenemu razumevanju pravičnosti je pred petimi desetletji položil John Rawls (1971). Kasneje je bila ta dimenzija pravičnosti deležna nekaterih kritik, predvsem zaradi spoznanja, da takšno razumevanje pravičnosti nezadostno odgovarja na različne razloge za neenakost med učečimi se in je usmerjena predvsem na ekonomsko pogojeno neenakost, ostale pa spregleda. Kot pomembno dopolnitev tega vidika pravičnosti različni avtorji (Fraser in Honneth, 2003; Fraser idr. 2004; Fraser, 2007; Knijn idr., 2020) opredelijo pripoznanje, ki v ospredje postavlja pravice tradicionalno spregledanih kultur. Pripoznanje v osnovi pomeni spoštovanje različnih življenjskih stilov, svetovnih nazorov, življenjskih okoliščin, zdravstvenih situacij ipd., torej ne le na ravni priznanja določenih pravic in svoboščin, kot jih predpostavi prerazporeditvena dimenzija pravičnosti. V šoli se kaže na primer kot zamenjava diskurza nezmožnosti (*negativno pripoznanje*) z diskurzom oviranosti (*pozitivno pripoznanje*).

Fraser (2007) opozori tudi na omejitve pripoznanja. Izpostavi dvojje: *napačno pripoznanje* in *nepripoznanje*, kar lahko ilustriramo na primeru šolanja dijakov z migrant-skim ozadjem in njihovim vključevanjem v vzgojno-izobraževalni sistem. Priseljensec lahko utрпи hude poškodbe svoje identitete, če kot pedagoški strokovnjaki izhajamo iz stigmatiziranega pogleda nanj (napačno pripoznanje), posledično pa lahko to vodi v izgradnjo negativne samopodobe in prepreči razvoj zdrave identitete. Bolj konkretno, gre za povezovanje osebnostnih lastnosti posameznika s stereotipnimi prepričanji o določeni kulturi, jezikovni skupni, nacionalni pripadnosti ipd., kar pa je v kontekstu vzgojno-izobraževalnega sistema zelo problematično. Fraser (prav tam) opozori, da je podobno problematično, če je posameznikov identitetni položaj neviden. V tem primeru govorimo o nepripoznanju. Gre za situacijo, ko nekomu zaradi različnih razlogov sploh ne priznamo pravice do drugačne obravnave zaradi siceršnje depriviligiranosti.

Fraser idr. (2004) prerazporeditev in pripoznanje dopolnijo z zastopanostjo, ki teži k vključenosti v odločanje različnih družbenih skupin in posameznikov z vidika njihove moči in vpliva na položaje v skupnosti. Ta dimenzija pravičnosti izhaja iz enakosti pogojev za (politično) moč pri (so)odločanju na različnih ravneh družbenega življenja in za različne družbene skupine. V šoli se to kaže kot vključenost vseh učencev/dijakov v procese odločanja, tudi kot vključevanje oseb s posebnimi potrebami v pripravo dodatne strokovne pomoči, priseljencev pri skrbi za ohranjanje materinščine kot učnega jezika ipd.

Akkan in Buğra (2020) ugotovita, da je dejanska zastopanost pogosto omejena in posamezniki nimajo možnosti, da bi ustrezno izrazili svoje zahteve ter izpodbijali stereotipe in stigmatizacijo v povezavi z njihovimi vrednotami ali kulturno vrednostjo. Enakopravna udeležba, zaupanje in zastopanost so pomembni pojmi za razumevanje vloge izobraževanja pri oblikovanju dobre družbe in demokracije, na kar je ob začetku 20. stoletja opozoril že Dewey. Včasih so vrednote med različnimi skupinami skoraj nezdržljive, prenos kulture pa zelo težaven in predvideva usklajevanje zahtev družine in družbe (prav tam). Podobno na področju pravic otrok s posebnimi potrebami ugotavlja Julie Allan (2023, str. 31).

4 Raziskovalna vprašanja in metodologija

Izobraževanje s svojimi praksami vključevanja in izključevanja po eni strani krepi obstoječe družbene neenakosti, po drugi strani pa ima pomembno vlogo pri premagovanju krivic in odpravljanju nepravilnosti in neenakosti v družbi. Nadaljnje proučevanje različnih dimenzij pravičnosti, kljub nekaterim kritikam, je pomembno predvsem zato, ker lahko socialno-ekonomske neenakosti vplivajo tudi na dostopnost do izobraževanja. Revščina tako še vedno velja za enega od vzrokov in posledico neenakosti v izobraževanju, ki vodijo k zgodnjemu opuščanju šolanja in vplivajo na možnosti otrok iz prikrašanega okolja. Pa ne le revščina, vplivajo še številne druge osebne okoliščine (spol, rasa, etnična pripadnosti, kultura, religija itd.) (Akkan in Buğra, 2020). V naši raziskavi so nas zanimala stališča ravnateljev, šolskih svetovalnih delavcev in učiteljev poklicnih in strokovnih šol o inkluzivnosti in pravičnosti ter razlike med njimi. V analizo smo vključili še odgovore na dve vprašanji odprtega tipa, s katerima smo ugotavljali, kako vse tri skupine opredelijo inkluzijo ter kaj so, po presoji ravnateljev in šolskih svetovalnih delavcev, ključni izzivi inkluzije na njihovi šoli.

Opis vzorca

Med anketiranimi prevladujejo učitelji, slabo petino pa predstavljajo ravnatelji in šolski svetovalni delavci. Tri četrte anketiranih predstavljajo osebe ženskega spola. Več kot polovico vzorca predstavljajo strokovni delavci z več kot 20 let delovnih izkušenj v vzgoji in izobraževanju.

Tabela 1

Opis vzorca

<i>Vzorec</i>	<i>Vsi</i>	<i>Učitelji</i>	<i>Ravnatelji</i>	<i>Šolski svetovalni delavci</i>
n	427	354	44	29
n %	100,0	82,9	10,3	6,8
<i>Spol</i>				
Moški	21,2 %	21,6 %	29,3 %	3,7 %
Ženski	75,0 %	74,1 %	68,3 %	96,3 %
Ne želim se opredeliti	3,8 %	4,3 %	2,4 %	0,0 %
<i>Leta delovnih izkušenj v vzgoji in izobraževanju</i>				
Do 5 let	8,9 %	8,6 %	0,0 %	25,9 %
6 do 10 let	9,4 %	10,1 %	2,4 %	11,1 %
11 do 20 let	23,3 %	23,9 %	14,6 %	29,6 %
Več kot 20 let	58,5 %	57,5 %	82,9 %	33,3 %

Opis inštrumentarija

Za namene raziskave smo oblikovali vprašalnik za merjenje inkluzivnosti srednjih poklicnih in strokovnih šol. Z njim smo preverjali tudi osebno naravnost oziroma odnos pedagoških delavcev do raznolikosti v šolah v povezavi z inkluzijo in pravičnostjo. Pri oblikovanju vprašalnika smo izhajali iz večdimenzionalnega modela pravičnosti in indeksa inkluzije po Booth in Ainscow (2002). Indeks inkluzije vključuje nabor kazalnikov za merjenje inkluzije na ravni inkluzivne politike, kulture in prakse. Iz indeksa so bili izbrani tisti kazalniki, ki odražajo tudi določeno dimenzijo pravičnosti. Osredotočili smo se na tri: prazeporeditev, pripoznanje in zastopanost.

Oblikovali smo 16 trditev za merjenje stališč. Anketiranci so na 4-stopenjski lestvici strinjanja izrazili svoje strinjanje z navedenimi trditvami. Izbirali so med odgovori “popolnoma se strinjam”, “strinjam se”, “ne strinjam se” in “nikakor se ne strinjam”, ali pa so izbrali odgovor “ne morem se opredeliti”.

Da bi dobili bolj poglobljen uvid v razmišljanja pedagoških strokovnjakov, smo jim o tem, kako razumejo inkluzijo in kaj je ključni izziv inkluzije na njihovi šoli, zastavili vprašanje odprtega tipa.

Podatke smo zbirali v času od 27. junija do 14. julija 2022 s pomočjo spletnega orodja za zbiranje podatkov IKA.

Obdelava podatkov

Osnovne statistične ugotovitve so predstavljene v poročilu *Inkluzija v poklicnih in strokovnih šolah – drugo poročilo* (v tisku), veljavnost in zanesljivost merjenja pa je ovrednotena v članku *Merjenje inkluzivnosti srednjih poklicnih in strokovnih šol skozi prizmo pravičnosti izobraževanja* (Jeznik in Kristl, v tisku).

Odgovori na vprašanja odprtega tipa so bili obdelani v skladu s kvalitativno metodologijo in uporabo tehnik kategorizacije odprtih odgovorov (Vogrinc, 2008). V prvi fazi analize smo prebrali odgovore ter jim določili začetne kode in kategorije. Šlo je za induktivni pristop h kategorizaciji, kar pomeni, da smo kategorije oblikovali glede na vsebino zapisov, s teorijo pa jih povežemo ob analizi in interpretaciji. Obsežnejše odgovore smo razdelili v več kategorij, zato število analiziranih izjav ni enako številu anketiranih. V drugi fazi analize smo se osredotočili na štetje izjav, ki smo jih uvrstili v posamezno kategorijo. Ob predstavitvi rezultatov smo se posebej osredotočili na vsebinsko veljavnost izjav znotraj posamezne kategorije.

V prispevku predstavljamo tudi osnovne opisne značilnosti postavk, s katerimi smo merili stališča (numerus, aritmetična sredina in standardni odklon), ločeno za vse tri skupine anketiranih (učitelji, ravnatelji, šolski svetovalni delavci). Obstoje statistično pomembnih razlik v zaznavanju pravičnosti med tremi skupinami smo preverili s Kruskal-Wallis preizkusom.

5 Rezultati

Opredelitev inkluzije in njeni ključni izzivi

Na prvo vprašanje je odgovorilo 354 učiteljev, 39 ravnateljev in 18 šolskih svetovalnih delavcev, na drugo pa 39 ravnateljev in 24 učiteljev.

Tabela 2

Opredelitev inkluzije – ravnatelji (R), šolska svetovalna služba (ŠSS) in učitelji (U)

Kategorija	Primer odgovora	Število			
		R	ŠSS	U	Vsi
Sinonim besedi inkluzija	Sožitje ne glede na socialni status ali poreklo.	33	12	171	216
Komu je inkluzija namenjena	Uspešno vključevanje vseh dijakov v šolo.	26	10	160	196
Enakovrednost/enakopravnost/enakost	Pomeni enakovredno in enakopravno vključevanje.	13	5	68	86
Prilagoditve	... s pomočjo najrazličnejših prilagoditev ...	/	3	33	36
Drugačnost/heterogenost/različnost	Vključevanje drugačnih oseb (dijakov) v vzgojno-izobraževalni proces.	/	/	30	30
Cilji inkluzije	Pot do uspeha vsakega posameznika.	/	9	19	28
Prilagajanje okolja	Vključevanje učencev s posebnimi potrebami v redni izobraževalni proces tako, da se jim omogoči izobraževanje s prilagoditvami.	7	1	7	15
Dodatno delo	Predvsem veliko neznank, ker večina učiteljev ne obvlada tega dela na vseh področjih, ki se nam dogajajo. Ogromno dodatnega dela.	/	/	3	3
Dvom v inkluzijo	Inkluzija s trenutno veljavnimi predpisi in zakonodajo je iluzija. Predvsem ni finančno dovolj podprta.	/	1	/	1

Iz tabele je razvidno, da so se nekateri odgovori pojavljali v vseh treh skupinah vprašanih, nekateri pa ne. Večina odgovorov je bilo krajših, nekateri pa daljši. V daljših zapisih smo zaznali bolj poglobljene in kompleksnejše premisleke o tem, kaj pomeni inkluzija, pa tudi bolj kritične. Sicer pa je le peščica učiteljev podala negativno naravnani zapis, npr. da pomeni inkluzija *dodatno delo* oz. da je *iluzija*. Večina odgovorov pa je bilo afirmativno naravnanih.

Med anketiranimi je po pogostosti izstopalo zapisovanje različnih sinonimov za besedo inkluzija. Največkrat se je pojavila beseda *vključenost*. Pojmi, ki so jih zapisali, so bili še *sodelovanje*, *sožitje*, *prilagajanje* ipd. Učitelji pa so, poleg že zapisanega, inkluzijo opredeljevali tudi s pojmi, kot so *heterogenost*, *drugačnost* in *različnost*.

Anketirani so velikokrat omenjali tudi različne skupine, ki so povezane s konceptom inkluzije. Veliko vprašanih je omenjalo *vse dijake*. Ko so zapisovali specifične skupine, so bili po pogostosti na prvem mestu *dijaki s posebnimi potrebami*, nato *dijaki*

priseljenci ter dijaki z nižjim SES. Posamično pa so uporabljali še termine, kot so *ranljivi* ipd.

Pri vseh treh skupinah je moč v določeni meri zaznati tudi povezovanje koncepta inkluzije s *pravičnostjo*, čeprav sam izraz pravičnost ni bil neposredno zapisan. Koncept lahko razberemo v ozadju zapisov, kjer so vse tri skupine vprašanih pisale o *enakih možnostih za vse* in njihovem *enakopravnem vključevanju*.

Nekaj zapisov se je nanašalo tudi na *prilagoditve*, pri čemer so se *prilagoditve pedagoškega procesa* prepletale s premisleki o *prilagoditvah okolja* za osebe, ki se vključujejo vanj. Učitelji so pisali tudi o *ciljih inkluzije (doseganje standardov znanja)*, pa tudi o tem, kaj inkluzija pomeni z vidika kasnejše *zaposlitve dijakov*.

Tabela 3

Izzivi inkluzije na šoli – ravnatelj (R) in šolska svetovalna služba (ŠSS)

Kategorija	Primer odgovora	Število		
		R	ŠSS	Vsi
Sinonim inkluziji	Prilagajanje in razumevanje, preprečevanje konfliktov in razumevanje, sprejemanje različnosti.	12	10	22
Usposobljenost	Ozaveščanje strokovnih delavcev, da je potrebno nenehno strokovno spopolnjevanje	10	6	16
Organizacija	Preveliko število oseb s specifičnimi težavami/okolščinami – izgublja se splošna populacija, težko je uskladiti tolikšno pomoč tolikšnemu številu oseb s posebnimi potrebami. Briše se meja med rednimi šolami in šolami s prilagojenim izvajanjem oziroma dodatno strokovno pomočjo.	10	5	15
Kadrovanje	Pomanjkanje kadrov, preobremenjenost učiteljic/ev, neustrezna prepričanja in znanja pedagoškega kadra.	6	2	8
Enake možnosti	Da imajo vsi dijaki enake možnosti.	3	2	5
Prilagoditve	Upoštevanje vseh prilagoditev vseh dijakov v razredu.	/	3	3
Vključevanje staršev	Pogovor, sodelovanje s starši.	2	/	2
Integracija priseljencev	Inkluzija in integracija dijakov tujcev, predvsem albansko govorečih in deklet muslimanskega porekla.	2	/	2
Nadaljevanje z delom	Ker gre za narodnostno in socialno zelo mešano populacijo, nadaljevati z našim delom vključevanja teh dijakov v sistem, zagotavljanja enakih možnosti izobraževanja zanje in prepoznavanja ter udejanjanja njihovih potencialov/močnih področij.	2	/	2
Preprečevanje konfliktov	Prilagajanje in razumevanje, preprečevanje konfliktov in razumevanje, sprejemanje različnosti.	1	/	1
Finance	Financiranje.	/	1	1
Drugo	Razmejevanje med prevelikimi ambicijami, zmožnostmi dijaka, zlorabo trenutnega sistema odločb o usmeritvi za pridobivanje prednosti pri prehodu na višjo stopnjo izobraževanja. Včasih so dijaki z odločbami celo privilegirani.	1	/	1

Na drugo vprašanje so odgovarjali le ravnatelji in šolski svetovalni delavci in se je nanašalo na ključne izzive inkluzije na šoli. Tudi pri teh odgovorih je bilo v ospredju zapisovanje *sinonimov* pojmu inkluzija. Kot izziv pa so oboji navajali *pomanjkljivo znanje in usposobljenost, organizacijo pogojev za inkluzijo, pomanjkanje kadrov* in željo po zagotavljanju *enakih možnosti za vse*. Ostali odgovori, npr. *prilagoditve, vključevanje staršev, integracija priseljencev, nadaljevanje z delom, preprečevanje konfliktov in finance*, so se pojavljali bolj posamično.

Stališča o inkluziji in pravičnosti

Prerazporeditev

Za ovrednotenje tega vidika inkluzivnosti skozi prizmo pravičnosti so bile oblikovane trditve, ki so razvidne v spodnji tabeli.

Tabela 4

Razlike med učitelji, ravnatelji in šolskimi svetovalnimi delavci v stališčih o inkluzivnosti šol (prerazporeditev)

<i>Prerazporeditev</i>	<i>Učitelji</i>			<i>Ravnatelji</i>			<i>Šolski svetovalni delavci</i>			<i>Kruskal-Wallis test</i>	
	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	χ^2	<i>p</i>
Šola mora biti prostor, kjer družinske ali osebne okoliščine dijaka ne smejo vplivati na njegove izobraževalne možnosti.	327	3,39	0,636	43	3,42	0,663	27	3,30	0,775	0,354	0,838
V šolah se bistveno preveč časa namenja posebnim skupinam dijakov (s posebnimi potrebami, dijaki z migrantskim ozadjem, ...).	305	2,46	0,743	39	2,08	0,580	27	1,96	0,759	20,561	<0,001
Učitelji naj poučujejo, s posebnimi skupinami dijakov pa naj se ukvarja svetovalna služba in zunanji strokovnjaki.	304	2,31	0,733	40	1,83	0,594	27	1,56	0,506	41,011	<0,001
Šole v Sloveniji so zelo inkluzivne.	247	2,75	0,705	36	2,83	0,561	21	2,38	0,740	7,312	0,026
Obstoječe zakonodajne rešitve omogočajo kakovostno inkluzivno izobraževanje.	227	2,52	0,777	36	2,42	0,649	24	2,00	0,590	11,605	0,003

Ugotovimo lahko, da so anketirani najbolj poenoteno ocenili trditev, da *mora šola biti prostor, kjer družinske ali osebne okoliščine dijaka ne smejo vplivati na njegove izobraževalne možnosti*. Pri ostalih trditvah pa so se pojavile statistično značilne razlike.

Stališče, da *se v šolah bistveno preveč časa namenja posebnim skupinam dijakov*, je prisotno predvsem med učitelji ($\chi^2 = 20,561$; $p < 0,001$), medtem ko se ravnatelj in šolski svetovalni delavci bolj nagibajo k nestrinjanju s to trditvijo. Prav tako je med učitelji v večji meri kot med ravnatelji in šolskimi svetovalnimi delavci zaznati stališče, da *naj učitelji poučujejo, s posebnimi skupinami dijakov pa naj se ukvarja svetovalna služba in zunanji strokovnjaki* ($\chi^2 = 41,011$; $p < 0,001$).

Med učitelji in ravnatelji je v večji meri kot pa med svetovalnimi delavci prisotno stališče, da *so šole v Sloveniji zelo inkluzivne* ($\chi^2 = 7,312$; $p = 0,026$) ter da *obstoječe zakonodajne rešitve omogočajo kakovostno inkluzivno izobraževanje* ($\chi^2 = 11,605$; $p = 0,003$). S to trditvijo se šolski svetovalni delavci strinjajo v bistveno manjši meri.

Pripoznanje

Ta vidik pravičnosti smo merili s pomočjo šestih trditev.

Tabela 5

Razlike med učitelji, ravnatelji in šolskimi svetovalnimi delavci v stališčih o inkluzivnosti šol (pripoznanje)

Pripoznanje	Učitelji			Ravnatelji			Šolski svetovalni delavci			Kruskal-Wallis test	
	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	χ^2	<i>p</i>
Pravično je, da učitelj vse dijake ocenjuje na enak način.	324	3,28	0,775	42	2,86	1,049	24	2,58	0,830	19,920	<0,001
Disciplinsko težavni dijaki so tudi učno manj uspešni dijaki.	320	2,35	0,785	38	2,08	0,632	27	2,11	0,847	5,208	0,074
Dijak, ki se sam preživlja, je zelo redko učno uspešen.	291	2,05	0,665	39	1,95	0,560	24	1,88	0,537	2,026	0,363
Za dijake s posebnimi potrebami bi bilo bolje, da bi obiskovali posebne, njim namenjene vzgojno-izobraževalne ustanove.	273	2,24	0,757	38	2,03	0,545	27	1,78	0,698	12,976	0,002
Za dijake z migrantskim ozadjem je bolje, da obiskujejo pouk z vrstniki v večinski šoli, omogočene pa so jim določene prilagoditve.	300	2,77	0,703	34	2,50	0,663	26	2,69	0,679	6,364	0,042
Učitelji imajo nižja pričakovanja glede učnega uspeha dijakov s posebnimi potrebami.	305	2,58	0,629	38	2,37	0,541	25	2,52	0,586	4,896	0,086

Ugotovimo lahko splošno šibko raven strinjanja z vrednotenimi postavkami, še posebej pri trditvah, da so *disciplinsko težavni dijaki tudi učno manj uspešni dijaki*; da je *dijak, ki se sam preživlja, zelo redko učno uspešen*; ter da *imajo učitelji nižja pričakovanja glede učnega uspeha dijakov s posebnimi potrebami*, kar ocenjujemo pozitivno. Pri polovici trditev pa je med primerjanimi skupinami prišlo do statistično značilnih razlik. Dojemanje *ocenjevanja dijakov na enak način kot pravičnega*, je razširjeno predvsem med učitelji, medtem ko so ravnatelji, predvsem pa šolski svetovalni delavci, do tega nekoliko bolj zadržani ($\chi^2 = 19,920$; $p < 0,001$).

Čeprav se prej ne strinjajo, kot strinjajo, je med učitelji v večji meri prisotno stališče, da je za *dijake s posebnimi potrebami bolje, da bi obiskovali posebne, njim namenjene vzgojno-izobraževalne ustanove* ($\chi^2 = 12,976$; $p = 0,002$), kakor med ravnatelji ali šolskimi svetovalnimi delavci, za katere je to stališče najmanj značilno. So pa ravnatelji tisti, med katerimi je v najmanjši meri prisotno stališče, da je za *dijake z migrantskim ozadjem bolje, da obiskujejo pouk z vrstniki v večinski šoli*, omogočene pa so jim določene prilagoditve ($\chi^2 = 6,364$; $p = 0,042$), učitelji pa v največji meri soglašajo s to trditvijo.

Zastopanost

Ta vidik pravičnosti smo preverjali s pomočjo petih trditev.

Tabela 6

Razlike med učitelji, ravnatelji in šolskimi svetovalnimi delavci v stališčih o inkluzivnosti šol (zastopanost)

Zastopanost	Učitelji			Ravnatelji			Šolski svetovalni delavci			Kruskal-Wallis test	
	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	χ^2	<i>p</i>
Spoštljivost med dijaki in zaposlenimi je pogoj za uspešno pedagoško delo.	337	3,57	0,525	44	3,52	0,731	27	3,44	0,577	1,278	0,528
Šola je bolj izobraževalna kot vzgojna ustanova.	321	2,53	0,754	40	2,23	0,733	26	2,15	0,675	12,505	0,002
Ideje dijakov morajo biti slišane.	334	3,38	0,511	44	3,50	0,506	27	3,52	0,509	3,313	0,191
Ideje dijakov morajo biti upoštevane in uresničene.	290	2,97	0,560	41	2,93	0,519	22	3,18	0,395	3,625	0,163
Vzpostavitev partnerskega odnosa med starši in pedagoškimi delavci je nujna.	334	3,33	0,595	44	3,34	0,568	25	3,60	0,500	4,918	0,086

Kar se tiče stališč z vidika zastopanosti, lahko ugotovimo, da vprašani visoko vrednotijo *pomen spoštljivosti, slišnosti in uresničljivosti idej dijakov* in pa *pomen partnerskega odnosa med starši in pedagoškimi delavci*. Statistično značilne razlike so se pokazale le pri stališču, da je *šola bolj izobraževalna kot vzgojna ustanova* ($\chi^2 = 12,505$; $p = 0,002$), kjer gre večinsko mnenje učiteljev v smeri strinjanja s to trditvijo, medtem ko se ravnatelji in šolski svetovalni delavci prej ne strinjajo kot strinjajo.

6 Diskusija

Ugotovimo lahko, da je velik delež anketiranih v odgovoru na vprašanje o razumevanju inkluzije zapisal sopomenke, kot so vključenost, sprejemanje, sodelovanje, sožitje ipd., kar potrdi to, kar smo izpostavili tudi na ravni teorije, in sicer, da je inkluzija zelo kompleksen koncept, njena opredelitev pa se razlikuje tako glede na zgodovinski kontekst (ožje in širše razumevanje inkluzije), kot tudi glede na to, na koga se nanaša (Haug, 2017; Lesar, 2009). Sodobne opredelitve inkluzije zajemajo vse učeče se, in ne le tiste, ki so bili tradicionalno izključeni iz večinskega šolskega sistema, kot so npr. osebe s posebnimi potrebami. Tudi med anketiranimi prevladuje odgovor, da je inkluzija namenjena vsem, nato pa sledijo posamezne skupine pogosto izključenih: najprej dijaki s posebnimi potrebami, nato priseljenci in tisti, ki izhajajo iz okolij z nižjim socialno ekonomskim statusom. To napeljuje na sklep, da med strokovnimi delavci prevladuje širše razumevanje inkluzivnosti in ne ožje, kjer je bolj kot skrb vseh pedagoških delavcev za vključenost vseh dijakov v ospredju skrb za določene skupine, npr. za dijake s posebnimi potrebami, zanje pa so bolj kot učitelji odgovorni specializirani strokovnjaki, npr. specialni in rehabilitacijski pedagogi. Drug odmik od ožjega razumevanja inkluzivnosti pa gre zaznati skozi odgovore, ki se nanašajo na različne prilagoditve, ki jih predvideva udejanjanje inkluzivne prakse. Anketirani niso pisali le o prilagoditvah pedagoškega procesa, temveč so razmišljali tudi o pomenu prilagoditev okolja. Tretji odmik pa lahko navežemo na razumevanje ciljev inkluzije, ki jih anketirani ne povežejo le z doseganjem zahtevanih standardov znanja, ampak tudi z ustrezno poklicno usposobljenostjo in skrbjo za zaposljivost učečih se. Prav srednje strokovno in poklicno izobraževanje mora ohranjati oboje, tako ustrezno skrb za (splošno) izobraženost, kot tudi skrb za poklicno kvalifikacijo posameznika. Hkrati pa velja, da tako kot vsem, lahko tudi pogosto izključenim prav vključenost v izobraževanje pomeni pot izhoda iz neugodnih vrojenih družbenih okoliščin.

Ugotovili smo še, da anketirani v odprtem odgovoru inkluzijo le v manjši meri povežejo s pravičnostjo, čeprav na povezanost obeh konceptov opozarjajo različni mednarodni dokumenti, tudi Unescovi, povezanost obeh konceptov pa je utemeljena tudi skozi številne teoretske razprave (Ainscow, 2023; Banks, 2023; Lesar, 2022; Lynch idr., 2021; Thomas, 2013). Skrb za vključenost mora biti čim bolj pravična, da preprečimo dodatno izključevanje s strani praks vključevanja, kot je bilo opozorjeno že na različnih mestih (Burke idr., 2023; Peček in Lesar, 2006).

Drug sklop analiziranih podatkov pa se je nanašal prav na stališča o inkluziji skozi tri dimenzije pravičnosti: prerazporeditev, pripoznanje in zastopanost. Na ravni prerazporeditvene dimenzije pravičnosti lahko na osnovi analiziranih podatkov opozorimo na že večkrat izpostavljeno kritiko, da bolj pravična porazdelitev temeljnih dobrin sama po sebi ne spodbudi odprave različnih vzrokov za nepravičnosti, ki se reproducirajo in utrjujejo tudi skozi vzgojno-izobraževalni sistem. Anketirani so potrdili stališče, da *mora biti šola prostor, kjer družinske ali osebne okoliščine ne smejo vplivati na posameznikove izobraževalne možnosti*, kar ocenjujemo kot dobro. Vseeno pa smo na ravni stališč, še posebej med učitelji, to zaznali bolj kot inkluzivno integracijsko skrb za posebne skupine dijakov, kar se npr. odraža skozi potrditev stališč, da se *posebnim skupinam dijakov namenja preveč časa* in da naj se z njimi ukvarja *svetovalna služba*.

Tradicionalna težnja prilagajanja izobraževanja pogosto izključenim posameznikom mora biti dopolnjena s prilagajanjem vsem, kar je v ospredju sodobnih opredelitev inkluzivnosti. Različno razumevanje le-te pa lahko razumemo tudi kot razlog, zakaj so bili svetovalni delavci bolj kot učitelji in ravnatelji kritični pri oceni stališča, da so *šole v Sloveniji zelo inkluzivne in da obstoječe zakonodajne rešitve omogočajo kakovostno inkluzivno izobraževanje*.

Razkorak v stališčih smo izmerili tudi pri pripoznanju. Učitelji se bolj kot ravnatelji in svetovalni delavci nagibajo k prepričanju, da je *ocenjevanje na enak način pravično*, kar je stališče, ki zanemari uveljavljene prilagoditve za pogosto izključene (npr. priseljenci so lahko prvo leto šolanja v Sloveniji neocenjeni ali pa so lahko ocenjeni negativno, pa kljub temu napredujejo v višji razred, dijaki s posebnimi potrebami imajo podaljšan čas pisanja ipd.). Ostalim stališčem so bili vsi vprašani naklonjeni v manjši meri. Npr. da je *za dijake s posebnimi potrebami bolje, da bi obiskovali posebne, njim namenjene vzgojno-izobraževalne ustanove*; da so *disciplinsko težavni dijaki tudi učno manj uspešni*; da so *dijaki, ki se preživljajo sami, redko učno uspešni*; da imajo *učitelji nižja pričakovanja glede učnega uspeha dijakov s posebnimi potrebami*, kar je pozitivno.

Ugotovili smo tudi, da je pomemben korak k temu, da spodbudimo bolj kakovostno in bolj pravično prakso vključevanja, prevpraševanje, na koga naj se prakse vključevanja sploh nanašajo ter kje in na kakšen način naj se jih uvaja. Pri tem je nujno v procese odločanja vključiti tiste, ki so jim določeni ukrepi in prakse namenjeni (Gregorčič Mrvar idr. 2020; Kodele, 2017). To smo potrdili tudi z raziskavo, kjer smo ugotovili, da vsi vprašani visoko vrednotijo *medsebojno spoštljivost, slišnost in uresničljivost idej dijakov*, pa tudi *partnerski odnos med starši in pedagoškimi delavci*.

7 Sklep

V prispevku smo analizirali poglede pedagoških strokovnjakov na inkluzijo in pravičnost srednjega strokovnega in poklicnega izobraževanja. Kombinirali smo odgovore anketiranih o razumevanju inkluzije na vprašanje odprtega tipa in pa stališča o inkluziji skozi tri dimenzije pravičnosti: prerazporeditev, pripoznanje in zastopanost. Ugotovitve niso enoznačne, kajti izkazalo se je, da izmerjena stališča še zlasti za učitelje bolj kot inkluzivno nakazujejo njihovo integrativno naravnost. To se odraža skozi potrditev stališč o tem, da se *posebnim skupinam dijakov namenja bistveno preveč časa* in da naj se *z njimi ukvarja šolska svetovalna služba ali zunanji strokovnjaki* ipd. Hkrati pa analiza odgovorov na odprto vprašanje pokaže, da je razumevanje inkluzije pri vprašanih kompleksno, odmik od integrativne naravnosti pa lahko identificiramo na ravni vprašanja, komu naj bi bila inkluzija sploh namenjena in kakšen naj bi bil njen cilj. Anketirani v največji meri zapišejo, da se inkluzija nanaša na vse dijake, prilagoditve pa niso vezane le na pedagoški proces, temveč tudi na nujne prilagoditve okolja, njihovo skrb za doseganje zastavljenih standardov znanja pa dopolnjuje skrb za doseganje ustreznih poklicnih kompetenc in kasnejšo zaposljivost dijakov.

V prihodnje bi bilo treba sistemsko usmerjene aktivnosti za večanje inkluzivnosti in pravičnosti strokovnih in poklicnih šol dopolniti z aktivnostmi, s katerimi bi naslovili tudi prepričanja in stališča pedagoških strokovnjakov o njihovih praksah vključevanja

pogosto izključenih dijakov v pedagoški proces. Ker gre za tako kompleksno tematiko, bi bilo treba v presojo inkluzivnosti in pravičnosti določenih aktivnosti smiselno vključiti tudi dijake.

Naj zaključimo z nekaterimi pomanjkljivostmi izvedene raziskave. Vzorec anketiranih bi bil boljši, če bi se na anketiranje odzvalo več ravnateljev in šolskih svetovalnih delavcev. Nabor stališč pri posamezni dimenziji pravičnosti bi lahko še dopolnili, prav tako pa bi pridobili dodaten vpogled v razumevanje inkluzije in pravičnosti, če bi anketiranim postavili vprašanje odprtega tipa o tem, kako razumejo pravičnost.

Katja Jeznik, PhD, Nina Kristl

Attitudes towards Inclusion and Justice in Vocational Education and Training

The paper analyses the views of head teachers, school counsellors and teachers on inclusion and justice in vocational education and training. Inclusion and justice are key cornerstones of most contemporary educational communities, as revealed by various theoretical discussions (Banks, 2023; Haug, 2017; Opetty et al., 2009; Reindal, 2016; Thomas, 2013; Warnock, 2010) as well as programme-policy orientations (Reimagining Our Futures Together, 2021; UNESCO, 1994). The main conclusions lead to the observation that the way diversity is addressed in the education system also determines its degree of equitable inclusion (Akkan & Buğra, 2020, p. 143).

Education professionals need to be supported and encouraged to use more inclusive pedagogical approaches; therefore, it is also very important to discern their understanding of inclusion and their views on inclusion through an equity perspective. The aim of this paper is to offer insights into these reflections.

The paper highlights the differences in the understanding of inclusion according to the historical context and the target groups to which it relates. Haug (2017) relates the beginnings of the development of the concept of inclusion to a narrower understanding of inclusion and refers to it as integration. It relates to the integration of individuals into an educational community, following the belief that the physical integration of an individual into the community is sufficient for their inclusion, which unfortunately is not the case. Integration-oriented practices demonstrate that an individual is only welcomed into a community if they can adapt adequately to the demands of the environment, given the various adaptations resulting from legislation, and not otherwise. This is a shift away from the concept of inclusion, which presupposes adaptations on both sides, i.e., on the part of the community and on the part of the person being integrated into the community. Contemporary societies are moving from a narrow understanding of inclusion, i.e., inclusion viewed as the integration of people with disabilities into the educational process, to a broader understanding of inclusion. The broader understanding is based on a common pedagogical understanding of inclusion, and the diversity of individuals is valued as a positive starting point for contemporary educational communities. Such a concept presupposes a move away from the predominantly special pedagogical treatment of excluded students towards general pedagogical and didactic

approaches and strategies. Several authors (Burke et al., 2023; Ermenc et al., 2019; Haug, 2017; Lesar, 2019) point out that the general pedagogical concept of inclusion goes beyond focusing on individuals and groups who traditionally receive different, usually special, pedagogical treatment in the school environment (e.g., people with special needs), and instead refers to all learners.

The paper also highlights the aspect of just inclusion. It draws on a multidimensional understanding of justice (Fraser et al., 2004; Lesar, 2022; Lynch et al., 2009, 2021) and three aspects seem to be of research interest from the viewpoint of examining perspectives on inclusion: the redistributive aspect of justice, recognition, and representation. Each dimension highlights a particular way in which an individual is included, and it is therefore assumed that inclusion is a concept that can be more equitably realised by considering the different dimensions of justice.

The starting point of justice in the West is the most equitable distribution of basic goods, which is usually associated with opportunities to assert individual rights through the redistribution of goods and access to social power – in schools, by creating conditions for optimal learning achievement through the reduction of barriers and the provision of additional support to those in need. However, differences in rights are justified if they are in favour of the most disadvantaged (positive discrimination). The cornerstones of this redistributive understanding of justice were created five decades ago by John Rawls (1971). This dimension of justice was later criticised, mainly because of the awareness that such an understanding of justice does not sufficiently address the various reasons for inequality among learners; it focuses mainly on economically driven inequality, while overlooking others. As an important extension of this aspect of justice, various authors (Fraser & Honneth, 2003; Fraser et al., 2004; Fraser, 2007; Knijn et al., 2020) have identified recognition that presupposes the rights of traditionally overlooked cultures. Recognition basically means respect for different lifestyles, worldviews, life circumstances, health situations, etc. – not only at the level of recognition of certain rights and freedoms, as presupposed by the redistributive dimension of justice. In school, it is manifested, for example, in a disability discourse (negative recognition) being replaced by a handicap discourse (positive recognition).

Building on some of the criticisms of recognition (misrecognition and non-recognition), Fraser et al. (2004) expand on redistribution and recognition with representation, which tends to involve different social groups and individuals in decision-making in terms of their power and influence over positions in the community. This dimension of justice is derived from the equality of conditions for (political) power in (co)decision-making at different levels of social life and for different social groups. In schools, this is manifested in the involvement of all students in decision-making processes, including the involvement of individuals with SEN in the development of additional professional support, etc.

Education, through its practices of inclusion and exclusion, on the one hand reinforces existing social inequalities, and on the other plays an important role in overcoming injustice and addressing inequalities and inequities in society. Despite some criticisms, further research into the different dimensions of justice is important, particularly as socio-economic inequalities can also affect access to education. Poverty is thus still considered to be one of the causes and consequences of inequalities in education, leading to individuals leaving school early and affecting the opportunities of children

from disadvantaged backgrounds. However, it is not only poverty, but also many other personal circumstances, e.g., gender, race, ethnicity, culture, religion, etc. (Akkan & Buğra, 2020).

The empirical part of the paper is a combination of respondents' ($n = 427$) answers to an open-ended question on their understanding of inclusion and their views on inclusion through the three dimensions of justice: redistribution, recognition and representation. Two decades ago, Booth and Ainscow (2002) developed a framework for measuring inclusion in the UK, which assumes measures of educational agency at three levels: policy, by establishing appropriate systemic solutions and defining the rights of those who frequently face exclusion; culture, by establishing and reinforcing inclusive community values; and practice, as didactic support for those who often face exclusion and as the nurturing of relationships. The Index for Inclusion provides a starting point for identifying attitudes, barriers, potentials and aspirations for creating a more inclusive culture, policy and practice in a particular educational institution, which can also use it as a tool for self-evaluation (Ainscow, 2023). The paper assumes that the Index for Inclusion can also provide a good starting point for examining inclusive attitudes in vocational education and training. It was used as a basis for the development of statements to measure attitudes, and its content was related to the three dimensions of justice: redistribution, recognition and representation. The study was carried out in spring 2022 under the auspices of the Institute of the Republic of Slovenia for Vocational Education and Training, and more detailed results have been published in two reports: *Inclusion in Vocational Education and Training – First Report (2022)* and *Inclusion in Vocational Education and Training – Second Report (in press)*.

The findings of the study are inconclusive. It seems that the respondents' views are more indicative of an integrative rather than inclusive orientation. This is reflected in the endorsement of the views that too much time is allotted to special groups of students, that they should be dealt with by the school counselling service or external experts, etc. At the same time, the analysis of the answers to the open-ended question shows that the respondents' understanding of inclusion is complex, and that the shift away from an integrative stance can be identified both at the level of defining for whom inclusion should be intended and what its goal should be. The respondents overwhelmingly state that inclusion applies to all students, and that adaptations are not only related to the teaching process but also to necessary adaptations to the environment. In addition, their concern for achieving the set standards of knowledge is complemented by a concern for the attainment of appropriate vocational competences and the subsequent employability of the students.

In the future, system-oriented activities to increase the inclusion and justice of vocational education and training should be complemented by activities aimed at addressing the beliefs and attitudes of education professionals about their practices of including students who often face exclusion in the educational process. As this is such a complex topic, it would be useful to involve students in assessing the inclusion and justice of certain activities.

However, the paper also highlights some of the limitations of the research carried out. The sample of respondents would have been better if more head teachers and school counsellors had responded to the survey. The range of views on each dimension of justice could have been further expanded, and additional insights into the under-

standing of inclusion and justice could have been gained by asking respondents an open-ended question about their perceptions of justice.

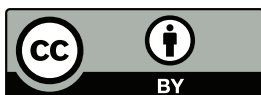
LITERATURA

1. Ainscow, M. (2023). Making sense of inclusion and equity in education. V J. Banks (ur.), *The Inclusion Dialogue Debating Issues, Challenges and Tensions with Global Experts* (str. 6–22). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003263425-2>
2. Akkan, B. in Buğra, B. (2020). Education and justice: inclusion, exclusion and belonging. V T. Knijn in D. Lepianka (ur.), *Justice and Vulnerability in Europe: An Interdisciplinary Approach* (str. 143–159). Edward Elgar Publishing. <https://doi.org/10.4337/9781839108488>
3. Allan, J. (2023). Challenges and dilemmas in inclusive education. What we can learn from children. V J. Banks (ur.), *The Inclusion Dialogue Debating Issues, Challenges and Tensions with Global Experts* (str. 23–35). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003263425-3>
4. Banks, J. (ur.). (2023). *The Inclusion Dialogue Debating Issues, Challenges and Tensions with Global Experts*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003263425>
5. Booth, T. in Ainscow, M. (2002). Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools. Centre for Studies on Inclusive Education. <http://www.csie.org.uk/resources/inclusion-index-explained.shtml#indicators>
6. Buljubašić Kuzmanović, V. in Španja, S. (2019). Index for inclusion of social school culture. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 34(1), 103–120.
7. Burke, J., Goriss-Hunter, A. in Emmett, S. (2023). Policy, discourse and epistemology in inclusive education. V S. Weuffen, J. Burke, M. Plunkett, A. Goriss-Hunter in S. Emmett (ur.), *Inclusion, Equity, Diversity, and Social Justice in Education* (str. 13–27). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-19-5008-7_2
8. Depolli Steiner, K. (2018). Typology of teacher education students' pedagogical beliefs. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 33(1), 104–115.
9. Drljić, K. in Kiswarday, V. R. (2021). Prepletenost rezilientnosti in inkluzivnih kompetenc bodočih učiteljev. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 36(3–4), 3–25.
10. Ermenc, K. S., Jeznik, K. in Mažgon, J. (2019). Inclusion – a general pedagogical concept. Verlag Dr. Kovač.
11. Fraser N. in Honneth A. (2003). *Redistribution or Recognition?: A Political–Philosophical Exchange*. Verso.
12. Fraser, N. (2007). Feminist politics in the age of recognition: a two-dimensional approach to gender justice. *Studies in Social Justice*, 1(1), 23–35. <https://doi.org/10.26522/ssj.v1i1.979>
13. Fraser, N., Dahl H. M., Stoltz P. in Willig R. (2004). Recognition, redistribution and representation in capitalist global society: an interview with Nancy Fraser. *Acta Sociologica*, 47(4), 374–382. <https://doi.org/10.1177/0001699304048671>
14. Gregorčič Mrvar, P., Jeznik, K., Kalin, J., Kroflič, R., Mažgon, J., Šteh, B. in Šarić, M. (2020). Šolska svetovalna služba: stanje in perspektive. Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani. <http://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-8QY35V3K>
15. Haug, P. (2017). Understanding inclusive education: ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3), 206–217. <https://doi.org/10.1080/15017419.2016.1224778>
16. Inkluzija v poklicnem in strokovnem izobraževanju: drugo poročilo (v tisku).
17. Inkluzija v poklicnem in strokovnem izobraževanju: prvo poročilo (2022). <https://cpi.si/aktualno/novice/inkluzija-v-poklicnem-in-strokovnem-izobrazevanju>
18. Javornik, M. in Ivanuš-Grmek, M. (2021). Poimovanje učenja pri študentih – bodočih pedagoških delavcih v treh državah. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 36(2), 109–127.
19. Jeznik, K. (2022). Inkluzivnost dodatne podpore in pomoči za učence. *Revija za elementarno izobraževanje*, 15(1), 71–90. <https://doi.org/10.18690/rei.15.1.71-90.2022>
20. Jeznik, K. (2023). Vpliv sistemske organiziranosti izobraževanja oseb s posebnimi potrebami na inkluzivno naravnost učnih skupnosti. *Andragoška spoznanja*, 29(1), 7–22. <https://doi.org/10.4312/as/10533>

21. Jeznik, K. in Kristl, N. (v tisku). Merjenje inkluzivnosti srednjih poklicnih in strokovnih šol skozi prizmo pravičnosti izobraževanja.
22. Jeznik, K. in Gregorčič Mrvar, P. (2022). The hidden curriculum from the perspective of school counsellors in Slovenia. *Pedagogika*, 148(4), 5–26. <https://doi.org/10.15823/p.2022.148.1>
23. Kiswarday, V. R., in Štemberger, T. (2017). Pomen inkluzivnih kompetenc z vidika bodočih vzgojiteljev predšolskih otrok. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 32(2), 3–17.
24. Knijn, T., Theuns, T. in Miklós, Z. (2020). Redistribution, recognition and representation: understanding justice across academic disciplines V T. Knijn in D. Lepianka (ur.), *Justice and Vulnerability in Europe*. (str. 54–72) <https://doi.org/10.4337/9781839108488.00011>
25. Kodele, T. (2017). *Participacija učencev v procesu reševanja njihovih učnih težav* [Doktorska disertacija, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta]. RUL. <https://repozitorij.uni-lj.si/IzpisGradiva.php?id=98551>
26. Lesar, I. (2009). Šola za vse? Ideja inkluzije v šolskih sistemih. Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
27. Lesar, I. in Žveglič Mihelič, M. (2020). Beliefs of university staff teaching in pedagogical study programmes on concept(s) of inclusiveness – the case of Slovenia. *International journal of inclusive education*, 24(7), 739–753. <https://dx.doi.org/10.1080/13603116.2018.1488186>
28. Lesar, I. (2019). Izzivi pedagogike pri vpeljevanju inkluzivnosti v šolski sistem. *Sodobna pedagogika*, 136(1), 50–69.
29. Lesar, I. (2022). Kako doseči pravično in inkluzivno izobraževanje? *Novičnik*, 6–11.
30. Lynch, K., Baker, J. in Lyons, M. (2009). *Affective Equality: Love, Care and Injustice*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/97>
31. Lynch, K., Kalaitzake, M. in Crean, M. (2021). Care and affective relations: Social justice and sociology. *The Sociological Review*, 69(1), 53–71. <https://doi.org/10.1177/0038026120952744>
32. Mažgon, J., Jeznik, K. in Ermenc, K. S. (2018). Evaluating future school counselors' competences for inclusive education. *SAGE Open*, 8(4), 1–10. <https://doi.org/10.1177/2158244018811406>
33. Opertti, R., Brady, J. in Duncombe, L. (2009). Moving forward: inclusive education as the core of education for all. *Prospects*, 39, 205–214. <https://doi.org/10.1007/s11125-009-9112-3>
34. Peček, M. in Lesar, I. (2006). Pravičnost slovenske šole: mit ali realnost. *Sophia*.
35. Rawls, J. (1971). *A theory of justice*. The Belknap Press of Harvard University Press. <https://doi.org/10.4159/9780674042605>
36. *Reimagining our Futures Together: A New Social Contract for education* (2021). International Commission on the Futures of Education, UNESCO.
37. Reindal, S. M. (2016). Discussing inclusive education: an inquiry into different interpretations and a search for ethical aspects of inclusion using the capabilities approach. *European Journal of Special Needs Education*, 31(1), 1–12. <https://doi.org/10.1080/08856257.2015.1087123>
38. Rovšek, M. (2013). Značilnosti usmerjanja otrok in mladostnikov z motnjami v duševnem razvoju. [Doktorska disertacija, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta]. RUL. <https://repozitorij.uni-lj.si/IzpisGradiva.php?id=27599>
39. Sinjur, A. (2018). Problematika vključevanja priseljenskih učencev v slovenske šole. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 33(2), 120–130.
40. Thomas, G. (2013). A review of thinking and research about inclusive education policy, with suggestions for a new kind of inclusive thinking. *British Educational Research Journal*, 39(3), 473–490. <https://doi.org/10.1080/01411926.2011.652070>
41. UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*.
42. Vogrinc, J. (2008). Kvalitativno raziskovanje na pedagoškem področju. Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
43. Warnock, M. (2010). Special educational needs: a new look. V M. Warnock in B. Norwich (ur.), *Special Educational Needs: A New Look* (str. 11–46). Continuum.

Članek je rezultat raziskovalnega programa št. P5-0174 Pedagoško-andragoško raziskovanje – Učenje in izobraževanje za kakovostno življenje v skupnosti, ki ga financira Javna agencija za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije.

The article is a result of the research programme No. P5-0174 Pedagogical-Andragogical Research – Learning and Education for Quality Community Life, funded by the Slovenian Research Agency.



Besedilo / Text © 2024 Avtor(ji) / The Author(s)

To delo je objavljeno pod licenco CC BY Priznanje avtorstva 4.0 Mednarodna.

This work is published under a licence CC BY Attribution 4.0 International.

(<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>)

Dr. Katja Jeznik, docentka za teorijo vzgoje in občo pedagogiko na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani.

E-mail: katja.jeznik@ff.uni-lj.si

Nina Kristl, asistentka za pedagoško metodologijo in statistiko na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani.

E-mail: nina.kristl@ff.uni-lj.si

Teacher Education for Assessment in Inclusive School

DOI: <https://doi.org/10.55707/ds-po.v39i2.118>

Prejeto 31. 8. 2023 / Sprejeto 12. 4. 2024

Znanstveni članek

UDK 159.922.76:373.3

KLJUČNE BESEDE: izobraževanje, inkluzija, poučevanje, ocenjevanje, osnovna šola, učenci, učitelji

POVZETEK – Izhajajoč iz ideje o kakovostnem izobraževanju se srečujemo z izrazom inkluzija, inkluzivno izobraževanje pa pomeni sposobnost šole, da vsem učencem omogoči kakovostno izobraževanje, ne glede na razlike med njimi. Cilj inkluzivne šole je ustvariti šolsko okolje, v katerem bo vsak učenec dosegel svoj maksimum ne glede na učni potencial. Zato bi moralo biti ocenjevanje namenjeno spodbujanju učencev k aktivnemu sodelovanju v izobraževalnem procesu. Napake, ki jih povzročajo težave, je treba odpraviti, vendar ne smejo vplivati na ocenjevanje učenčevega dela. Namen raziskave je ugotoviti usposobljenost učiteljev za ocenjevanje v inkluzivni šoli. V vzorec je bilo vključenih 459 učiteljev osnovnih šol. Podatki so bili pridobljeni januarja 2021 s pomočjo spletnega vprašalnika. Pridobljeni podatki so bili obdelani s programom SPSS. Rezultati kažejo, da so učitelji pripravljani na poučevanje in ocenjevanje učencev s posebnimi potrebami, da razumejo njihove potrebe in poznajo pristope, metode in strategije, potrebne za delo s takšnimi učenci s posebnimi potrebami v osnovni šoli. Dobljeni rezultati lahko učiteljem predstavljajo motivacijo za spodbujanje pozitivnega odnosa drugih učencev, kar pa bi koristilo vsem učencem.

Received 31. 8. 2023 / Accepted 12. 4. 2024

Scientific article

UDC 159.922.76:373.3

KEYWORDS: education, inclusion, teaching, assessment, primary school, pupils, teachers

ABSTRACT – Starting from the idea of quality education, we encounter the term inclusion, and inclusive education is understood as the school's ability to provide all pupils with quality education, regardless of their differences. The goal of an inclusive school is to create a school environment in which each pupil will achieve his or her maximum regardless of learning potential. Thus, assessment should be aimed at encouraging pupils to actively participate in the educational process. Errors caused by difficulties need to be corrected, but they must not affect the assessment of student work. The purpose of the research is to determine the education of teachers for assessment in an inclusive school. The sample included 459 primary school teachers. The data were obtained in January 2021 with the help of an online questionnaire. The obtained data were processed using SPSS. The results show that research participants are ready to work with and assess pupils with special needs, and that they understand their needs and know the educational methods needed to work with such pupils. The results obtained can be a motivation for teachers to encourage positive attitudes in other students, all with the aim of benefiting the children with whom they work.

1 Introduction

During its existence, the school as an educational institution has needed to adapt to the needs and requirements of society. Its basic task was and is to educate and, as such, it is important for every society. In this sense, schooling is considered the best social investment (Kadum et al., 2019).

We are increasingly encountering the term inclusion and the term inclusive education means the ability of the school to provide quality education to all children, regardless of their differences. Drobnič (2018) states that before the introduction of inclusion and integration into education, a comprehensive system of special schools and institu-

tions was established for the education of children with special needs. It was to be a kind of parallel education system, regulated by special legislation. School inclusiveness finds sufficient legitimacy in the regulations and official documents of the most important international organizations, from the United Nations (UN, 2006, Art. 24,) through UNESCO (IBE-UNESCO, 2016, UNESCO, 1994, 2016) to the European Agency for Special Needs and Inclusive Education (EADSNE, 2009, 2012).

From the above, it can be concluded that inclusive education would be attended by all children and it would be experientially, socially, spiritually and emotionally enriched by children with special needs. Therefore, it is important for the teacher, when thinking about teaching and when planning classes, to keep in mind what Demo (2019) has stated, namely that differences in teaching are normal and that it is necessary to consider the differences of each student.

To what extent is the school up to the task? To a large extent, this can be judged on the basis of the assessment of student achievements!

Assessment is a constantly present social function and is almost as old as society itself. All social formations tested and assessed the knowledge, abilities and skills of their members, depending on what was given priority. Grades today have an almost irreplaceable status in the process of education. Due to their economy and the appearance of “clarity”, they are the simplest way of communication between teachers and parents when it comes to the progress of student achievement (Rajić, 2017).

Therefore, the system of monitoring, checking and grading students must consider the child’s abilities and peculiarities of his or her psychophysical development, and consider the objective circumstances in which the student lives. Losing and repeating a school year should be kept to a minimum, as these measures often have the opposite effect than what is expected and desired to be achieved by applying these measures (Kadum-Bošnjak and Brajković, 2007). But the teacher is in direct interaction with the students. He or she chooses the ways, forms and methods of work, striving to make the teaching process better, more diverse, more meaningful, more interesting and appropriate to the age of the students he or she works with (Kadum-Bošnjak, 2012).

According to the Ministry of Science, Education and Sports (MZOS, 2014, 2019), in the case of students with disabilities it is necessary to evaluate their attitude towards work, the set tasks and educational values. Programmes and special curricula need to be tailored to such students. Evaluation and assessment should be aimed at encouraging students to actively participate in the educational process and extracurricular activities. Errors caused by difficulties need to be corrected, but they must not affect the assessment of student work. The methods, ways and procedures of evaluation and assessment should be adapted to the degree and type of difficulty in accordance with the recommendations of the expert team for a particular area. Therefore, according to Štemberger (2013, pp. 32–33), “education that is focused on the achievements of all students enables individual work according to the individual abilities of each child and the promotion of learning as an interdependent peer action.”

In addition to the above, the question arises: Are teachers sufficiently educated to assess the students who are involved in inclusive education?

2 Method

The aim of the research was to examine teachers' education for assessment in inclusive education, and their competencies and abilities to work with students involved in inclusive education on a sample of primary school teachers. After defining the goal of the research, the following null hypothesis was set: All connections between variables will be considered random until appropriate levels of statistical significance are shown under the conditions of statistical quantitative and qualitative analysis (Tot and Klapan, 2008). In the research, we used a descriptive and causal non-experimental method of pedagogical research.

The measuring instrument was compiled for the purposes of this research and consisted of fifteen (15) items: three independent variables (gender; I teach in ...; years of work experience in primary school) and twelve dependent variables based on a Likert-type assessment scale. The research was conducted in 2021 in the Republic of Croatia using an online survey questionnaire as it was impossible to conduct research in direct contact with research participants due to the COVID-19 pandemic. After the administrator's permission was obtained, the survey questionnaire was posted to the Facebook group.

The data obtained in this research were processed using the statistical package IBM SPSS 24.0 Standard Campus Edition (SPSS ID: 729357 5/20/2016).

The research sample consisted of 459 primary school teachers in the Republic of Croatia. There were 439 female respondents (95.6%) in the sample and 20 male respondents (4.4%). Out of the 459 participants in the research, 260 or 56.6% teach in the younger grades of primary school, while 199 or 43.4% teach in the upper grades.

Analysing the specificity of the sample with regard to years of work experience in primary school, it is evident that the largest number of research participants have 5 or more but less than 11 years, and 11 or more but less than 17 years of work experience – i.e., 82 or 17.9% in each interval. The smallest number of participants are those with 30 or more years of work experience: 53 or 11.5%.

To determine whether there are statistically significant differences in the distribution of research participants with respect to the independent variable of *years of work experience in primary school*, we applied the Kolmogorov-Smirnov test.

Normality is statistically insignificant, i.e., a random deviation from normality, if the magnitude of the significance (Sig.) is greater than .05. As the obtained significance values are .000, it means that there are statistically significant differences in the normality/regularity of the distribution.

Characteristics of the sample with regard to work experience in primary school: Most respondents have 5 years of service, namely 21.2% (98). In the range from 6 to 11 and from 12 to 17 years of service, the number of respondents is the same: 17.9% (82). The smallest number of them are found in the interval of more than 30 years of work experience: 10.9% (50).

3 Research results

Of the twelve dependent variables, the first three are related to the adaptation of teachers to the needs of students involved in inclusive education. They read:

- ☐ I adapt my teaching to the student's abilities.
- ☐ I use simpler books and materials for students with special needs.
- ☐ I give students with special needs more time for written assignments.

Statistical indicators of these three variables are shown in Table 1.

Table 1

Statistical Indicators of Variable "Adaptation of Teachers to the Needs of Students Involved in Inclusive Education"

	<i>N</i>	<i>Min.</i>	<i>Max.</i>	<i>Mean</i>	<i>Std. Dev.</i>	<i>Variance</i>
Var 4	459	1	5	4.58	.674	.454
Var 5	459	1	5	4.35	.937	.878
Var 6	459	1	5	4.71	.736	.542

Note. Valid N (listwise) = 459. Var 4: I adapt my learning to the student's abilities. Var 5: I use simpler books and materials for students with special needs. Var 6: I give students with special needs more time for written assignments.

From Table 1 it can be seen that for all three variables the arithmetic means are high: the highest is for the variable "*I give students with special needs more time for written assignments*", namely 4.71, with a standard deviation of .736, while the lowest is for the variable "*I use simpler books and materials for students with special needs*", which is 4.35 with a standard deviation of .937.

The relationship between the variables "*adaptation of teachers to the needs of students involved in inclusive education*" was investigated using Pearson's linear correlation coefficients. Preliminary analyses were performed to prove that the assumptions about normality, linearity and homogeneity of variance were met. A positive correlation between these three variables was calculated: $r_{4,5} = .331$, $r_{4,6} = .314$, and $r_{5,6} = .272$, all for $N = 459$ and $p < .001$.

The next set of dependent variables, grouped under the name "assessment of students in inclusive education", consists of the following nine items:

- ☐ I adapt written tests, i.e., assignments, to the students involved in inclusive education.
- ☐ I more often test the knowledge of students involved in inclusive education orally.
- ☐ I test the knowledge of students with reduced concentration more often.
- ☐ When compiling exams for students involved in inclusive education, I consult with professional associates.
- ☐ When evaluating, I set clear boundaries and expectations.
- ☐ I approach the assessment of students involved in inclusive education with special objectivity.

- ☐ I always apply the same criteria when evaluating.
- ☐ I always explain the grade I give to a student.
- ☐ I encounter difficulties in assessing students involved in inclusive education.

From Table 2 it can be seen that for all nine items, the arithmetic means are high: the highest is for the variable “*I adapt written tests, i.e., assignments, to the students involved in inclusive education*”, namely 4.83, with a standard deviation of .549, while the lowest is for the variable “*When compiling exams for students involved in inclusive education, I consult with professional associates*”, which is 3.21, with a standard deviation of 1.454.

Table 2

Statistical Indicators of Variable “Assessment of Students in Inclusive Education”

	<i>N</i>	<i>Min.</i>	<i>Max.</i>	<i>Mean</i>	<i>Std. Dev.</i>	<i>Variance</i>
Var 7	459	1	5	4.83	.549	.301
Var 8	459	1	5	3.90	1.112	1.236
Var 9	459	1	5	3.70	1.100	1.211
Var 10	459	1	5	3.21	1.454	2.113
Var 11	459	1	5	4.46	.807	.651
Var 12	459	1	5	4.09	1.069	1.142
Var 13	459	1	5	3.74	1.161	1.347
Var 14	459	1	5	4.75	.580	.337
Var 15	459	1	5	3.46	1.296	1.681

Note. Valid N (listwise) = 459. Var 7: “*I adapt written tests, i.e., assignments, to the students involved in inclusive education.*” Var 8: “*I more often test the knowledge of students involved in inclusive education orally.*” Var 9: “*I test students with reduced concentration more often.*” Var 10: “*When compiling exams for students involved in inclusive education, I consult with professional associates.*” Var 11: “*When evaluating, I set clear boundaries and expectations.*” Var 12: “*I approach the assessment of students involved in inclusive education with special objectivity.*” Var 13: “*I always apply the same criteria when evaluating.*” Var 14: “*I always explain the grade I give to a student.*” Var 15: “*I encounter difficulties in assessing students involved in inclusive education.*”

To determine whether there are statistically significant differences between the arithmetic means of the independent variable “*years of work experience in primary school*” and the dependent variables under the name “*assessment of students in inclusive education*”, we applied a one-factor analysis of variance. The obtained results are shown in Tables 5, 6 and 7.

Table 3*Levene Test of Homogeneity of Variance*

	<i>Levene Statistic</i>	<i>df₁</i>	<i>df₂</i>	<i>Sig.</i>
Var 7	1.333	5	450	.249
Var 8	1.650	5	450	.145
Var 9	.942	5	450	.454
Var 10	.649	5	450	.662
Var 11	3.012	5	450	.011
Var 12	.213	5	450	.957
Var 13	3.560	5	450	.004
Var 14	5.829	5	450	.000
Var 15	2.098	5	450	.065

Table 3 shows the Levene test of homogeneity of variance, which we used to examine the equality of variance in the results in each of the groups. It can be noticed that only in two items – Var 13: “*I always apply the same criteria when evaluating*” (Sig. = .004) and Var 14: “*I always explain the grade I give to a student*” (Sig. = .000) – the magnitude is less than .05, which means that in these two items the assumption of homogeneity of variance is violated. Significance values (Sig.) for other items are greater than .05, which means that the assumption of homogeneity of variance is not violated.

Table 4*Robust Tests of Equality of Arithmetic Means*

		<i>Statistic^(a)</i>	<i>df₁</i>	<i>df₂</i>	<i>Sig.</i>
Var 13	Welch	1.611	5	196.517	.159
	Brown-Forsythe	1.444	5	395.510	.207
Var 14	Welch	3.069	5	193.191	.011
	Brown-Forsythe	1.436	5	336.590	.211

Note. (a) Asymptotically F-distributed.

For the items “*I always apply the same criteria when evaluating*” and “*I always explain the grade I give to a student*”, for which the significance magnitude is less than .05, we will look at the results in Table 4, where two tests (Welch and Brown-Forsythe) that are resistant to the violation of the assumption of homogeneity of variance are shown.

Table 4 shows the sums of the squares of deviations of the results from their arithmetic mean, the number of degrees of freedom, as well as other relevant values that will be used for the analysis of different groups and the analysis of the same respondents.

Of particular interest is the significance magnitude column (Sig.). For values of significance magnitude that are less than or equal to .05 ($p \leq .05$), there is a statistically significant difference between the arithmetic means of the dependent variable. However, this still does not mean that it is known which group differs from which.

Table 5*ANOVA*

		<i>Sum of Squares</i>	<i>df</i>	<i>Mean Square</i>	<i>F</i>	<i>Sig.</i>
Var 7	Between Groups	.531	5	.106	.349	.883
	Within Groups	136.783	450	.304		
	Total	137.314	455			
Var 8	Between Groups	19.934	5	3.987	3.311	.006
	Within Groups	541.820	450	1.204		
	Total	561.754	455			
Var 9	Between Groups	11.714	5	2.,343	1.959	.083
	Within Groups	538.126	450	1.,196		
	Total	549.840	455			
Var 10	Between Groups	12.405	5	2.481	1.173	.321
	Within Groups	951.628	450	2.115		
	Total	964.,033	455			
Var 11	Between Groups	4.843	5	.969	1.530	.179
	Within Groups	284.786	450	.633		
	Total	289.629	455			
Var 12	Between Groups	6.811	5	1.362	1.201	.308
	Within Groups	510.549	450	1.135		
	Total	517.360	455			
Var 13	Between Groups	9.816	5	1.963	1.467	.199
	Within Groups	602.129	450	1.338		
	Total	611.945	455			
Var 14	Between Groups	2.462	5	.492	1.497	.189
	Within Groups	148.029	450	.329		
	Total	150.491	455			
Var 15	Between Groups	5.728	5	1.146	.677	.641
	Within Groups	761.394	450	1.692		
	Total	767.123	455			

Table 5 shows that only one item – Var 8: “*I more often test the knowledge of students involved in inclusive education orally*” – has the value of $p = .006 \leq .05$.

Therefore, the impact of “*years of work experience in primary school*” on the level of “*assessment of students in inclusive education*” was examined by a one-factor analysis of variance. Subjects were divided into six groups according to years of work experience. A statistically significant difference was found at the level of $p \leq .05$ for the dependent variable “*I more often test the knowledge of students involved in inclusive education orally*” $F(5, 450) = 3.311, p = .006$.

The relationship between the nine dependent variables we titled “*assessment of students in inclusive education*” was analysed using Pearson’s linear correlation coefficients. Preliminary analysis proved the satisfaction of assumptions about normality, linearity and homogeneity of variance. The following correlations were calculated:

- Eighteen (18) positive and two (2) negative, all for $N = 459$ and $p < .01$;
- Five (5) positive and one (1) negative, all for $N = 459$ and $p < .05$;
- Ten (10) correlation coefficients are not statistically significant.

4 Conclusion

The school as an educational institution is obliged to respect the uniqueness of each of its students and respond to all their requirements and needs. The philosophy of an inclusive school is based on the view that everyone has the right to learn regardless of different needs and abilities. Inclusive education means changing the school institution, changing the curricula (Kadum et al., 2020) so that all children have equal opportunities to develop all their potentials, skills and abilities. Moreover, including all children in the same group provides an opportunity to learn and live together, developing as individuals who will be able to understand and respect others. The goal of an inclusive school is to create a school environment in which the learning and development of all students, regardless of their learning potential, regardless of whether they master the language of instruction or have difficulties, can be promoted as effectively as possible (Keller et al., 2018; Luder et al., 2019). Based on the above, inclusion can be recognized as a culture of life in a learning community in which each individual is important because he or she co-shapes the school community by introducing his or her own personality elements (Drobnič, 2018).

An important role is also played by the teacher, who has pedagogical and didactic knowledge for teaching and encouraging the acquisition of knowledge by children with special needs and who is aware that working with students with special needs requires a patient teacher (Strniša and Jurišević, 2018).

According to Biasiol Babić (2009), students with disabilities often cannot show their knowledge and skills as others can. Therefore, an individualized curriculum that clearly defines the learning objectives, strategies and outcomes is essential. It is important to be sensitive, attentive and prepared when monitoring, testing and assessing students with special needs. In addition to a good higher education, which is the basis for their career development (Blažič, 2021), teachers also need opportunities for lifelong learning in order to realize their mission as an inclusive teacher in everyday pedagogical practice. Lifelong learning enables them to connect theoretical knowledge

with practical experience, strengthening intergenerational learning (Partalo et al., 2022) and thereby strengthening inclusive competences (Kiswarday and Stemberger, 2017).

In this study, it was found that 92.5% of respondents agree with this statement and that they adapt their teaching to student needs. For children with disabilities, it will sometimes be necessary to adapt the written material and extend the time allocated for writing. In the written task the student can answer by just underlining the answer or circling the letter in front of the correct answer.

The research *Teaching Strategy of Teachers in Teaching Students with Specific Learning Difficulties* (Martan et al., 2016) found that the arithmetic mean is $M = 3.41$, which means that most teachers adapt books and didactic material to the needs of students involved in inclusive education. The authors further state that teachers provide *students with specific learning difficulties with more time for written assignments*. Namely, a large number of teachers are ready to provide help and support to students involved in inclusive education (Martan et al., 2016).

In our study, we found that 92.0% of research participants provide more time for written assignments to students with special needs, which shows that teachers are aware that students with special needs need more time for written assignments. In the case of students with reduced concentration, knowledge needs to be tested more often, in shorter time units, and with a small number of tasks or questions in one examination (MZOS, 2014). The task was to examine how many respondents adhere to these instructions. We found that 57.9% of respondents adhere to the above, while almost one third of survey participants (30.0%) could not decide on the above, i.e., were undecided. Therefore, it can be concluded that a large number of respondents do not follow these instructions or are not even familiar with them.

In the paper *Monitoring and Grading of Students with Disabilities* Užarević (2012) states that the research obtained an arithmetic mean $M = 4.29$ with a standard deviation $SD = 0.547$ with regard to the Guidelines for monitoring and assessment of students with disabilities in primary and secondary school (MZOS, 2014), which state that the assessment of students with special needs involved in inclusive education should be objective. In the mentioned research, 74.8% of respondents agreed with this statement (Užarević, 2012).

Students with special needs pose a major challenge to teachers. They require special methods of work; the competencies of teachers to work with children with special needs and the needs of students should be divided according to various factors. Moreover, each group requires different adjustments. Therefore, it is important that teachers have enough knowledge and skills to work with children with special needs who are involved in inclusive education so that they can work with them in the best and most efficient way.

The research showed that the participants in the research are ready and competent to work with students with special needs and that they understand their needs and know the educational methods needed to work with such students.

It is important that teachers are informed in order to be able to help students with special needs to complete their education as well as possible.

The obtained results can be a motivation for teachers to look for ways and paths that will contribute to more positive attitudes of parents towards the inclusion of children with disabilities and encourage positive attitudes in other students, all for the benefit of

the children with whom they work. There should be more research on this topic so that teachers could get a true picture of the situation of children with disabilities in schools with the aim of providing more successful assessment and achieving better educational outcomes, all in order to improve the quality of life of all children.

As has already been pointed out, the process of inclusion requires constant work aimed at raising the level of teaching quality. According to Mura and Zurru (2019), the inclusion process should enable students to more easily adopt learning contents. It is necessary to innovate teaching practice through work that includes all students. And finally, we should strive for educational institutions to appreciate everyone, with all their virtues and flaws. In conclusion, this paper could be a starting point for further research with the inclusion of a larger sample of respondents in order to expand the research.

Dr. Sandra Kadum, Anna-Maria Ukić, dr. Jurka Lepičnik Vodopivec

Izobraževanje učiteljev za ocenjevanje v inkluzivni šoli

Vključevanje otrok s posebnimi potrebami v redne osnovne šole je v zadnjem desetletju doživelo vzpon. Vse pogosteje se srečujemo s terminom inkluzija in inkluzivno izobraževanje, kar predpostavlja možnost šole, da vsem otrokom, ne glede na njihove razlike, zagotovi kakovostno vzgojo in izobraževanje. Inkluzivno izobraževanje predstavlja enega najpomembnejših izzivov in pobud v izobraževanju. Inkluzivno izobraževanje se namreč nanaša na prakso vključevanja vseh učencev v redne šole, ne glede na njihove posebnosti. Inkluzivna paradigma si prizadeva doseči enakopravnost vsakega otroka in zagotoviti pogoje, ki bodo omogočali optimalen razvoj vsakega otroka v skladu z njegovimi zmožnostmi (Kadum idr., 2020). Tako naravnava šola prevzema filozofijo inkluzije, ki temelji na izhodišču, da imajo vsi pravico do učenja, ne glede na različne potrebe in sposobnosti, ter uvaja v šole novo dimenzijo – kulturo inkluzije. Spremembe, ki se dogajajo, posledično postavljajo nove izzive za vse učitelje in strokovne delavce v šolah (Robinson in Buly, 2007), saj je velik del teh sprememb zaznati še zlasti na izvedbeni ravni, pri čemer je vloga učitelja izjemno pomembna. Z vključevanjem primernih metod, strategij in ustrezne podpore učencem je zagotovljen osnovni cilj inkluzivnega izobraževanja, to je pravica vsakega otroka do izobraževanja. Strniša in Jurišević (2018) pa dodajata, da je poleg pedagoške in didaktične usposobljenosti pomembno zavedanje učitelja, da je za delo z učenci s posebnimi potrebami potrebno veliko strpnosti in razumevanja.

Ocenjevanje je nenehno prisotna družbena funkcija, ki je stara skoraj toliko kot družba sama. Vse družbene formacije so preverjale in ocenjevale znanje, sposobnosti in veščine svojih članov, odvisno od tega, kaj je bilo prednostno. Sodobne paradigme inkluzije danes ne rešujejo problema ocenjevanja učencev s posebnimi potrebami, temveč opozarjajo na njegovo kompleksnost. Zato mora sistem spremljanja, preverjanja in ocenjevanja učencev upoštevati učenčeve sposobnosti in posebnosti njegovega psihofizičnega razvoja z upoštevanjem objektivnih okoliščin, v katerih učenec živi.

V prispevku so prikazani rezultati raziskave, s katero smo želeli na vzorcu osnovnošolskih učiteljev preveriti njihovo usposobljenost za ocenjevanje v inkluzivnem pouče-

vanju, njihove kompetence in usposobljenost za delo z učenci, vključenimi v inkluzivni pouk.

Vzorec predstavlja 459 osnovnošolskih učiteljev v Republiki Hrvaški, od tega 439 (95,6%) učiteljic in 20 oz. 4,4% učiteljev. Od vseh sodelujočih jih 260 (56,6%) poučuje od 1. do 4. razreda, 199 oz. 43,4% pa od 5. do 8. razreda.

Za zbiranje podatkov smo uporabili anketni vprašalnik, sestavljen za potrebe te raziskave, ki je vseboval tri neodvisne in dvanajst odvisnih spremenljivk. Uporabili smo Likertovo lestvico stališč. Podatke smo zbrali v letu 2021. Zaradi pandemije covid-19 smo uporabili on-line anketni vprašalnik, ki je bil predstavljen v Facebook skupini. Pridobljeni podatki so se obdelovali z uporabo IBM SPSS Statistics 24.

Pridobljeni so bili naslednji rezultati:

- Tri odvisne spremenljivke:
 - učenje prilagajam zmožnostim učenca,
 - za učence s posebnimi potrebami uporabljam bolj preproste knjige in materiale in
 - učencem s posebnimi potrebami ponujam več časa za pisne naloge so se nanašale na prilagajanje učiteljev potrebam učencev, vključenih v inkluzivni pouk.

Pri vseh treh spremenljivkah so aritmetične sredine visoke: najvišja je za spremenljivko (3) in znaša 4,71, ob standardni deviaciji 0,736, medtem ko je najnižja tista za spremenljivko (2), ki znaša 4,35 ob standardni deviaciji 0,937. Med vsemi tremi spremenljivkami so bile izračunane pozitivne korelacije: $r_{1,2} = 0,331$, $r_{1,3} = 0,314$, ter $r_{2,3} = 0,272$, vse za $N = 459$ in $p < 0,001$.

- Del raziskave, ki se je nanašal na ocenjevanje učenca v inkluzivnem pouku, je predstavljalo preostalih devet odvisnih spremenljivk. Za vse spremenljivke so aritmetične sredine visoke: najvišja je za spremenljivko učencem, vključenim v inkluzivni pouk, prilagajam pisna preverjanja in znaša 4,83, ob standardni deviaciji 0,549, medtem ko je najnižja aritmetična sredina (3,21) tista za spremenljivko pri sestavljanju izpita za učence, vključene v inkluzivni pouk, se posvetujem s strokovnimi sodelavci, ob standardni deviaciji 1,454.
- Zveza odvisnih spremenljivki ocenjevanje učenca v inkluzivnem pouku je podana s Pearsonovim linearnim koeficientom. Pridobljene so naslednje korelacije:
 - osemnajst (18) pozitivnih in dve (2) negativni, vse za $N = 459$ in $p < 0,01$;
 - pet pozitivnih (5) in ena (1) negativna, vse za $N = 459$ in $p < 0,05$;
 - deset (10) koeficientov korelacije statistično ni pomembnih.
- Z enofaktorsko analizo variance je bil raziskan vpliv delovnih izkušenj v osnovni šoli na del raziskave ocenjevanja učenca v inkluzivnem pouku. Ugotovljena je bila statistično pomembna razlika na ravni $p \leq 0,05$ za odvisno spremenljivko Znanje učencev, vključenih v inkluzivni pouk, pogosteje preverjam ustno $F(5, 450) = 3,311$, $p = 0,006$.

Poleg tega je treba poudariti, da se 92,5% anketirancev strinja s to trditvijo in da učenje prilagajajo potrebam učenca. Skladno z Navodilom za spremljanje in ocenjevanje učencev z motnjami v razvoju v osnovni in srednji šoli (MZOS, 2014) bo otrokom s posebnimi potrebami včasih potrebno prilagoditi pisna gradiva. V raziskavi Učne

strategije učiteljev pri poučevanju učencev s specifičnimi motnjami učenja (Martan idr., 2016) je iz rezultatov razvidno, da večina učiteljev prilagaja knjige in didaktični material potrebam učencev, vključenih v inkluzivni pouk. Avtorji še navajajo, da učitelji učencem s posebnimi potrebami omogočajo več časa za pisne naloge. Prav tako je veliko število učiteljev pripravljenih nuditi pomoč in podporo učencem, vključenim v inkluzivni pouk (prav tam).

Dobljeni rezultati kažejo, da 92 % anketiranih učiteljev zagotavlja več časa za pisne naloge učencem s posebnimi potrebami, kar kaže, da se učitelji zavedajo, da učenca s posebnimi potrebami potrebujejo več časa za pisne naloge. "Če gre za učence z zmanjšano koncentracijo, je treba znanje preverjati pogostejše, v krajših časovnih enotah in z majhnim številom nalog ali vprašanj v enem preverjanju znanja" (MZOS, 2014, str. 4). Zanimalo nas je, koliko anketirancev upošteva ta navodila. Ugotovili smo, da jih to navodilo upošteva 57,9 %, medtem ko se skoraj ena tretjina udeležencev do navedenega ni opredelila oziroma so bili neodločeni. Na podlagi tega lahko sklepamo, da večina učiteljev ne upošteva navedenih navodil ali – celo zelo verjetno – z njimi niso niti seznanjeni.

Dobljeni rezultati vsekakor predstavljajo motivacijo za učitelje, da še naprej iščejo načine in poti, ki bodo pripomogle k bolj pozitivnim stališčem staršev do inkluzije otrok z motnjami v razvoju, kot tudi k spodbujanju pozitivnih stališč ostalih učencev, vse pa s ciljem dobrobiti otrok, s katerimi delajo.

Kot smo že poudarili je proces inkluzije proces, ki je usmerjen v dvigovanje ravni kakovosti pouka. Kot navajata Mura in Zurru (2019) bi moral proces inkluzije učenca usposobiti za čim preprostejše obvladovanje gradiva. Učno prakso je treba posodobiti skozi delo, ki vključuje vse učence. Takšnih raziskav bi moralo biti več, da učitelji pridobijo pravo sliko položaja otrok z motnjami v razvoju v šolah, s ciljem njihovega uspešnejšega ocenjevanja in doseganja boljših vzgojno-izobraževalnih rezultatov, vse to pa zaradi izboljšanja kakovosti življenja vseh otrok. Prizadevati si je treba za to, da izobraževalne ustanove cenijo in spoštujejo vsakega posameznika z vsemi odlikami in pomanjkljivostmi.

V sklepu izpostavljamo, da bi lahko bilo to delo izhodišče za nadaljnje razširjene raziskave, v katere bi vključili večji vzorec anketirancev.

Dobljeni rezultati kažejo, da so anketirani pripravljeni in kompetentni za delo z učenca s posebnimi potrebami, da razumejo njihove potrebe in poznajo metode in strategije, ki so potrebne za delo s takšnimi učenca. Učitelji se zavedajo, da lahko učenca s posebnimi potrebami pomagajo čim bolj kakovostno zaključiti šolanje. Zaradi tega je treba osmisliti individualizirani program, ki jasno določa cilje, strategije in rezultate učenja, prilagojene zmožnostim posameznega učenca. Pri tem je pomembno, da so učitelji pri spremljanju, preverjanju in ocenjevanju učenca s posebnimi potrebami občutljivi, strpni in prilagodljivi.

Rezultati raziskave predstavljajo spodbudo ne le učiteljem, temveč tudi vodstvom šol in odločevalcem šolskih politik, da ne pozabijo na ta segment našega življenja, ki terja odgovorno in profesionalno držo vseh deležnikov z namenom spodbujanja uveljavljanja inkluzivne kulture na šoli in širše v družbi.

REFERENCES

1. Blažič, M. (2021). Prispevek visokošolskega učnega okolja h kariernemu razvoju študentov. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 36(1), 93–113.
2. Biasiol Babić, R. (2009). Vrednovanje i ocjenjivanje s posebnim osvrtnom na učenike s teškoćama u razvoju integrirane u redovini sustav odgoja i obrazovanja. *Metodički obzori*, 4(1–2), 207–2019. Available at: <https://hrcak.srce.hr/45774> (retrieved 14. 1. 2021).
3. Demo H. (2019). Le competenze inclusive del docente. *L'integrazione scolastica e sociale*, 18(4), 346–349.
4. Drobnič, J. (2018). Inkluzija/integracija oseb s posebnimi potrebami v slovenski bibliografiji. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 33(3–4), 20–35.
5. EADSNE – European Agency for Development in Special Needs Education (2009). Key Principles for Promoting Quality in Inclusive Education. Recommendations for Policy Makers. Odense (Denmark): European Agency for Development in Special Needs Education.
6. EADSNE – European Agency for Development in Special Needs Education (2012). Teacher Education for Inclusion. Profile of Inclusive Teachers. Odense (Denmark): European Agency for Development in Special Needs Education.
7. IBE-UNESCO – International Bureau of Education-UNESCO. (2016). Training Tools for Curriculum Development – Reaching Out to All Learners. Geneva (Switzerland): Resource Pack for Supporting Inclusive Education.
8. Kadum, S., Šušvar, V. and Tomić, R (2020). Školska pedagogija. Pula: Sveučilište Jurja Dobrile, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti.
9. Kadum, S., Štemberger, T. and Beneš, M. (2019). Socijalizacija darovite djece i odgojno-obrazovna podrška u prevenciji rizičnih ponašanja. V: Radetić-Paić, M. (ur.). Programi prevencije problema u ponašanju u lokalnoj zajednici (pp. 155–171). Pula: Sveučilište Jurja Dobrile, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti.
10. Kadum-Bošnjak, S. (2012). Suradničko učenje. *Metodički ogledi*, 19(1), 181–199.
11. Kadum-Bošnjak, S. and Brajković, D. (2007). Praćenje, provjeravanje i ocjenjivanje učenika u nastavi. *Metodički obzori*, 2(2), 35–51.
12. Keller, R., Kunz, A., Luder, R. et al. (2018). Schulentwicklung für eine inklusive gesunde Schule am Beispiel der Projekte „SIS“ und „Challenge“. In: Zala-Mezö, E., Strauss, N.-C. and Häbig, J. (Eds.). Dimensionen von Schulentwicklung. Münster: Waxmann.
13. Kiswarday, V. R. and Štemberger, T. (2017). Pomen inkluzivnih kompetenc z vidika bodočih vzgojiteljev predšolskih otrok. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 32 (2), 3–17.
14. Kyriacou, Ch. (1995). Temeljna nastavna umijeća. Zagreb: Educa.
15. Luder, R., Kunz, A. and Müller Bösch, C. (2019). Das Besondere der Pädagogik einer inklusiven Schule. In: Luder, R., Kunz, A. and Müller Bösch, C. (Eds.). *Inklusive Pädagogik und Didaktik*. Bern: hep-Verlag.
16. Martan, V., Skočić Mihić, S. and Puljar, A. (2016). Nastavane strategije učitelja u podučavanju učenika sa specifičnim teškoćama učenja. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 62(3), 139–150. Available at: https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=260823 (retrieved 28. 8. 2021).
17. MZOS – Ministarstvu znanosti, obrazovanja i športa. (2019). Pravilnik o načinima, postupcima i elementima vrednovanja u osnovnoj i srednjoj školi. Zagreb. Available at: https://www.sss-makarska.hr/spisi/skola/pravilnik_vrednovanje_os_ss_2019_8_30.pdf (retrieved 14. 8. 2021).
18. MZOS – Ministarstvu znanosti, obrazovanja i športa. (2014). Naputak o praćenju i ocjenjivanju učenika s teškoćama u razvoju u osnovnoj i srednjoj školi. Available at: <http://hud.hr/wp-content/uploads/sites/168/2014/11/naputak-prac-ocj1.pdf> (retrieved 14. 1. 2021).
19. Mura, A. and Zurru, A. L. (2019). Professionalità docente e processi di inclusione: dall'indagine sulle pratiche didattiche alla rilevazione dei bisogni formativi. *L'integrazione scolastica e sociale*, 18(1), 43–57.
20. Partalo, D., Šindić, A. and Ličen, N. (2022). Competencies and Intergenerational Learning of the Preschool Teachers. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 37(1), 37–49.

21. Rajić, V. (2017). Pristupi vrednovanju u obrazovanju. V: Matijević, M. (ur). Nastava i škola za net- generacije (pp. 256–270). Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilište u Zagrebu.
22. Robinson, L. and Buly, M. R. (2007). Breaking the Language Barrier: Promoting Collaboration between General and Special Educators. *Teacher Education Quarterly*, 34(3), 83–94.
23. Strniša, T. and Jurišević, M. (2018). Razvoj strokovne samopodobe specialnih in rehabilitacijskih pedagogov. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 33(1), 116–130.
24. Štemberger, T. (2013). Učiteljeva pripravljenost na inkluzijo. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 28(3–4), 3–17.
25. Tot, D. and Klapan, A. (2008). Ciljevi stalnoga stručnog usavršavanja: mišljenje učitelja. *Pedagogijska istraživanja*, 5(1), 60–71.
26. UN. (2006). Convention on the rights of persons with disabilities and Optional Protocol, United Nations. Available at: <https://social.desa.un.org/issues/disability/crpd/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities-crpd> (retrieved 28. 4. 2021).
27. UNESCO. (1994). Salamanca Statement on Principles, Policy and Practice in Special Needs Education and Framework for Action on Special Needs Education. Available at: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427> (retrieved 28. 4. 2021).
28. UNESCO. (2016). Education 2030. Incheon Declaration and Framework for Action for the Implementation of Sustainable Development Goal 4. Available at: http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-en_2.pdf (retrieved 8. 2. 2021).
29. Užarević, A. (2012). Praćenje i ocjenjivanje učenika s teškoćama u razvoju. [Master's thesis]. Osijek. Josip Juraj Strossmayer University, Faculty of Humanities and Social Sciences. Available at: <https://repozitorij.ffos.hr/islandora/object/ffos%3A1652/datastream/PDF/view> (retrieved 29. 5. 2021).

Delo je podprla Javna agencija za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije [P5-0444].

This work was supported by the Slovenian Research Agency [P5-0444].



Besedilo / Text © 2024 **Avtor(ji) / The Author(s)**

To delo je objavljeno pod licenco CC BY Priznanje avtorstva 4.0 Mednarodna.

This work is published under a licence CC BY Attribution 4.0 International.

(<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>)

Sandra Kadum, PhD, associate professor at the Faculty of Education in Pula, Croatia.

E-mail: skadum@unipu.hr

Anna-Maria Ukić, student of the 5th year of Teacher Studies at the Faculty of Educational Sciences in Pula, Croatia.

E-mail: annamariaukic76@gmail.com

Jurka Lepičnik Vodopivec, PhD, full professor for preschool pedagogy and scientific adviser at the Faculty of Education of the University of Primorska, Koper, Slovenia.

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

Samoocena učiteljev o delu v inkluzivnem razredu

DOI: <https://doi.org/10.55707/ds-po.v39i2.132>

Prejeto 24. 1. 2023 / Sprejeto 28. 6. 2024

Znanstveni članek

UDK 376.064.2

KLJUČNE BESEDE: inkluzija, učenci, učitelji, razredna klima, samoocena

POVZETEK – Inkluzivno izobraževanje postaja ključni element za zagotavljanje enakega dostopa do izobraževanja za vse učence, ne glede na njihove raznolike potrebe. Šolski sistem se mora prilagoditi raznolikosti učencev, kar zahteva premik od tradicionalnega pristopa prilagajanja do ustvarjanja vključujočega okolja. Unesco poudarja pomen inkluzivnega pristopa za spodbujanje sprejetosti in enakopravnosti v izobraževanju. Prilagodljiva pedagogika postaja ključna za učitelje, ki želijo razvijati raznolike učne stile in sposobnosti učencev. Kljub izzivom, s katerimi se soočajo učitelji, vključujoča praksa prispeva k boljšemu počutju in uspehu tako učiteljev kot učencev. Ključna za uspeh inkluzivnega izobraževanja sta tudi samorefleksija in samoocena učiteljev, saj omogočata razvoj kompetenc za delo z raznolikimi učenci in izboljšanje učinkovitosti ter zadovoljstva v poklicu. To je bil tudi namen raziskave, s katero avtorici poudarjata vlogo učitelja v inkluzivnem razredu ter predstavljata izsledke raziskave o učiteljevi samooceni o delu v inkluzivnem razredu.

Received 24. 1. 2023 / Accepted 28. 6. 2024

Scientific paper

UDC 376.064.2

KEYWORDS: inclusion, students, teachers, classroom climate, self-assessment

ABSTRACT – Inclusive education is becoming a key element in ensuring equal access to education for all students, regardless of their diverse needs. The school system must adapt to the diversity of students, requiring a shift from the traditional adaptation approach to creating an inclusive environment. UNESCO emphasises the importance of an inclusive approach to promote acceptance and equality in education. Flexible pedagogy is becoming crucial for teachers who aim to cater to the students' diverse learning styles and abilities. Despite the challenges teachers face, inclusive practices contribute to the well-being and success of both teachers and students. Self-reflection and self-assessment by teachers are also crucial for the success of inclusive education, as they enable the development of competencies to work with diverse students and improve effectiveness and job satisfaction. This was also the purpose of the research conducted by the authors, who highlight the role of the teacher in the inclusive classroom and present the findings of a study on teachers' self-assessment regarding their work in an inclusive classroom.

1 Uvod

V preteklosti so mnogi verjeli, da se otroci s posebnimi potrebami morajo prilagajati obstoječemu šolskemu sistemu, ne pa, da bi se šolski sistem prilagodil njim in bil bolj odprt za različnost. Danes je inkluzivno izobraževanje ključni element za omogočanje enakega dostopa do izobraževanja za vse učence, ne glede na njihove individualne in socialne razlike (Kavkler idr., 2015). Prav tako avtorji, kot so Peček Čuk idr. (2011) poudarjajo, da je potrebno preseči tradicionalni šolski sistem, ki zahteva prilagajanje otrok s posebnimi potrebami, in le-tega prilagoditi za ustvarjanje bolj vključujočega in odzivnega okolja. Temelji te spremembe so načela enakosti, nediskriminacije, raznolikosti, solidarnosti in demokracije, ki vodijo k prilagoditvam šolskega okolja in kurikuluma, da bi zadostili potrebam in spodbujali potenciale vseh učencev.

Unesco (2015) v svojih prizadevanjih za zagotavljanje kakovostnega in pravičnega izobraževanja za vse poudarja pomen inkluzivnega, vključujočega pristopa. Ta pristop ne le da spodbuja sprejetost in vključenost vseh otrok, ampak tudi poudarja potrebo po pedagogiki, ki spoštuje različnost in enakopravnost. V tem smislu je prilagodljiva pedagogika bistveni del inkluzivnega izobraževanja, saj omogoča učiteljem, da se prilagodijo različnim učnim stilom, sposobnostim in ozadjem učencev. Skočić Mihić (2019) se v zvezi z inkluzivnim izobraževanjem osredotoča na to, da mora učitelj pri svojem delu nujno prilagoditi predvsem metode, ki ustrezajo raznolikosti učencev, s čimer se izboljšuje kakovost učenja in spodbuja enakost.

O inkluziji torej govorimo, ko se pri načrtovanju in izvajanju pouka dopušča in upošteva raznolikost med učenci (Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje, Eurydice Slovenija, 2024). Inkluzija je skrb vseh vključenih, saj se uresničuje tako na ravni posameznika, kot tudi v medsebojnem sodelovanju, učenju in medčloveških interakcijah. Izzivi in koristi inkluzivnega izobraževanja so večplastni. Medtem ko otroci s posebnimi potrebami skozi inkluzivno izobraževanje pridobivajo več samozvesti, motivacije in socialnih veščin, se učitelj sooča z dodatnimi izzivi, kot sta povečan stres in potreba po specializiranem znanju. Učitelj mora ustvariti inkluzivno klimo in otroke podpreti s prilagoditvami (Kiswarday, 2018), zato pa je pomembno, da je učitelj usposobljen za individualizirano poučevanje, ki je prilagojeno potrebam različnih učencev (Drljić in Kiswarday, 2021). Kot poudarja Evropska agencija za razvoj izobraževanja na področju posebnih potreb (2011), vključujoča praksa v prvi vrsti prispeva k boljšemu počutju in uspehu tako učiteljev kot učencev. To pa od učitelja zahteva, da se nenehno izpopolnjuje, izobražuje, informira z namenom, da razvija svoje spretnosti za delo z različnimi učenci. Učitelj mora znati poiskati pomoč in podporo, ko jo potrebuje. Poleg tega mora imeti sposobnost načrtovanja in ocenjevanja lastnega razvoja, da ustvari in ohrani pozitivno klimo v razredu, ki podpira učenje in participacijo (Evropska agencija za razvoj izobraževanja na področju posebnih potreb, 2011). Kajti inkluzivna pedagogika zahteva visoko stopnjo usposobljenosti, motivacije in odpornosti s strani učitelja, kot navaja tudi Skočić Mihić (2019). To pomeni, da se mora učitelj nenehno izobraževati in usposabljaati sebe in druge, da bi prispeval k izgradnji kakovostnega, pravičnega in učinkovitega izobraževalnega sistema, ki spoštuje in podpira raznolikost vseh učencev.

V enaki meri ali še bolj sta ključni samorefleksija in samoocena za razvoj inkluzivne pedagogike, ki koristi tako učiteljem kot učencem. Kajti usposobljen strokovnjak se pri samorefleksiji osredotoča na metode poučevanja in odnose, vrednote, naravnost ter vedenja, ki so del organizacijske kulture zavoda. Organizacijska kultura je šolska klima, ki vključuje modelna prepričanja in vrednote, kar se izraža v praksi, vodenju, interakciji in razmerjih znotraj organizacije (Devjak idr., 2020). Šolska klima prispeva k boljšim učnim dosežkom (Kozina idr., 2012; Adlešič, 1998) in pozitivni oceni učiteljev o lastni usposobljenosti, kar pomembno vpliva na strokovno rast in zadovoljstvo (Štemberger in Žakelj, 2021). Prav tako Polak (2017), Schmidt in Čagran (2005) poudarjajo, da sta v kontekstu inkluzivnega izobraževanja samorefleksija in samoocena bistvena elementa profesionalnega razvoja učiteljev. Kajti zavesten proces samoocene omogoča učitelju, da prepozna in razvija svoje kompetence za delo z raznolikimi učenci, kar vodi do izboljšanja njegove učinkovitosti in zadovoljstva v poklicu. Kot pravita Štemberger in Žakelj (2021), samoocena namreč terja, da učitelj odkrije svoja močna in šibka področja ter načrtuje svoj napredek in osebno rast.

2 Teoretična izhodišča

Vzgojno-izobraževalni proces poteka v vzgojno-izobraževalni instituciji, v šoli (Pekljaj idr., 2009). Učinkovito izobraževanje je uravnoteženo med teorijo in prakso, svobodo in togostjo, skupino in posameznikom ter navado in novostmi (Robinson in Aronica, 2015). Šola je prostor, kjer se prepletajo socialni, spoznavni in čustveni vidiki, kjer delo učitelja ni samo načrtovanje učnega procesa in posredovanje znanja, ampak je tudi delo na področju individualnega oblikovanja učenca (Pekljaj idr., 2009). Kot navedla Pekljaj in Pečjak (2020), je šola prostor, kjer potekajo stalne socialne interakcije in medsebojno vplivanje med sodelujočimi, je mesto, ki nudi dragoceno socialno okolje, v katerem se formira vdanost določenim socialnim skupinam, predvsem pa je okolje, kjer poteka proces učenja in z njim povezane različne aktivnosti.

V zadnjih 15 letih se je povečalo število učencev v inkluziji, zato se je izkazala nujna potreba po okrepitvi izboljšanja kakovosti učnega okolja in razredne klime, kar je potrebno obravnavati kot poseben izobraževalni ukrep, ki lahko uresničuje cilje inkluzivnega izobraževanja. Ukrep je nujen za uveljavitev in vzdrževanje dobrih interakcijskih procesov, odnosov in klime v razredu. Vendar pa so cilji inkluzivnega izobraževanja pogosto težko dosegljivi (Allodi, 2010), velikokrat še vedno ni čisto razumljivo, kaj pomeni inkluzija v vzgoji in izobraževanju ter kaj je posledično nujno potrebno, da se bo razvil pozitiven odnos do različnosti in se bodo zvišale zmožnosti izobraževalnih sistemov, da zadovoljijo zahteve vseh vključenih (Evropska agencija za izobraževanje oseb s posebnimi potrebami in inkluzivno izobraževanje, 2012). Ne samo da ni povsem razumljivo, kaj se od inkluzije pričakuje, ampak, kot izpostavlja Reindal (2016), izstopa tudi svetovni pojav, da enotna razlaga inkluzije še vedno ne obstaja, saj si jo vsak posameznik razlaga in prilagaja po svoje.

Pa vendar Armstrong (2011) ugotavlja, da je raznolikost postala temeljna beseda za kakovost izobraževanja. Spodbujanje in ohranjanje inkluzije v vzgojno-izobraževalnem okolju je resnično ključnega pomena za vse, tako za uspeh učencev kot izobraževalno odličnost. Inkluzija je postala glavna vrednota (prav tam). Prav tako več avtorjev podobno smiselno navaja idejo inkluzije, ki zajema široko populacijo učencev, ki naj bi jim bila inkluzija namenjena. "To so hendikepirani in pripadniki etničnih manjšin, učenci, ki prihajajo iz družin z nižjim socialnoekonomskim položajem, učenci, ki pripadajo nomadskim skupinam, iskalci azila in begunci ter fantje, ki v številnih deželah dosegaajo bistveno slabši učni uspeh in so zaradi vedenjske problematike pogosteje preusmerjeni v specializirane programe ali celo izključeni iz šole." (Lesar, 2007, str. 281). Cologon (2013) razlaga inkluzijo kot nediskriminatorni pristop s sprejemanjem različnosti in integracijo vseh individuumov v proces izobraževanja. Medtem pa Rutar (2017) pravi, da inkluzija pomeni družbeno vključevanje vseh ljudi, še posebej pa otrok s posebnimi potrebami (v nadaljevanju OPP). Pomeni vključevanje v družbeno okolje, v redne osnovne šole (v nadaljevanju tudi OŠ), kjer se OPP šolajo skupaj z vrstniki. Zasnova inkluzije temelji na posebni potrebi po osvobojenosti in pravičnosti (prav tam). Inkluzija je strateška usmeritev k ustvarjanju čim boljših razmer za izobraževanje, vzgojo in razvoj ter omogočanje pravic OPP v skupini vrstnikov. Osnovana je na preprečevanju marginalizacije, tj. družbene izključenosti zavoljo ali na osnovi motenj, ter dojemanju in sprejemanju drugačnosti. Namenjena je izobraževanju OPP in premoščanju omejitev znotraj vzgojno-izobraževalnega sistema, ki preprečujejo uveljavljanje pravic otrok (Sardoč, 2006).

Inkluzivno vzgojno-izobraževalno institucijo, kot podaja Sardoč (2006), se opredeljuje kot institucijo, ki omogoča OPP v okviru rednega osnovnošolskega sistema vzgoje in izobraževanja vključevanje in enake izobraževalne možnosti. Za inkluzivno šolo je značilno, da otrokove posebne potrebe dojema kot pravico za napredovanje v rednem šolskem sistemu in prostor, ki ponuja OPP priložnost za razvoj ter otrok ne vrednoti na podlagi motnje. Pomemben pokazatelj stopnje participacije OPP v inkluziji je vključenost učencev s PP v vsakdanje aktivnosti šole, kar kaže na demokratičnost šole in zagotavljanje enakih izobraževalnih možnosti. Tudi Nojič (2006) navaja, da inkluzivno izobraževanje pomeni prednost in pravica OPP, da obiskujejo šolo v lokalnem okolju, blizu doma in da se šolski sistem prilagaja otrokom pri participaciji v razredno skupnost, pri izvajanju učnega načrta in pri preverjanju ter ocenjevanju znanja tako, da so OPP kljub svojim PP lahko uspešni. Prav tako meni Šuc (2019), da se uspešnost inkluzivne šole kaže v uspešnosti vključevanja OPP v večinske šole, kar ima učinek na vse otroke, ne samo na OPP, in je pokazatelj kakovosti kompleksnega šolskega sistema ter zrcalo stanja v družbi. Ravno tako Sardoč (2006) pravi, da se uveljavljanje načel inkluzije v šoli prepozna v boljši družbeni vključenosti otrok in učencev s PP, v doseganju družbenega udejstvovanja v družbenem življenju šole in v šolske dejavnosti. Družbena izključenost zmanjšuje možnosti izločene osebe ali skupine posameznikov, da se dokaže ter gradi spoštovanje do samega sebe, da razvija medsebojno delovanje z drugimi člani skupnosti ter da se vključi v družbo in v njej sodeluje.

Zelo pomembno pa je tudi dejstvo, ki ga izpostavi Ericksen (2010) glede sodobne, inkluzivne vzgojno-izobraževalne institucije, ko ugotavlja, da se vedno bolj poudarja pristop, ki odklanja nepotrebno separacijo posameznikov in zagovarja delo z otrokom v razredu, kar je vsekakor cilj vključujočega izobraževanja. Enak pogled navajata Kiš - Glavaš in Fulgosi – Masnjak (2002) v zvezi z inkluzijo OPP, in sicer da so danes učenci s PP v rednih oddelkih OŠ običajen pojav po večletni praksi vključenosti v posebne razrede, šole in zavode, kar je ključna perspektiva inkluzije. Prav tako Evropska agencija za izobraževanje oseb s posebnimi potrebami in inkluzivnim izobraževanjem (2018) v svojem poročilu pomembno ugotavlja, da inkluzivno izobraževanje omogoča oblikovanje vrstniških odnosov in več možnosti vzajemnega sodelovanja z vrstniki, med OPP in tistimi, ki to niso. Raziskovalci ugotavljajo, da je treba zato, da v inkluzivnih okoljih potekajo družbene interakcije in zavezniški odnosi, upoštevati elemente, ki participacijo učencev spodbujajo (npr. sprejemanje, priznavanje, sodelovanje, dostop). Otroci s posebnimi potrebami se običajno akademsko in družbeno uspešneje izobražujejo v inkluziji kot v ločenih okoljih, prav tako se povečuje možnost vpisa v nadaljnje šolanje.

Inkluzivne strategije za izboljšanje položaja vseh učencev so:

- osebni pečat učitelja, katerega učinek se kaže s poslušanjem učencev;
- participacija v praktičnih vidikih ob udeležbi socialnih, zdravstvenih in izobraževalnih služb s ciljem podpore in vključevanja vseh učencev, zlasti tistih, ki so v nezavidljivi situaciji;
- inkluzivna skrb z vključenimi dejavniki nadzora ter s sistemskimi in šolskimi dolžnostmi kot elementi učiteljevega profesionalizma, saj je za vse učence ključno, da se zagotovi vztrajnost ter utrdi inkluzivna načela in pristope;
- profesionalno izpopolnjevanje za inkluzivno izobraževanje, saj učitelj dejavno sodeluje pri vseh sistemskih in izobraževalnih spremembah ter napreduje v okviru svojih kompetenc;

- podpora izobraževalnim in sistemskim vodjem za lažje napredovanje in ustrezno usmerjanje inkluzivnih praks. Načrtovanje uresničitve raznolikih potreb vseh učencev mora postati sestavni element postopka usmeritev vseh izobraževalnih sfer. Ugotovitve projekta so osredotočene na potrebo po skupnem izvajanju s središčem na sodelovalnem reševanju težav in timskem delu (Evropska agencija za razvoj izobraževanja na področju posebnih potreb, 2011).

Vzgojno-izobraževalne institucije naj ne dajejo prednosti le akademskemu razvoju učencev, saj otroci večino časa preživijo v šoli in je ključnega pomena, da sistemski dejavniki na ravni države, šole, razreda in posameznika zagotavljajo ustrezna sredstva in priložnosti tako za učenje in intelektualni razvoj kot za vedenjsko, socialno in čustveno rast učencev (Hansen idr., 2017). Tako je klima v razredu le del širše klime na šoli, ki učinkujeta ena na drugo in sta medsebojno nerazdružljivo povezani (Rus idr., 2008). Šolska klima je stanje, ki ga oblikujejo odnosi med ravnateljem in učitelji, med učitelji, med učiteljem in drugimi zaposlenimi, med učiteljem in učenci ter odnosi med vrstniki, ki so značilni za določeno šolo. Vpliva na učne dosežke, vedenje in zadovoljstvo učitelja pri delu, delovno motivacijo in uspešnost, moralo, ustvarjalnost in discipliniranost učitelja (Syahril, 2018).

V šolskem okolju je razredna skupnost posebna vrsta socialne skupine, ki je odvisna od dinamike ter procesov individualnega in skupinskega razvoja (Kiš-Glavaš in Fulgosi-Masnjak, 2022.), je učno okolje, v katerem se vsi počutijo varne, cenjene in spoštovane (Rus idr., 2008), kar učenci potrebujejo za doseganje in dokazovanje svojega potenciala. Negativna klima je običajno ovira pri učenju, zato je potrebno ustvariti in vzdrževati pozitivno klimo za učenje vseh učencev (Garibay, 2015). Tudi Hansen idr. (2017) navajajo, da je moralna dolžnost učitelja, da vzpostavi pozitivno razredno klimo, ki bo podpirala učne dosežke učencev ter intelektualno, vedenjsko, socialno in čustveno rast. Pozitivna razredna klima vključuje kakovostne medosebne odnose, podporo poučevanju in učenju ter varnost v vseh kontekstih. Učenci, ki čutijo močno povezanost s šolskim okoljem, se pogosteje vključujejo v obšolske dejavnosti, dosegajo višje ocene, končajo šolanje in doživljajo boljše splošno počutje v primerjavi z učenci, ki menijo, da je njihovo šolsko okolje slabo.

Razredna klima je širok pojem in temeljna sestavina za to, kako se razred in vsi v njem odzivajo drug do drugega (Peklaj in Pečjak, 2020), sestavljena je iz občutkov učencev do učitelja in vrstnikov (Peklaj idr., 2009), je stanje ali vzdušje, ki se oblikuje z odnosi in ga občutijo vsi, ki so kakorkoli povezani s šolo (Wulan in Sanjaya, 2022). Prav tako Qui (2022) pravi, da se razredna klima formira z ustvarjanjem in sodelovanjem, ki poteka med učiteljem in učenci (prav tam), je odraz mnenj učencev o njihovih izkušnjah s šolo (Reid in Radhakrishnan, 2003). Usmerjena je na posameznika in njegove osnovne potrebe. Predvideva, da je socialne pojave mogoče izpeljati iz zakonitosti individualne psihologije (Bečaj, 2010). Ravno tako Allodi (2010) navaja, da sta klima v razredu in kakovost odnosov osnova vseh izobraževalnih procesov, osnova za dobro počutje in rezultate učencev ter kakovostno izobraževanje (prav tam). So delovni pogoji v razredu, ki vključujejo kulturo, motivacijo učencev, sodelovanje in oblikovanje odnosov med vpletenimi (Peklaj idr., 2009). Hkrati pa je klima v razredu povezana z dobrim načrtovanjem in učinkovitim poučevanjem ter učiteljevo skrbjo za dobrobit otrok (Barth idr., 2004).

Pri oblikovanju razredne klime je za okolje, ki je ugodno za učenje in uspeh vseh učencev, potrebno upoštevati raznolikost učencev z njeno večplastno socialno identiteto, tj. spol, spolna usmerjenost, rasa, priseljenstvo, invalidnost, starost, socialno-ekonomski status in veroizpoved. Učitelj oblikuje izkušnje učencev v razredu, zato je ključnega pomena, da razume te različne družbene identitete, saj samo tako lahko dejavno razvija vključujočo razredno klimo za vse (Garibay, 2015). Strategije poučevanja, s katerimi lahko učitelj spodbuja dobro klimo v razredu, so po Warden in Christie (2001) konstruiranje, odzivanje in utrditev v okolju, kjer si učenci med seboj prisluhnejo in zaupajo, se znajo veseliti in so sočutni (McGrath in Francey, 1996). Medtem pa Hook in Vass (2000) navajata naslednje dejavnike, ki ustvarjajo klimo v razredu: prepoznavanje, cenjenje truda učencev, vzpostavljane odnosa z učenci, kjer je v ospredju povezovanje in pripravljenost na čustveni odnos, ki zahteva predanost, trud in spretnost.

Učitelj mora vzpostaviti pogoje, ki bodo podprli vključevanje vseh otrok in okrepili otrokovo učenje. Ob tem je pomembno splošno dobro počutje, ki vpliva na kakovost odnosov (prav tam).

Na klimo v razredu po Schilling (2000) vpliva ustvarjanje pogojev, kot so uspešno reševanje konfliktov, lahkotno in sproščeno komuniciranje ter upoštevanje čustev.

Tudi "odločna" in pozitivna pravila ter dogovori pomembno oblikujejo in vplivajo na klimo v razredu. Povečujejo predvidljivost razrednega delovanja in zmanjšujejo nestabilnost (Pekljaj idr., 2009). Iz šolskih pravil je mogoče sklepati, kakšen vrednotni sistem prevladuje v razredu (Pekljaj in Pečjak, 2020). Priporočljivo je, da je pravil malo, da podpirajo pravice vseh, so poštena in nedvoumna, učna in uporabna. Pravila morajo biti življenjska in postavljena tako, da upoštevajo potrebe vseh, tako učencev kot učiteljev (Tacol, 2011).

Pomemben je tudi vpliv socialne kompetentnosti učencev, saj je temelj za razvoj razredne klime. Socialne veščine so pristopi vedenja otrok, zaradi katerih navezujejo prijateljstva in med seboj sklepajo zaveznitva (McGrath in Francey, 1996). Socialna kompetentnost, kot jo razlagata Pekljaj in Pečjak (2020), se kaže kot odgovorno in prosocialno vedenje, ki vključuje ohranjanje socialne pripadnosti in sledenje pravilom, participacijo, pomoč in skrb za druge. Hkrati Ryan in Ladd (2012) opredeljujeta kriterije za socialno kompetentnost in navajata, da se za razvoj občutka zaupanja in socialne identitete morajo truditi vsi učenci. Spoznati morajo uporabne standarde vedenja s preučevanjem vedenja drugih, in sicer z namenom doseganja ciljev, ki jih pozitivno ocenijo tako vrstniki kot učitelji. Pomemben kriterij socialnih veščin je tudi vzpostavljane in ohranjanje socialnih odnosov z naklonjenostjo svoji socialni skupini. Doseganje teh ciljev pa po navedbah Pekljaj in Pečjak (2020) pripelje do zdrave samopodobe, učne uspešnosti in pozitivne klime na sploh.

Klima v razredu je v osnovi medosebna, zato se izraža skozi zaznave učencev, je sposobnost razvijanja medosebnega odnosa, ki temelji na harmoniji, povezanosti, vzajemnem zaupanju in izboljševanju odnosa, kar pripomore k razvoju pozitivne klime v razredu (Frisby in Martin, 2010). Vsak učitelj lahko uporabi vse strategije za vzpostavljane odnosa ne glede na to, koga ali kaj uči, zato je bistvena sestavina poučevanja, vzpostavljane trdnih odnosov z učenci (Barr, 2016). Vzgoja in izobraževanje vseh učencev sta namreč boljša in učinkovitejša, če je v razredu prijetno in spodbudno

okolje, ki upošteva in podpira vse učence, tudi tiste, ki so na nek način ranljivi, zapostavljeni ali izločeni (Šmalc, 2018).

Namen raziskave

Namen raziskave je bil raziskati samooceno učiteljev o delu v inkluzivnem razredu.

Metodologija

Uporabili smo deskriptivno in kavzalno-neeksperimentalno metodo empiričnega pedagoškega raziskovanja.

Raziskovalni vzorec so predstavljali učitelji iz različnih osnovnih šol po Sloveniji. Vzorec je bil neslučajnostni, priložnostni. Skupno je v raziskavi sodelovalo 265 anketirancev. V prvem delu smo analizirali demografske podatke, kot so leta delovnih izkušenj, strokovni naziv in stopnja poučevanja.

Od skupno 265 anketirancev ima v vzgoji in izobraževanju skoraj polovica anketirancev (48,7%) 21 let delovnih izkušenj ali več. Od 1 do 20 let delovnih izkušenj v vzgoji in izobraževanju ima 24,5% anketirancev, 12,8% ima od 6 do 10 let delovnih izkušenj, 14% pa do 5 let delovnih izkušenj. Največ učiteljev ima naziv svetoalec (42,6%), 20,8% anketirancev ima naziv mentor, 19,6% ima naziv svetnik, 17% anketiranih pa je brez naziva. Iz raziskave je tudi razvidno, da nekaj več kot polovica anketirancev trenutno poučuje na razredni stopnji (52,9%), 47,1% pa na predmetni stopnji.

V *postopku zbiranja podatkov* smo uporabili spletni anketni vprašalnik, ki smo ga oblikovali na podlagi teoretičnih izhodišč strokovne literature. Anonimni anketni vprašalnik so izpolnjevali učitelji, ki poučujejo ali so v preteklosti poučevali v inkluzivnih oddelkih v različnih osnovnih šolah v Sloveniji.

Podatke, pridobljene z anketnim vprašalnikom, smo kvantitativno *obdelali in analizirali* z deskriptivno in inferenčno statistiko. Za obdelavo podatkov smo uporabili program SPSS 22 (Statistical Package for the Social Sciences).

3 Rezultati in razprava

Najprej nas je zanimalo, ali so anketiranci že delali oz. še delajo v inkluzivnem razredu, koliko učencev s posebnimi potrebami je (bilo) vključenih v razred in katere so (bile) te posebne potrebe učencev.

Večina (84%) anketirancev je navedla, da je že delala oz. da še vedno dela v inkluzivnem razredu, 16% pa jih še ni delalo v inkluzivnem razredu. Največ (61,8%) anketirancev je pri tem navedlo, da so v njihov razred (bili) v povprečju vključeni 1–3 učenci s posebnimi potrebami. 26,3% anketirancev je navedlo, da je v razredu v povprečju 4–6 učencev s posebnimi potrebami, 11,8% anketirancev pa je označilo, da je (bilo) v

razredu več kot 6 takšnih otrok. Pri tem so anketiranci označili tiste posebne potrebe, ki so (bile) prisotne in tako ali drugače vplivajo na njihovo delo v razredu.

Po pregledu vseh označenih odgovorov ugotavljamo, da je 61 % otrok s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, 56,1 % priseljencev, 46,6 % z motnjo avtističnega spektra, 45,1 % s čustveno-vedenjsko motnjo, 39,8 % z govorno-jezikovno motnjo, 37,9 % nadarjenih, 20,1 % dolgotrajno bolnih, 13,3 % z več različnimi motnjami, 11 % gibalno oviranih ter v enakem odstotku gluhih in naglušnih, 9,1 % slepih in slabovidnih oz. z okvaro vidne funkcije ter 8 % učencev z motnjo v duševnem razvoju. Raziskave (Unicef, 2021) kažejo, da število otrok s posebnimi potrebami po svetu narašča, trenutno jih je že skoraj 240 milijonov.

V nadaljevanju smo preverjali, kako pogosto so anketiranci v okviru svoje zaposlitve deležni izobraževanj/usposabljanj na temo inkluzivnega poučevanja.

Tabela 1

Struktura vzorca glede na izobraževanje/usposabljanje v okviru zaposlitve

	f	f%
Da, pogosto.	46	17,4
Da, včasih.	173	65,3
Ne, nikoli.	46	17,4
Skupaj	265	100,0

Večina (65,3 %) anketirancev navaja, da so v okviru svoje zaposlitve občasno deležni izobraževanj in usposabljanj na temo inkluzivnega poučevanja. Unesco (2020) ugotavlja, da je pomanjkanje pripravljenosti na inkluzivno poučevanje lahko posledica pomanjkljivega znanja učiteljev o pedagogiki, inkluziji in drugih vidikih vključevanja. Vendar pa izobraževanje učiteljev lahko pomembno obravnava različna vprašanja, od tehnik poučevanja in vodenja do ocenjevanja znanja OPP. Pomemben element inkluzivnega izobraževanja je zagotavljanje, da so vsi učitelji pripravljeni na poučevanje vseh učencev. Zato je usposabljanje in vseživljenjsko učenje o novih spoznanjih stroke, v tem primeru o inkluziji OPP, izjemno pomembno. Kot navaja Unesco (prav tam), vključevanja ni mogoče uresničiti, če učitelji niso nosilci sprememb z vrednotami, znanjem in stališči, ki vsakemu učencu omogočajo uspeh. Zaradi razlik v znanju, usposobljenosti in možnosti dodatnih izobraževanj učiteljev morajo izobraževalni sistemi oblikovati možnosti izobraževanja učiteljev in poklicnega učenja, ki bodo odpravile pomanjkljivo znanje o inkluziji otrok s posebnimi potrebami. Vzpodbudno je spoznanje, da se izobraževalni sistemi po vsem svetu trudijo spremeniti odnos, opremiti učitelje z veščinami, potrebnimi za podporo vsem učencem in zagotavljanje spodbudnega delovnega okolja.

Kako pa so anketiranci ocenili svojo splošno usposobljenost za delo v inkluzivnem razredu, razberemo iz sledečih podatkov.

Tabela 2*Struktura vzorca glede na oceno usposobljenosti za delo v inkluzivnem razredu*

	f	f%
Popolnoma sem usposobljen.	8	3,0
Usposobljen sem.	106	40,0
Niti nisem niti sem usposobljen.	116	43,8
Nisem usposobljen.	28	10,6
Sploh nisem usposobljen.	7	2,6
Skupaj	265	100,0

Največ (43,8 %) anketirancev ocenjuje, da niti niso niti so usposobljeni za delo v inkluzivnem razredu, 40 % anketirancev ocenjuje, da so usposobljeni za delo v inkluzivnem razredu, medtem ko 10,6 % anketirancev ocenjuje, da niso usposobljeni. Unesco (2020) navaja, da so številne države že napredovale pri pripravi učiteljev za podporo vsem učencem, predvsem za sodelovanje z drugimi, spoštovanje raznolikosti in profesionalno udejstvovanje. Obenem pa spodbuja, da je potrebno dodatno uvesti sisteme usposabljanja pred začetkom dela in med delom, da se zagotovi, da so načela inkluzivnega izobraževanja v celoti vključena v učni načrt izobraževanja učiteljev.

Nadalje nas je zanimalo, kako anketiranci ocenjujejo svoje delo v inkluzivnem razredu.

Tabela 3*Struktura vzorca glede ocene dela v inkluzivnem razredu*

	f	f%
Zelo dobro.	17	6,4
Dobro.	172	64,9
Niti dobro niti slabo.	69	26,0
Slabo.	4	1,5
Zelo slabo.	3	1,1
Skupaj	265	100,0

Večina (64,9 %) anketirancev ocenjuje svoje delo v inkluzivnem razredu kot dobro, 26 % anketirancev kot niti dobro niti slabo. To, da le 1,1 % anketirancev meni, da svoje delo opravljajo zelo slabo, kaže na to, da je inkluzija danes družbena realnost, kot poudarjajo tudi Dignath idr. (2022), in so se učitelji v šolah na inkluzijo navadili ter jo sprejeli, saj svoje delo v inkluzivnem razredu prepoznajo kot dobro. Pomoč učiteljem, tj. priprava učiteljev in njihov strokovni razvoj, ima bistveno vlogo pri realizaciji dela v inkluzivnem razredu. Izobraževalci učiteljev morajo služiti kot model za učitelje na začetku kariere in tudi kasneje ob delu ter jim zagotoviti znanje in dobre primere inklu-

zivnih praks (Dignath idr., 2022). To, da največ (64,9%) anketirancev meni, da svoje delo opravljajo dobro, nakazuje, da je pomemben element inkluzivnega izobraževanja zagotavljanje, da so vsi učitelji pripravljeni na poučevanje vseh učencev. Kajti inkluzije ni mogoče uresničiti (Unesco, 2020), če učitelji niso pooblašteni nosilci sprememb z vrednotami, znanjem in stališči, ki vsakemu učencu omogočajo uspeh.

Za konec nas je zanimalo strinjanje anketirancev s podanimi trditvami o posameznih specifičnih področjih delovanja v inkluzivnem razredu.

Tabela 4

Struktura vzorca glede na strinjanje s podanimi trditvami o posameznih specifičnih področjih delovanja v inkluzivnem razredu

	Ne strinjam se		Niti se strinjam niti se ne strinjam		Strinjam se		Skupaj	
	<i>f</i>	<i>f</i> %	<i>f</i>	<i>f</i> %	<i>f</i>	<i>f</i> %	<i>f</i>	<i>f</i> %
Znam ustrezno načrtovati dejavnosti, ki spodbujajo pozitivno inkluzivno razredno klimo.	11	4,2	100	38,2	151	57,6	262	100,0
Poznam značilnosti posameznih skupin otrok s posebnimi potrebami.	9	3,4	71	26,8	185	69,8	265	100,0
Znam ustrezno uporabljati različne pristope, metode dela in strategije, značilne za posamezno skupino otrok s posebnimi potrebami.	14	5,3	117	44,2	134	50,6	265	100,0
Posameznim skupinam otrok s posebnimi potrebami znam ustrezno prilagajati okolje, didaktična sredstva in pripomočke.	7	2,7	104	39,4	153	58,0	264	100,0

Večina (57,6%) anketirancev se strinja, da znajo ustrezno načrtovati dejavnosti, ki spodbujajo pozitivno inkluzivno razredno klimo. Pozitivna razredna klima je po mnenju Nārhi idr. (2017) rezultat tako vedenja učiteljev kot učencev. Učitelji s svojo pedagoško prakso, prakso vodenja razreda in ustreznega načrtovanja dejavnosti zagotavljajo podlago za dobro klimo, učenci pa so odgovorni za svoje vedenje.

Prav tako se večina (69,8%) anketirancev strinja, da poznajo značilnosti posameznih skupin otrok s posebnimi potrebami. Nekaj več kot polovica (50,6%) pa se jih strinja tudi, da znajo ustrezno uporabljati različne pristope, metode dela in strategije, značilne za posamezno skupino otrok s posebnimi potrebami. Da znajo posameznim skupinam otrok s posebnimi potrebami ustrezno prilagajati okolje, didaktična sredstva in pripomočke, se strinja 58% anketiranih.

4 Sklep

V slovenske osnovne šole je vključenih veliko otrok s posebnimi potrebami, zato sklepamo, da imajo mnogi strokovni delavci izkušnje z inkluzivnim izobraževanjem oz. poučevanjem. "Vključevanje in inkluzija sta skupni izobraževalni praksi, ki otrokom s posebnimi potrebami zagotavljata popolno in vključujočo izobraževalno izkušnjo." (Schaefer, 2010, str. 1). Glede na podatke, pridobljene z anketo, se anketiranci po lastni oceni v veliki meri čutijo usposobljene za delo v inkluzivnem razredu in tudi dobro delujejo. Kot navaja Bishara (2016), koncept inkluzije pomeni proces konceptualnega povezovanja in učinkuje predvsem na izobraževanje otrok s posebnimi potrebami v rednem vzgojno-izobraževalnem okolju. V inkluziji se otroci s posebnimi potrebami izobražujejo skupaj s svojimi vrstniki, pri čemer imajo vsi otroci enaka sredstva in priložnosti za učenje. "Odnos, ki ga ima učitelj, vpliva na motivacijo, cilje in pričakovanja, ki jih ima učitelj pri poučevanju v inkluzivnem razredu." (Schaefer, 2010, str. 11). Lahko bi rekli, da so učitelji ključni akterji pri izvajanju inkluzivnega izobraževanja, njihova vloga pa je osrednja pri ustvarjanju pogojev za učenje in možnosti pozitivnih socialnih odnosov v razredih z raznolikimi učenci (Hoffmann idr., 2021).

Na osnovi izsledkov raziskave in teoretičnih opredelitev sklepamo, da je inkluzivna pedagogika ključna za zagotavljanje, da so vsi učenci deležni kakovostnega in pravičnega izobraževanja, ki spoštuje njihovo različnost in enakopravnost. Inkluzivna kultura šole zahteva sistemsko strukturo, saj imajo pogledi in smernice medsebojni vpliv. Kazalci inkluzivnosti kažejo, da se inkluzivno izobraževanje vedno bolj uveljavlja, vendar je za okrepitev potreben načrt, prepoznavna naklonjenost inkluzivnim nazorom in skupnostna odgovornost. Naraščanje inkluzivnosti zmanjšuje izključenost in spodbuja holistični napredek vseh otrok (Buljubošić-Kuzmanović in Španja, 2019). Vendar pa je to tudi kompleksen in "izzivalen" proces, ki zahteva visoko stopnjo profesionalne usposobljenosti in osebne motivacije učitelja, ki jo razvijajo s pomočjo samorefleksije in samocene. Poleg tega je učitelj ob tem še zadolžen za uresničevanje ciljev in načel inkluzije. Učitelj se mora tudi nenehno izobraževati in usposablјati za delo v inkluzivnem razredu. Učitelj, ki poučuje v inkluzivnem razredu, potrebuje več podpore, samostojnosti, kritičnosti, refleksije, ustvarjalnosti, sodelovanja in vključenosti v raziskave in razvoj (Kavkler idr., 2015).

Maja Hmelak, PhD, Nives Krajnc

Self-Assessment of Teachers about Work in an Inclusive Classroom

UNESCO (2015), in its efforts to ensure quality and equitable education for all, emphasises the importance of an inclusive approach. This approach promotes acceptance and inclusion of all children and highlights the need for a pedagogy that respects diversity and equity. In this sense, adaptive pedagogy is an essential part of inclusive education, as it allows teachers to adapt to students' different learning styles, abilities, and backgrounds. Skočić Mihić (2019) focuses on teachers' need to adapt methods that address student diversity, thereby improving the quality of learning and promoting equality.

Inclusion refers to allowing and considering student diversity when planning and conducting lessons (Ministry of Education and Training, Eurydice Slovenia, 2024). Inclusion concerns all involved, as it is realised at both the individual level and through cooperation, learning, and interpersonal interactions. The challenges and benefits of inclusive education are multifaceted. While children with special needs gain more confidence, motivation, and social skills through inclusive education, teachers face additional challenges, such as increased stress and the need for specialised knowledge. Teachers must create an inclusive environment and support children through adaptations (Kiswarday, 2018), making it crucial for teachers to be trained in individualised teaching tailored to the needs of different students (Drljič & Kiswarday, 2021). Self-reflection and self-assessment are equally or even more critical for developing inclusive pedagogy, benefiting teachers and students. A competent professional focuses on teaching methods, relationships, values, attitudes, and behaviours that are part of the institution's organisational culture. Organisational culture is the school climate, which includes core beliefs and values expressed in practice, leadership, interaction, and relationships within the organisation (Devjak et al., 2020). The school climate contributes to better learning outcomes (Kozina et al., 2012; Adlešič, 1998) and positively impacts teachers' self-assessment of their competencies, significantly influencing professional growth and satisfaction (Štemberger & Žakelj, 2021).

The educational process occurs in an educational institution, the school (Peklaj et al., 2009). Practical education balances theory and practice, freedom and rigidity, group and individual, and tradition and innovation (Robinson & Aronica, 2015). The school is a space where social, cognitive, and emotional aspects intertwine and where the teacher's role is not only to plan the learning process and impart knowledge but also to shape the student's individual development (Peklaj et al., 2009). Over the last 15 years, the number of students in inclusive education has increased, demonstrating the urgent need to enhance the quality of the learning environment and classroom climate, which should be addressed as a specific educational measure to achieve the goals of inclusive education. This measure is essential for establishing and maintaining good interaction processes, relationships, and classroom climate. However, the goals of inclusive education are often difficult to achieve (Allodi, 2010). It is still not entirely clear what inclusion means in education and what is necessary to develop a positive attitude towards diversity and increase the capabilities of educational systems to meet the demands of all involved (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2012). Not only is there a lack of clarity about what is expected from inclusion, but as S. M. Reindal (2016) points out, there is also a global phenomenon where a uniform definition of inclusion still does not exist, as everyone interprets and adapts it in their way. Nevertheless, Armstrong (2011) finds that diversity has become a fundamental concept for the quality of education. Promoting and maintaining inclusion in the educational environment is crucial for students' success and educational excellence. Inclusion has become a core value (ibid). Similarly, several authors point out the idea of inclusion encompassing a broad population of students for whom it is intended.

Inclusive strategies to improve the situation of all students include:

- *the teacher's personal touch, whose effect is shown by listening to students;*
- *participation in practical aspects with the involvement of social, health, and educational services to support and include all students, especially those in disadvantaged situations;*

- *inclusive care with control factors and systemic and school responsibilities as elements of teacher professionalism, as all students must ensure persistence and reinforce inclusive principles and approaches;*
- *professional development for inclusive education, as the teacher actively participates in all systemic and educational changes and advances within their competencies;*
- *support educational and systemic leaders in facilitating the advancement of inclusive practices and proper direction. Planning to meet the diverse needs of all students must become an integral part of the orientation process of all educational spheres. The project's findings focus on the need for joint implementation centred on collaborative problem-solving and teamwork (European Agency for Development in Special Needs Education, 2011).*

In the school environment, the classroom community is a particular type of social group dependent on the dynamics and processes of individual and group development (Kiš-Glavaš & Fulgosi-Masnjak, 2002), an educational environment where everyone feels safe, valued, and respected (Rus et al., 2008), which students need to achieve and demonstrate their potential. A hostile climate is usually an obstacle to learning, so it is necessary to create and maintain a favourable climate for the learning of all students (Garibay, 2015). Hansen et al. (2017) also state that it is the teacher's moral duty to establish a positive classroom climate to support students' learning achievements and intellectual, behavioural, social, and emotional growth. A positive classroom climate includes quality interpersonal relationships, support for teaching and learning, and safety in all contexts. Students who feel a strong connection to the school environment are more likely to engage in extracurricular activities, achieve higher grades, graduate, and experience better overall well-being than students who perceive their school environment as poor.

Classroom climate is a broad concept and a fundamental component of how the class and everyone in it respond to each other (Peklaj & Pečjak, 2020), consisting of students' feelings towards the teacher and peers (Peklaj et al., 2009) and is the state or atmosphere shaped by relationships and felt by all those connected to the school (Wulan & Sanjaya, 2022). At the same time, classroom climate is related to good planning, practical teaching and the teacher's concern for children's well-being (Barth et al., 2004).

When shaping the classroom climate, it is necessary to consider the diversity of students with their multifaceted social identities, such as gender, sexual orientation, race, immigration status, disability, age, socioeconomic status, and religion. The teacher shapes students' experiences in the classroom, so it is crucial to understand these different social identities to actively develop an inclusive classroom climate for all (Garibay, 2015). Teaching strategies that promote a good classroom climate include constructing, responding, and reinforcing in an environment where students listen to and trust each other, rejoice, and are compassionate (McGrath & Francey, 1996). Meanwhile, Hook and Vass (2000) list the following factors that create classroom climate: recognising and appreciating students' efforts, establishing a relationship with students where connection is at the forefront, and being prepared for an emotional relationship that requires dedication, effort, and skill.

The teacher must establish conditions that support the inclusion of all children and enhance children's learning. It is essential to consider the overall well-being, which affects the quality of relationships (ibid). According to Schilling (2000), creating conditions such as successful conflict resolution, light and relaxed communication, and consideration of emotions impacts classroom climate. The influence of students' social competence is also essential, as it is the foundation for developing classroom climate. Social skills are approaches to children's behaviour that help them form friendships and alliances (McGrath & Francey, 1996). As explained by Peklaj and Pečjak (2020), social competence manifests as responsible and prosocial behaviour that includes maintaining social affiliation and following rules, participating, helping, and caring for others. At the same time, Ryan and Ladd (2012) define criteria for social competence, stating that all students must strive to develop a sense of trust and social identity. They need to learn valuable standards of behaviour by observing the behaviour of others to achieve goals positively evaluated by peers and teachers. An essential criterion of social skills is establishing and maintaining relationships with affection for their social group. According to Peklaj and Pečjak (2020), achieving these goals leads to a healthy self-image, academic success, and an overall positive climate.

Classroom climate is fundamentally interpersonal, expressed through students' perceptions, and is the ability to develop an interpersonal relationship based on harmony, connectedness, mutual trust, and improving relationships, contributing to a positive classroom climate (Frisby & Martin, 2010). Every teacher can use all the strategies for relationship building, regardless of whom or what they teach, making relationship building a crucial component of teaching (Barr, 2016). Education of all students is better and more effective in a pleasant and encouraging environment that considers and supports all students, including those who are vulnerable, marginalised, or excluded in some way (Šmalc, 2018).

Based on research findings and theoretical definitions, we conclude that inclusive pedagogy ensures all students receive quality and equitable education that respects their diversity and equality. An inclusive school culture requires a systemic structure, as perspectives and guidelines are mutually influential. Indicators of inclusivity show that inclusive education is becoming more established, but a plan, a recognisable commitment to inclusive principles, and community responsibility are necessary for its strengthening. Increasing inclusivity reduces exclusion and promotes the holistic progress of all children (Buljubašić - Kuzmanović and Španja, 2019). However, this is also a complex and "challenging" process that demands a high level of professional competence and personal motivation from teachers, which they develop through self-reflection and self-assessment. Additionally, teachers are responsible for achieving the goals and principles of inclusion. Teachers must also continually educate and train themselves for work in an inclusive classroom. A teacher who teaches in an inclusive classroom needs more support, independence, critical thinking, reflection, creativity, collaboration, and involvement in research and development (Kavkler et al., 2015).

LITERATURA

1. Adlešič, I. (1998). Razredna klima učencev osnovne šole. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 13(3–4), 160–176. https://pedagoska-obzorja.si/Revija/Vsebine/PDF/DSPO_1998_13_34.pdf

2. Allodi, M. W. (2010). The meaning of social climate of learning environments: Some reasons why we do not care enough about it. *Learning Environments Research*, 13(2), 89–104. <https://doi.org/10.1007/s10984-010-9072-9>
3. Armstrong, A. M. (2011). Small world: Crafting an inclusive classroom (No matter what you teach). *The Nea Higher Education Journal*, 51(1), 51–60. <http://hdl.handle.net/10385/1036>
4. Barr, J. J. (2016). Developing a positive classroom climate. The IDEA Center, IDEA Paper 61. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED573643.pdf>
5. Barth, J. M., Dunlap, S. T., Dane, H., Lochman, J. E. in Wells, K. C. (2004). Classroom environment influences on aggression, peer relations, and academic focus. *Journal of School Psychology*, 42(2), 115–133. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2003.11.004>
6. Bečaj, J. (2000). Solomon Asch Muzafer in Carolyn Sherif: dve socialni psihologiji? *Psihološka obzorja*, 9(3), 7–24. <https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:doc-TWUSQMNI/459b381d-2c0d-41e6-83d6-dab9963504d0/PDF>
7. Bishara, S. (2016). Special needs children within regular classes and in separate classes. *The International Journal of Social Sciences and Humanities Invention*, 3(9), 2609–2628. <http://dx.doi.org/10.18535/ijsshi/v3i9.08>
8. Buljubašić - Kuzmanović in Španja, S. (2019). Indeks inkluzivnosti socialne kulture šole. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 34(1), 103–120. https://www.pedagoska-obzorja.si/Revija/Vsebine/PDF/DSPO_2019_34_1.pdf
9. Cologon, K. (2013). Inclusion in education: towards equality for students with disability. Issue paper.
10. Devjak, T., Podgornik, V., Berčnik, S. in Vogrinc, J. (2020). Importance of a positive climate for conducting self-evaluation in kindergarten. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 35(1), 24–41. <https://www.dsposi.si/index.php/dspo/article/view/10>
11. Dignath, C., Rimm-Kaufman, S. Ewijk, R. in Kunter, M. (2022). Teachers' beliefs about inclusive education and insights on what contributes to those beliefs: a meta-analytical study. *Educational Psychology Review*, 34(1), 2609–2660. <https://doi.org/10.1007/s10648-022-09695-0>
12. Drljić, K. in Kiswarday (2021). Prepletenost rezilientnosti in inkluzivnih kompetenc. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 36(3–4), 3–40. <https://www.dsposi.si/index.php/dspo/article/view/39>
13. Ericksen, J. B. (2010). Critical reflections on school-based occupational therapy. *Scandinavian Journal of Occupational Therapy*, 17(1), 64–69. <https://doi.org/10.3109/11038120903160736>
14. Evropska agencija za razvoj izobraževanja na področju posebnih potreb (2011). Izobraževanje učiteljev za inkluzijo v Evropi – izzivi in priložnosti. <https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-synthesis-report-sl.pdf>
15. Evropska agencija za razvoj izobraževanja na področju posebnih potreb (2011). Ključna načela za spodbujanje kakovosti v inkluzivnem izobraževanju – priporočila praksi. <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/key%20principles/key-principles-SL.pdf>
16. Evropska agencija za izobraževanje oseb s posebnimi potrebami in inkluzivno izobraževanje (2012). Izboljšanje učnega uspeha vseh učencev – kakovost v inkluzivnem izobraževanju. Ključna sporočila projekta. https://www.european-agency.org/sites/default/files/ra4al-key-messages_RA4AL-summary-SL.pdf
17. Frisby, B. N. in Martin, M. M. (2010). Instructor–student and student–student rapport in the classroom. *Communication Education*, 59(2), 146–164. <https://doi.org/10.1080/03634520903564362>
18. Garibay, C. J. (2015). Creating a positive classroom climate for diversity. *Ucla Diversity in Faculty Development*. <https://equity.ucla.edu/wp-content/uploads/2019/12/CreatingAPositiveClassroomClimateWeb-2.pdf>
19. Hansen, R. A., Branson, K., Duey, S., Pulskamp, A., Rigles, B., Toll, R., Mingola, N. in Riggs R. N. (2017). Understanding and cultivating a positive school climate: A white paper. Prevention research center, Colorado State University. <https://www.cde.state.co.us/schoolclimate/schoolclimatewhitepaper>
20. Hoffmann, I., Narhi, V., Savolainen, H. in Schwab, S. (2021). Classroom behavioral climate in inclusive education – a study on secondary students perceptions. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 21(4), 312–322. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12529>
21. Hook, P. in Vass, A. (2000). Confident classroom leadership. Ormond House.

22. Kavkler, M., Košak Babuder, M. in Magajna, L. (2015). Inclusive education for children with specific learning difficulties: Analysis of opportunities and barriers in inclusive education in Slovenia. *CEPS Journal* 5(1), 31–52. http://pefprints.pef.uni-lj.si/2791/1/cepsj_5_1_Kavke-lr_et_al_pp_31%2D52.pdf
23. Kiswarday, V. (2018). Individualiziran program v inkluziji. V M. Schmidt Krajnc, D. Rus Kolar in E. Kranjec (ur.), *Vloga inkluzivnega pedagoga v vzgoji in izobraževanju: konferenčni zbornik* 47 (str. 47–58). Univerzitetna založba Univerze v Mariboru. <https://press.um.si/index.php/ump/catalog/book/337>
24. Kiš - Glavaš, L. in Fulgosi - Masnjak, R. (2002). Do prihačanja zajedno: integracija djece s posebnim potrebama: priručnik za učitelje. Hrvatska udruga za stručnu pomoć djeci s posebnim potrebama.
25. Kozina, A., Rožman, M., Vršnik Perše, T. in Rutar Leban, T. (2012). Napovedna vrednost različnih ocen šolske klime za dosežke v raziskavah TIMSS. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 27(1–2), 127–145. https://www.pedagoska-obzorja.si/Revija/Vsebine/PDF/DSPO_2012_27_1.pdf
26. Lesar, I. (2007). Osnovna šola kot inkluzivno naravnana institucija [Doktorska disertacija, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta]. <http://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:doc-ERVXYWZ/5db1d073-d352-4cab-9cba-36b02a458f41/PDF>
27. McGrath, H. in Francey, S. (1996). Prijazni učenci, prijazni razredi: učenje socialnih veščin in samozaupanja v razredu. DZS.
28. Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje, Eurydice Slovenija (2024). Spodbujanje sprejemanja raznolikosti in inkluzije v šoli v Evropi: ugotovitve poročila Eurydice z nacionalnimi poudarki. <https://www.eurydice.si/publikacije/Spodbujanje-sprejemanja-raznolikosti-in-inkluzije-v-soli-v-Evropi-SI-UG.pdf>
29. Närhi, V., Kiiski, T. in Savolainen, H. (2017). Reducing disruptive behaviours and improving classroom behavioural climate with class-wide positive behaviour support in middle schools. *British Educational Research Journal*, 43(6), 1186–1205. <https://doi.org/10.1002/berj.3305>
30. Nojč, B. (2006). Individualiziran program – skupaj znamo in zmoremo! V B. Založnik (ur.), *OTROCI s posebnimi potrebami: integracija in inkluzija* (str. 73–80). Educa, Melior.
31. Peček Čuk, M., Lesar, I. in Bizjak, T. (2011). Moč vzgoje: sodobna vprašanja teorije vzgoje. Založba UL Pedagoške fakultete.
32. Peklaj, C., Kalin, J., Pečjak, S., Puklek-Levpušček, M., Valenčič-Zuljan, M. in Ajdišek, N. (2009). Učiteljske kompetence in doseganje vzgojno–izobraževalnih ciljev v šoli. Znanstvena založba Filozofske fakultete.
33. Peklaj, C. in Pečjak, S. (2020). Psihosocialni odnosi v šoli. Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
34. Polak, A. (2017). Pisne refleksije kot formativno orodje za samo-oblikovanje poklicne vloge (prihodnjih) pedagoških delavcev in profesionalni razvoj. *Vzgoja in izobraževanje*, 48(5–6), 17–26. <https://doi.org/10.59132/viz/2017/5-6/17-26>
35. Reid, L. D. in Radhakrishnan, P. (2003). Race matters: the relation between race and general campus climate. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 9(3), 263–275. <https://doi.org/10.1037/1099-9809.9.3.263>
36. Reindal, S. M. (2016). Discussing inclusive education: An inquiry into different interpretations and a search for ethical aspects of inclusion using the capabilities approach. *European Journal of Special Needs Education*, 31(1), 1–12. <https://doi.org/10.1080/08856257.2015.1087123>
37. Robinson, K. in Aronica, L. (2015). Kreativne šole: množična revolucija, ki preoblikuje izobraževanje (I. natis). Eno.
38. Rus, V. S., Pintarič, M. in Jamnik, N. (2008). Primerjalna analiza socialne klime v tretjih razredih dveh srednjih šol iz Ljubljane. *Anthropos*, 40(3–4), 117–150. <http://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-RBAV9ROJ/9afb614-32b0-4b0a-8e32-d957831889dc/PDF>
39. Rutar, D. (2017). Inkluzija otrok s posebnimi potrebami: za družbeno pravičnost. CIRIUS.
40. Ryan, A. M., Arbor, A. in Ladd G. W. (2012). Peer relationships and adjustment at school: adolescence and education. University of California Irvine. <https://www.infoagepub.com/products/Peer-Relationships-and-Adjustment-at-School>
41. Sardoč, M. (2006). Pravice otrok s posebnimi potrebami do inkluzivnega izobraževanja. V B. Založnik (ur.), *Otroci s posebnimi potrebami: integracija in inkluzija* (str. 9–14). Educa.

42. Schaefer, J. (2010). Impact of teacher efficacy on teacher attitudes toward classroom inclusion. [Doktorska disertacija, Capella University]. ProQuest Dissertations and Theses. <https://www.proquest.com/docview/305243749/FE0CD1BA994F45C9PQ/1?accountid=31309>
43. Schilling, D. (2000). 50 dejavnosti za razvijanje čustvene inteligence. Stopnja III.: za delo z mladostniki od 14 do 18 let. Inštitut za razvijanje osebne kakovosti.
44. Schmidt, M. in Čagran, B. (2005). Razredna klima v inkluzivnem razredu. Sodobna pedagogika, 56(122), 24–40.
45. Skočić Mihić, S. (2019). Usposobljenost učiteljev za izvajanje individualiziranega pouka v inkluzivnih razredih. V J. Kalin in R. Čepić (ur.), Poklicni razvoj učiteljev: ugled in transverzalne kompetence (str. 89–106). Filozofska fakulteta. <https://doi.org/10.4312/9789610601951>
46. Syhril, H. (2018). Improving school climate for better quality educational management. Journal of Educational and Learning Studies, 1(1), 16–22. <https://doi.org/10.31227/osf.io/qm7h8>
47. Šmalc, I. (2018). Razredna klima, kot jo zaznavajo in si jo želijo učitelji v različnih fazah profesionalnega razvoja. [Magistrsko delo, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta]. http://pefprints.pef.uni-lj.si/5504/1/Magistrsko_delo_Ina_%C5%A0malc.pdf
48. Štemberger, T. in Žakelj, A. (2021). Učiteljeve podjetnostne kompetence: samoocena učiteljev v projektu POGUM. Vzgoja in izobraževanje, 52(4–5), 33–40. https://www.zrss.si/wp-content/uploads/2023/09/06_TinaStemberger-AmalijaZakelj.pdf
49. Šuc, L. (2019). Delovni terapevt v inkluzivni šoli: trenutno stanje in smernice. Fakulteta za organizacijske študije.
50. Tacol, M. (2011). 10 korakov do boljše samopodobe: priročnik za učitelje za preventivno delo z razredom: delavnice za mladostnike. Zavod za zdravstveno varstvo.
51. Unesco. (2015). Kaj je inkluzivno izobraževanje: poučevanje v raznolikosti. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377713_slv
52. Unesco. (2020). Inclusive teaching: preparing all teachers to teach all students. International Task Force on Teachers for Education 2030. <https://en.unesco.org/gem-report/2020teachers>
53. Unicef. (2021). Nearly 240 million children with disabilities around the world, UNICEF's most comprehensive statistical analysis finds. <https://www.unicef.org/press-releases/nearly-240-million-children-disabilities-around-world-unicefs-most-comprehensive>
54. Warden, D. in Christie D. (2001). Spodbujanje socialnega vedenja: dejavnosti za spodbujanje prosocialnih medosebnih spretnosti in vedenja. Inštitut za psihologijo osebnosti.
55. Wulan, R. in Sanjaya, W. (2022). Developing positive school climate for inclusive education. Journal of Education for Sustainability and Diversity, 1(1), 54–66. <https://doi.org/10.57142/jesd.v1i1.6>



Besedilo / Text © 2024 Avtor(ji) / The Author(s)

To delo je objavljeno pod licenco CC BY Priznanje avtorstva 4.0 Mednarodna.

This work is published under a licence CC BY Attribution 4.0 International.

(<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>)

Dr. Maja Hmelak, izredna profesorica za pedagogiko na Pedagoški fakulteti Univerze v Mariboru.
E-mail: maja.hmelak@um.si

Nives Krajnc, magistra profesorica predšolske vzgoje in magistra profesorica inkluzivne pedagogike,
Zavod za gluhe in naglušne Ljubljana.
E-mail: krajncnives@gmail.com

Stres in z zdravjem povezano vedenje vzgojiteljic predšolskih otrok

DOI: <https://doi.org/10.55707/ds-po.v39i2.128>

Prejeto 6. 11. 2023 / Sprejeto 12. 4. 2024

Znanstveni članek

UDK 373.2.011.3-051:331.44

KLJUČNE BESEDE: stres, zdravje, vedenjski slog, vzgojiteljci, predšolska vzgoja

POVZETEK – Raziskava ponuja poglobljeno analizo z zdravjem povezanega vedenjskega sloga vzgojiteljic predšolskih otrok ($n = 127$) ter predstavlja doprinos k razumevanju povezanosti med doživljanjem stresa in vedenjskimi vzorci zaposlenih v predšolski vzgoji. Rezultati kažejo, da vzgojiteljice v povprečju izkazujejo zmerno stopnjo stresa na delovnem mestu. Na podlagi korelacijske analize ugotavljamo, da se doživljanje stresa pri vzgojiteljicah negativno povezuje z njihovo samooceno zdravja in pozitivno z indeksom telesne mase. Prav tako se stres povezuje s spalnimi navadami. Vzgojiteljice, ki glede na obstoječa priporočila premalo spijo, poročajo o pomembno višji stopnji stresa kot tiste, ki spijo dovolj dolgo. Nadalje, vzgojiteljice z višjo stopnjo zaznanega stresa slabše ocenjujejo svojo kakovost spanja. Z raziskavo nismo ugotovili povezanosti med stresom in preučevanimi prehranjevalnimi navadami vzgojiteljic, razen v primeru uživanja priložnostnih obrokov. Prav tako nismo ugotovili povezanosti med stresom in količino prostocasne telesne aktivnosti, uživanjem alkoholnih pijač in kajenjem.

Received 6. 11. 2023 / Accepted 12. 4. 2024

Scientific paper

UDC 373.2.011.3-051:331.44

KEYWORDS: stress, health, behavioral lifestyle, preschool teachers, early childhood education

ABSTRACT – The study offers an in-depth investigation of health-related behaviors of preschool teachers ($n = 127$) and provides a better understanding of the relationship between workplace stress and the behavioral patterns related to the health of early childhood educators. The results reveal moderate levels of stress. Correlation analysis shows that perceived stress is negatively associated with self-rated health and positively associated with the body mass index of preschool teachers. There is a negative correlation between stress and sleep duration; also, educators with higher perceived stress levels evaluate their sleep quality more negatively. This study did not find a relationship between stress and the dietary habits of preschool teachers, except in the case of the consumption of occasional snack foods. Moreover, no association was found between stress and the amount of leisure-time physical activity, alcohol use, and smoking.

1 Uvod

Delo pedagoških delavcev vrtca je zahtevno in večplastno, saj je povezano s prevzemanjem odgovornosti za dobrobit, razvoj in učenje predšolskih otrok, obenem pa predstavlja zavezanost k nenehnemu prilagajanju, sprejemanju številnih izzivov in vključevanje sodobnih načinov poučevanja in dela z otroki (Beltman idr., 2019). Raziskovalni izsledki navajajo, da je pedagoški poklic med bolj stresnimi in psihično obremenjujočimi poklici (Skaalvik in Skaalvik, 2015), kar velja tudi za zaposlene v predšolski vzgoji (Schaack idr., 2020).

Različni tuji avtorji ugotavljajo, da se zahtevni pogoji dela zaposlenih v predšolski vzgoji povezujejo z visoko stopnjo delovnega stresa in s čustveno izčrpanostjo (Čecho idr., 2019; Kim idr., 2020). Podobno navaja tudi Kobasa (2015, str. 132) v svoji raziska-

vi na slovenskih vzgojiteljih: 61 % jih namreč svoj poklic ocenjuje kot močno oz. kot izjemno stresen, pri čemer jih kar 36 % občuti stres zelo pogosto oz. vsak dan, skoraj 15 % pa jih meni, da svoje obremenitve obvladujejo s hudimi naporji. Avtorica še ugotavlja, da je stres pri vzgojiteljih najpogostejše povezan z uravnavanjem vedenja otrok (zlasti vedenjsko zahtevnejših), s pogostim vmešavanjem staršev v pedagoški proces, težavnimi medosebnimi odnosi v delovnem kolektivu ter s prevelikim številom otrok v skupini. Maček (2017, str. 54) pa navaja, da slovenski vzgojitelji doživljajo delo kot obremenjujoče zaradi povečanega obsega administrativnega dela.

Poklicni stres lahko opredelimo kot neugodni odziv organizma, ki je odraz neravnovesja med zahtevami delovnega okolja in posameznikovimi sposobnostmi oz. viri za spoprijemanje s temi zahtevami. Dolgotrajno in intenzivno doživljanje stresa na delovnem mestu lahko vodi do poslabšanja telesnega in duševnega zdravja zaposlenih ter izgorelosti (Chou idr., 2016). Depolli Steiner (2016, str. 92) ugotavlja, da so za razvoj izgorelosti bolj dovzetni pedagoški delavci, ki poleg zaznavanja visoke delovne obremenjenosti menijo, da so pri svojem delu premalo avtonomni in premalo cenjeni. Raziskave so pokazale, da so tako učitelji kot vzgojitelji predšolskih otrok, ki so izpostavljeni intenzivnemu stresu, manj predani delu, pogostejše odsotni z dela in pogostejše razmišljajo o opustitvi svojega poklica (McMullen idr., 2020; OECD, 2019). Poklicni stres se odraža tudi v zadovoljstvu z delom: višje delovne zahteve, nižja samoučinkovitost in pomanjkanje konstruktivnih strategij spoprijemanja prispevajo k nižjemu zadovoljstvu pedagoških delavcev (Dolenc in Virag, 2019, str. 73). Prav tako se nekateri vidiki izgorelosti, predvsem čustvena izčrpanost in osebna neučinkovitost, negativno povezujejo z delovnim zadovoljstvom pedagoških delavcev (Jalisavac, 2023, str. 76).

Stres vpliva na zdravje neposredno, preko sprememb avtonomnega živčnega sistema in endokrinega sistema, pa tudi posredno, preko vedenjskih vzorcev, povezanih z zdravjem (O'Connor idr., 2021). Vedenjski slog označuje skupek izrazitih vedenj oz. ravnanj, ki se pojavljajo dosledno v nekem časovnem obdobju. Nanaša se na različna področja posameznikovega življenja ter z njimi povezana stališča, vrednote in dejavnosti (npr. telesna aktivnost, prehranjevanje, uporaba tobaka, alkohola, skrb za varnost, spolnost, spanje ipd.). Z zdravjem povezan vedenjski slog tako vključuje za zdravje pozitivna oz. ugodna vedenja ali škodljiva oz. tvegana vedenja (Novak, 2010). Za ohranjanje in krepitev zdravja so pomembni ugodni vedenjski vzorci, kot so zdrave prehranjevalne navade, redna telesna aktivnost in zadostna količina spanja. Nasprotno pa vedenjski slog, ki temelji na nezadostni telesni aktivnosti in prekomernem sedečem vedenju, povečuje tveganje za pojav kroničnih nenalezljivih bolezni, zmanjšuje kakovost življenja in vodi v prezgodnjo smrt (Vinko idr., 2018).

V slovenskem prostoru se je sistematično preučevanje z zdravjem povezanega vedenjskega sloga odraslih pričelo leta 2001 v okviru mednarodne pobude CINDI (Countrywide Integrated Noncommunicable Diseases Intervention Health Monitor); zadnja raziskava je bila izvedena s strani Nacionalnega inštituta za javno zdravje leta 2020 in je vključevala 17.500 prebivalcev Slovenije, starih od 18 do 74 let (Pustivšek idr., 2023). Rezultati so v splošnem pokazali, da se vsak drugi odrasli prebivalec Slovenije prehranjuje pretežno nezdravo, od tega največ moški, mlajši in nižje izobraženi odrasli. Kar 37,5 % odraslih v starosti od 18 do 74 let izkazuje čezmerno telesno maso, 18,4 % pa se jih sooča z debelostjo. Osnovna priporočila o minimalni količini celokupne telesne aktivnosti dosega 81 % odraslih (18–64 let) in 75 % starejših (65–74 let) prebivalcev

Slovenije. Več kot polovica odraslih pije alkohol tvegano ali škodljivo najmanj enkrat v letu. Delež kadičev v Sloveniji se je znižal v primerjavi z letom 2016, še vedno pa kadi vsak peti odrasli prebivalec. Podatki o spalnih navadah nadalje kažejo, da slovenski prebivalci spijo premalo; skladno s priporočili za odrasle (7–9 ur na noč) dovolj dolgo spi le dobra tretjina prebivalcev med 18. in 74. letom starosti. Nezdravi vedenjski vzorci se najbolj kopičijo pri mladih odraslih, s starostjo pa delež prebivalcev z nezdravimi vedenjskimi vzorci upada. Spodbuden je tudi rezultat samoocene zdravstvenega stanja, saj približno 70 % odraslih ocenjuje svoje zdravje kot dobro; delež tistih, ki svoje zdravstveno stanje ocenjujejo kot slabo, pa se je od leta 2008 zmanjšal za polovico (Pustivšek idr., 2023).

Stres lahko neugodno vpliva na zdravje preko prevzemanja nezdravih in škodljivih vedenjskih vzorcev, kot so nezdravo prehranjevanje, zmanjšana telesna aktivnost in porast časa, ki ga preživimo sede. Nasprotno pa lahko zdravi vedenjski vzorci znižujejo dovzetnost za stres oz. vplivajo na ugodnejšo kognitivno oceno stresa, pri čemer stresne dogodke in situacije doživljamo manj ogrožajoče (O'Connor idr., 2021). V literaturi zasledimo kar nekaj raziskav s področja stresa pri slovenskih vzgojiteljih predšolskih otrok, primanjkuje pa študij, ki bi osvetlile njihov z zdravjem povezan vedenjski slog. Namen pričujoče raziskave je bil zato ugotoviti stopnjo zaznanega stresa in značilnosti vedenjskega sloga vzgojiteljev predšolskih otrok ter preučiti odnos med zaznanim stresom na delovnem mestu in izbranimi vedenji, povezanimi z zdravjem.

2 Metoda

Udeleženci

V raziskavi so sodelovali zaposleni v različnih vrtec obalno-kraške in osrednje-slovenske statistične regije. V končni vzorec ($n = 127$) smo zaradi izredno majhnega števila sodelujočih moških vzgojiteljev vključili le ženske na delovnih mestih vzgojiteljice predšolskih otrok in pomočnice vzgojiteljice. V nadaljevanju uporabljamo za obe skupini sodelujočih skupno poimenovanje – vzgojiteljice. Njihova povprečna starost je znašala 39,5 leta ($SD = 9,3$; razpon: 19–61), delovna doba pa 13,7 let ($SD = 9,3$; razpon: 1–39).

Pripomočki

Lestvica doživljanja stresa (angl. Perceived Stress Scale – PSS; Cohen in Williamson, 1988) vsebuje deset vprašanj, ki se nanašajo na pogostost pojavljanja posameznih občutkov in misli, povezanih s stresom v zadnjem mesecu. Udeleženke smo prosili, da pri odgovarjanju upoštevajo zaznani stres na delovnem mestu. Možen razpon vrednosti PSS se giba med 0 in 40, pri čemer višji rezultat pomeni višjo raven zaznanega stresa. Raziskave so pokazale dobro notranjo konsistentnost in veljavnost PSS, tudi v primeru slovenske priredbe lestvice (Košir idr., 2014). V našem vzorcu je koeficient notranje konsistentnosti (Cronbach alfa) znašal 0,84.

Z zdravjem povezan vedenjski slog udeležencev smo ugotavljali z vprašalnikom, ki smo ga za namene raziskave oblikovali po zgledu vprašalnikov v raziskavah CINDI (Countrywide Integrated Noncommunicable Disease Intervention). Slednje uporablja Svetovna zdravstvena organizacija za ugotavljanje z zdravjem povezanega vedenjskega sloga odraslih (tudi slovenskih) prebivalcev. Tako smo lahko rezultate naše raziskave primerjali s podobnimi raziskavami, izvedenimi na odraslih prebivalcih Slovenije (Pustivšek idr., 2023; Vinko idr., 2018). Vključili smo vprašanja in ocenjevalne lestvice, ki so se nanašale na samooceno zdravja, telesno sestavo, raven telesne aktivnosti, prehranjevalne navade (pogostost uživanja posameznih obrokov in živil), uživanje alkoholnih pijač, kajenje in spalne navade (količina in kakovost spanja).

Udeleženci so podali tudi podatke o spolu, starosti, izobrazbi, delovnem mestu in delovnih izkušnjah v vrtcu.

Postopek

Zbiranje podatkov je potekalo po predhodnem soglasju in v dogovoru z vodstvi vrtcev. Vzgojiteljicam in pomočnicam vzgojiteljic smo posredovali vprašalnik v spletni obliki. V uvodnem nagovoru smo jih seznanili z nameni in cilji raziskave. Poudarili smo, da je sodelovanje v raziskavi prostovoljno ter zagotovili anonimnost in zaupnost pridobljenih podatkov. Pred izpolnjevanjem vprašalnika so udeleženke podale informirano soglasje.

Statistična analiza

Podatke smo obdelali z računalniškim programom IBM SPSS. Pri nominalnih spremenljivkah smo za prikaz rezultatov uporabili frekvence in odstotke, pri intervalnih in razmernostnih spremenljivkah pa osnovno opisno statistiko (aritmetična sredina, standardni odklon). Povezanost med spremenljivkami smo izračunali s Pearsonovim korelacijskim koeficientom, razlike v aritmetičnih sredinah med skupinama pa s t-testom. Zanesljivosti lestvice PSS smo ugotavljali s koeficientom notranje konsistentnosti Cronbach alfa.

3 Rezultati in razprava

Doživljanje stresa pri vzgojiteljicah predšolskih otrok

Z lestvico PSS smo najprej preverili stopnjo doživljanja stresa. Aritmetična sredina za celotni vzorec znaša 16,20 ($SD = 5,24$), kar pomeni, da so udeleženke v povprečju izkazovale zmerno stopnjo stresa. Navedene ugotovitve se ne skladajo z izsledki nekaterih raziskav, ki poročajo o visoki stopnji doživljanja stresa pri vzgojiteljicah predšolskih otrok (Kim idr., 2020), so pa primerljive z raziskavo Vinder Hrustelj (2019), ki je prav tako ugotovila zmerno raven zaznanega stresa pri vzgojiteljicah.

Pri analizi posameznih postavk lestvice PSS ugotavljamo, da so udeleženke najvišje vrednosti dosegale pri postavkah, ki se nanašajo na občutja živčnosti in obremenjenosti v zadnjem mesecu (pogosto ali zelo pogosto je ta občutja doživljalo 28 % udeleženk, včasih pa 54 %) in jezo zaradi dogajanj, ki so izven njihovega nadzora (pogosto ali zelo pogosto je jezo občutilo 25 % udeleženk, včasih 55 %). Najnižjo vrednost stresa pa ugotavljamo pri zadnji postavki lestvice, saj je kar 65 % sodelujočih navedlo, da v zadnjem mesecu težave nikoli niso bile tako velike, da jih ne bi zmogle premagati.

Z zdravjem povezan življenjski slog

Udeleženke v raziskavi so na petstopenski lestvici podale samooceno zdravstvenega stanja, ki v povprečju znaša 3,76 (SD = 0,84); 25 jih (19,7 %) ocenjuje svoje zdravje kot zelo dobro, 55 (43,3 %) kot dobro, 39 (30,7 %) kot srednje in devet (6,3 %) kot slabo. Nihče svojega zdravstvenega stanja ne ocenjuje kot zelo slabega.

Naši podatki so primerljivi z rezultati odraslih žensk v Sloveniji (Vinko idr., 2018), ki so najpogosteje svoje zdravstveno stanje ocenile kot dobro (46,6 %) ali srednje (33,8 %). Novejše raziskave ugotavljajo, da se pri odraslih s starostjo znižuje samoocena zdravja (Vinko idr., 2018), kar lahko potrdimo tudi v našem primeru, saj ugotavljamo pomembno negativno korelacijo med starostjo vzgojiteljic in njihovo samooceno zdravja ($r = -0,24$; $p = 0,007$).

Začasna odsotnost z dela iz zdravstvenih razlogov oz. absentizem je eden od indikatorjev zdravstvenega stanja delovno aktivnih prebivalcev (Zaletel idr., 2018), zato smo želeli preveriti, ali so bile sodelujoče vzgojiteljice v zadnjih šestih mesecih odsotne z dela zaradi zdravstvenih težav in bolezni. Skoraj polovica (49,6 %) jih je odgovorila pritrdilno, v povprečju je njihova odsotnost znašala 8,23 dneva (SD = 8,38; razpon: 1–60 dni). Prav tako smo ugotovili pozitivno korelacijo med trajanjem bolniške odsotnosti in starostjo sodelujočih ($r = 0,25$; $p = 0,05$), kar se sklada tudi s podatki za slovensko aktivno populacijo (Zaletel idr., 2018). V raziskavi o zdravstvenem statusu učiteljev v Sloveniji je bilo ugotovljeno, da se najpogosteje pojavljajo bolezni in okvare hrbtenice, alergije, okvare glasilk in povišan krvni tlak (Štemberger idr., 2017, str. 133).

V okviru telesne sestave sodelujočih smo izračunali indeks telesne mase (ITM), ki je opredeljen kot telesna masa v kilogramih, deljena s kvadratom telesne višine v metrih (kg/m^2). Poleg drugih dejavnikov tveganja (npr. arterijske hipertenzije in povišane ravni maščob v krvi), prekomerna telesna masa pomembno prispeva k razvoju različnih kroničnih nenalezljivih bolezni (Banjare in Bhalerao, 2016). Skladno s kategorijami ITM, ki jih navaja Svetovna zdravstvena organizacija za odraslo populacijo (Tabela 1), ugotavljamo, da je večina sodelujočih, dobrih 70 %, normalno hranjenih, 22,1 % jih sodi v kategorijo čezmerno hranjenih, skoraj 4 % pa v kategorijo debelosti.

Tabela 1*Indeks telesne mase pri vzgojiteljicah predšolskih otrok*

<i>Kategorije</i>	<i>Vrednosti ITM (kg/m²) za odrasle</i>	<i>Delež vzgojiteljic f (%)</i>
Podhranjenost	pod 18,5	5 (3,9 %)
Normalna hranjenost	18,5 do 24,9	89 (70,1 %)
Čezmerna hranjenost	25 do 29,9	28 (22,1 %)
Debelost	nad 30	5 (3,9 %)

Iz rezultatov študije na slovenskem odraslem prebivalstvu iz leta 2020 ugotavljamo, da je bilo približno 28 % žensk čezmerno hranjenih in 17 % debelih (Pustivšek idr., 2023). V primerjavi z omenjenimi izsledki so rezultati naše raziskave bolj spodbudni, saj kažejo vzgojiteljice bolj zdravo telesno sestavo – večji delež primerne in manjši delež čezmerne telesne mase in debelosti. Omeniti je potrebno, da se kot grobo mero hranjenosti sicer priporoča ITM, vendar ta ne upošteva telesne strukture posameznikov. Za natančnejšo opredeljevanje telesne sestave je zato potrebno upoštevati tudi starost, spol, etnično skupino, stanje telesnih tekočin in mišične mase (Durrer Schultz idr., 2019).

Raven telesne aktivnosti udeleženk smo preverjali z vprašanji, ki so se nanašala na njihovo športno rekreacijo v področju srednje intenzivne (se nekoliko zadihamo in ogrejemo, pri čemer dosežemo 50–70 % maksimalnega srčnega utripa) in visoko intenzivne vadbe (se močno zadihamo, oznojimo, srčni utrip se zelo pospeši). Na podlagi podatkov o pogostosti in trajanju vadbe v običajnem tednu smo izračunali celokupno količino prostočasne telesne aktivnosti, ki v primeru srednje intenzivne vadbe znaša v povprečju 140,71 minut tedensko (SD = 88,57), v primeru visoko intenzivne vadbe pa 51,85 minut tedensko (SD = 49,52), pri čemer opazamo veliko razhajanje v količini vadbe med sodelujočimi. Nadalje smo preverili, ali vzgojiteljice dosegajo priporočila Svetovne zdravstvene organizacije o količini telesne aktivnosti za ohranjanje zdravja (WHO, 2020), ki za odrasle predvidevajo vsaj 150 minut srednje intenzivne telesne aktivnosti ali vsaj 75 minut visoko intenzivne aktivnosti na teden oz. ustrezne kombinacije aktivnosti obeh intenzivnosti. Rezultati na našem vzorcu kažejo, da 63,8 % vzgojiteljic dosega navedena priporočila, kar je nekoliko manj kot navajajo podatki za odrasle ženske v starosti 18–64 let, po katerih jih dosega priporočila približno 72 % (Pustivšek idr., 2023). Sodelujoče smo spraševali tudi po vsebini telesne rekreacije in jih prosili, da navedejo aktivnosti, s katerimi se najpogosteje ukvarjajo. Največ, skoraj 55 % vzgojiteljic, je navedlo, da se najpogosteje odloča za hojo, v primerljivih deležih sledijo telovadba (28 %) in kolesarjenje (26 %), v manjši meri pa druge aktivnosti, kot so tek, aerobika, planinarjenje, plavanje ter joga/pilates. Sodelujoče se najpogosteje ukvarjajo z aktivnostmi na prostem oz. v naravi, ki so dostopne vsem, ne zahtevajo posebne telesne priprave ter si jih lahko časovno ustrezno prilagodijo. Glede na precejšen delež nezadostno aktivnih (36 %) bi bilo smiselno uvajati ukrepe za promocijo zdravja in telesne aktivnosti znotraj delovnega okolja. V vrtečevskem kolektivu naj bi spodbujali predvsem različne oblike skupinske rekreacije za zaposlene, ki bi se odvijale v naravnem okolju (npr. izleti, pohodi, ekskurzije ...). Izsledki raziskav namreč navajajo, da ima telesna vadba v naravi številne pozitivne učinke: deluje sproščujoče ter prispeva k boljшему

duševnemu zdravju (znižuje stopnjo anksioznosti) in blagostanju (Lawton idr., 2017). Redna telesna vadba in aktiven vedenjski slog sodita med ključne dejavnike, ki pripomorejo k ohranjanju in krepitevi zdravja, zato je priporočljivo za gibanje izkoristiti vsako priložnost, tudi v okviru delovnega časa (Vinko idr., 2018).

V okviru preučevanja prehranjevalnih navad smo sodelujoče spraševali o uživanju posameznih obrokov, količini različnih skupin živil in pijačah, ki jih pijejo za žejo. Skoraj vse udeleženke (96,4 %) so odgovorile, da za žejo pijejo navadno vodo ali nesladkan čaj. Glede uživanja pijač z dodanim sladkorjem jih je skoraj 27 % navedlo, da teh pijač ne uživajo nikoli, 57 % enkrat do trikrat mesečno in 16 % enkrat tedensko ali pogosteje. Za ustrezno delovanje organizma je potreben zadosten vnos tekočin, najbolj priporočeno pa je piti navadno vodo, nesladkan zeliščni čaj, sadni čaj ter sadne in zelenjavne sokove brez dodanih sladkorjev. Izsledki naše raziskave so torej spodbudni, saj se velika večina sodelujočih zaveda škodljivosti t. i. skritih sladkorjev, ki jih vsebujejo negazirane in gazirane sladke ter aromatizirane pijače. Raziskava na slovenskih prebivalcih (Pustivšek idr., 2023) kaže, da jih skoraj 28 % uživa sladke pijače vsaj enkrat tedensko, pomembno pogosteje pa je to razširjeno pri moških in mlajših odraslih v primerjavi z ženskami in starejšimi odraslimi.

Kakovostna prehrana in ustrezna porazdelitev obrokov preko dneva je ključna za vzdrževanje zdravega vedenjskega sloga. Količino celodnevne vnosa hrane je priporočljivo porazdeliti v štiri do pet obrokov ob približno istem času; s tem zagotovimo stalen dotok hranil v telo in občutek sitosti, kar preprečuje napade lakote in prenajedanje (Poličnik, 2018).

Tabela 2

Pogostost uživanja posameznih obrokov pri vzgojiteljicah predšolskih otrok

	<i>Nikoli f (f%)</i>	<i>1–3-krat na teden f (f%)</i>	<i>4–6-krat na teden f (f%)</i>	<i>Vsak dan f (f%)</i>
Zajtrk	4 (3,2 %)	14 (11 %)	20 (15,7 %)	89 (70,1 %)
Dopoldanska malica	27 (21,6 %)	38 (29,9 %)	20 (15,7 %)	42 (33,1 %)
Kosilo	/	1 (0,8 %)	7 (5,5 %)	113 (93,7 %)
Popoldanska malica	18 (14,2 %)	40 (31,4 %)	28 (22 %)	40 (31,4 %)
Večerja	8 (6,3 %)	21 (16,5 %)	27 (21,3 %)	71 (55,9 %)
Priložnostni obrok	22 (17,3 %)	72 (56,7 %)	17 (13,4 %)	16 (12,6 %)

Podatki o pogostosti uživanja posameznih obrokov (Tabela 2) kažejo, da skoraj 70 % vzgojiteljic zajtrkuje vsak dan, medtem ko jih le 4 % ne zajtrkuje nikoli. Delež rednega zajtrkovanja je v naši raziskavi nekoliko višji kot med splošno odraslo populacijo, v kateri ugotavljajo, da vsakodnevno zajtrkuje 62,2 % prebivalcev (od tega več žensk kot moških), 8 % pa jih ne zajtrkuje nikoli (Vinko idr., 2018). Velika večina, skoraj 94 %, vsakodnevno uživa kosilo, nihče pa tega obroka ne izpušča. Nekaj več kot polovica jih večerja vsak dan, ostale pa predvsem večkrat ali nekajkrat v tednu. Odgovori glede uživanja dopoldanske in popoldanske malice so precej heterogeni, kar pomeni, da

vzgojiteljice omenjenih obrokov ne prištevajo med pomembnejše. Priložnostni obrok v obliki prigrizkov uživa skoraj 57% sodelujočih enkrat do trikrat tedensko, 26% pa pogosteje (štirikrat do šestkrat na teden ali vsakodnevno). Tovrstnega obroka običajno ne štejemo za rednega, prav tako ga najpogosteje zaužijemo mimogrede – med gledanjem televizije, delom za računalnikom ali kot tolažbo v stresnih situacijah. Opozoriti pa velja, da vsako zaužito živilo v dnevni prehrani prispeva k celodnevnomu vnosu hrane. Zlasti prigrizki, ki so bogati z maščobami, sladkorjem in soljo, predstavljajo pomemben energetske vnos, zato je priporočljivo posegati po bolj zdravem priložnostnem obroku, npr. svežem in suhem sadju, zelenjavi ali jogurtu (Poličnik, 2018).

Tabela 3

Pogostost uživanja posamezne skupine živil pri vzgojiteljicah predšolskih otrok

	<i>Nikoli f (f%)</i>	<i>1–3-krat na mesec f (f%)</i>	<i>1–3-krat na teden f (f%)</i>	<i>4–6-krat na teden f (f%)</i>	<i>Vsak dan f (f%)</i>
Mleko in mlečni izdelki (mleko, sir, jogurt, skuta)	5 (3,9%)	10 (7,9%)	50 (39,4%)	19 (15%)	43 (33,8%)
Sveže sadje	/	4 (3,2%)	18 (14,2%)	34 (26,7%)	71 (55,9%)
Zelenjava	1 (0,8%)	/	13 (10,2%)	39 (30,7%)	74 (58,3%)
Perutnina	9 (7,1%)	18 (14,2%)	74 (58,3%)	24 (18,9%)	2 (1,5%)
Rdeče meso in mesni izdelki	10 (7,9%)	40 (31,4%)	67 (52,8%)	10 (7,9%)	/
Ribe in morski sadeži	8 (6,3%)	73 (57,5%)	41 (32,3%)	5 (3,9%)	/
Krompir, riž, testenine	1 (0,8%)	9 (7,1%)	53 (41,7%)	43 (33,8%)	21 (16,5%)
Žita (kosmiči, musliji ...)	16 (12,6%)	36 (28,3%)	46 (36,2%)	19 (14,9%)	10 (7,9%)
Kruh	3 (2,4%)	11 (8,6%)	30 (23,6%)	25 (19,7%)	58 (45,7%)
Ocvrte jedi	18 (14,2%)	91 (71,6%)	17 (13,4%)	1 (0,8%)	/
Sendviči, hot dog, pica, burek ...	13 (10,2%)	94 (74%)	14 (11%)	5 (3,9%)	1 (0,9%)
Sladke jedi (pecivo, piškoti, čokolada ...)	6 (4,7%)	28 (22%)	45 (35,4%)	35 (27,7%)	13 (10,2%)

Iz tabele 3 lahko razberemo, da skoraj 56% udeleženk uživa sveže sadje vsak dan, skoraj 27% pa štirikrat do šestkrat na teden. Dobrih 58% uživa zelenjavo vsakodnevno, skoraj 31% pa štirikrat do šestkrat na teden. Zanimljivo pa je delež tistih, ki omenjenih živil sploh ne uživajo oz. to počnejo zelo redko. Rezultati se pri večini sodelujočih približujejo priporočenemu vnosu sadja in zelenjave (Gregorič idr., 2019). Mleko in mlečne izdelke največ udeleženk uživa enkrat do trikrat tedensko (39,4%), nekoliko manj pa vsak dan (33,8%). Ugotavljamo tudi, da so ribe in morski sadeži pri večini sodelujočih (57,5%) na jedilniku enkrat do trikrat mesečno, pri slabih tretjini pa vsaj enkrat tedensko. Strokovne smernice zdravega prehranjevanja sicer priporočajo uživanje

mlečnih izdelkov na dnevni ravni, pri čemer je potrebno dati prednost izdelkom z manj maščobe, prav tako se priporoča uživanje rib enkrat do dvakrat tedensko, predvsem kot nadomestilo za rdeče meso ali mesnine (Gregorič idr., 2019). Večina vzgojiteljic navaja (71,6%), da uživa ocvrte jedi enkrat do trikrat mesečno; podobne podatke zasledimo pri hitri hrani (sendviči, hamburgerji ipd.), saj jo večina uživa enkrat do trikrat mesečno (74%), nihče pa vsak dan. Rezultati so vsekakor spodbudni z vidika zdravega načina prehranjevanja, saj so namreč ocvrta in hitra hrana ter drugi industrijsko predelani živilski izdelki izdatni vir škodljivih transmaščobnih kislin, ki se jih je potrebno izogibati (Vinko idr., 2018). Po sladkih jedeh največ, 35,4% vzgojiteljic, posega enkrat do trikrat tedensko, skoraj 28% štirikrat do šestkrat tedensko in približno 10% vsakodnevno.

V zvezi s pogostostjo uživanja alkohola je največ, 42% vzgojiteljic, odgovorilo, da uživajo alkoholne pijače nekajkrat letno, 29% jih alkohola ne uživa nikoli, 23% pa ga uživa dvakrat do trikrat mesečno. Zelo malo je bilo takih, ki alkohol uživajo vsaj enkrat tedensko (manj kot 5%), nihče pa ne pije alkoholnih pijač vsak dan. Čeprav smo spraševali le po pogostosti uživanja alkoholnih pijač, ne pa po njihovi količini, lahko na podlagi obstoječih smernic predpostavimo, da vzgojiteljice ne dosega ravni tvegane ga pitja alkohola. Spodbuden je tudi podatek o deležu abstinentk, ki nekoliko presega delež, značilen za slovenske odrasle ženske (Pustivšek idr., 2023).

Velika večina sodelujočih se je opredelila za nekadilke, le 18% je kadilk, ki dnevno pokadi v povprečju 10 cigaret ($SD = 5,8$). Rezultati so primerljivi z ugotovitvami, pridobljenimi na odraslih prebivalcih Slovenije leta 2020 (Pustivšek idr., 2023). Spodbuden se zdi tudi podatek, da večina kadilk v naši raziskavi (17 od 23 vzgojiteljic) razmišlja o opustitvi kajenja v prihodnosti. Kljub številnim obstoječim ukrepom in zavedanju škodljivosti kajenja za zdravje, mnogi posamezniki težko prenehajo s kajenjem, saj je odvajanje pogosto dolgotrajen in kompleksen proces. Zato se zdi pomembno v ta proces vključiti ljudi, ki lahko posamezniku nudijo strokovno svetovanje in pomoč, pa tudi njegove bližnje, ki mu zagotavljajo socialno in čustveno oporo.

Spalne navade vzgojiteljic smo preverjali na podlagi običajne dolžine spanja v delovnem tednu in ocenjene kakovosti spanja. Rezultati kažejo, da jih 5 (3,9%) spi štiri ure na noč ali manj, 54 (42,5%) pet do šest ur, 59 (46,5%) sedem do osem ur in 9 (7,1%) več kot osem ur na noč. Glede na priporočila o primerni dolžini spanja za odrasle (sedem do devet ur na noč), približno 47% vzgojiteljic ne spi dovolj. Še bolj zaskrbljujoči pa so podatki za slovensko odraslo prebivalstvo, saj zadostno dolžino spanja dosega le dobra tretjina (Pustivšek idr., 2023). Kakovost spanja je enako pomembna kot sama dolžina; najbolj kakovostno spanje pa je tisto, po katerem se zjutraj zbudimo spočiti in lahko delujemo optimalno preko dneva. Nezadostno in premalo kakovostno spanje je povezano s številnimi škodljivimi izidi tako v telesnem (pojav bolezni srca in ožilja, sladkorne bolezni in debelosti, poslabša odzivnosti imunskega sistema) kot tudi v duševnem zdravju in kognitivnem delovanju (Riemann idr., 2017). Udeleženke so podale samooceno kakovosti spanja na petstopenjski ocenjevalni lestvici, pri čemer so upoštevale različne kazalnike kakovosti (npr. pojav motenj spanja, čas, v katerem zaspijo, uporaba zdravil za spanje). Največ, 48 (37,8%) vzgojiteljic ocenjuje svoje spanje kot povprečno, 44 (34,6%) kot dobro, 12 (9,4%) kot zelo dobro, 19 (15%) kot slabo in 4 (3,2%) kot zelo slabo. Rezultati o spalnih navadah vzgojiteljic niso najbolj optimalni, zato bi kazalo v večji meri upoštevati nekatera priporočila higiene spanja (npr. zadostna telesna aktivnost, ugodno spalno okolje), ki bi pripomogla h kakovostnejšemu spancu.

Povezanost med stresom in izbranimi kazalniki z zdravjem povezanega vedenjskega sloga

Na podlagi korelacijske analize ugotavljamo pomembno negativno povezanost med stresom in samooceno zdravja ($r = -0,31$; $p < 0,001$), pri čemer višje doživljanje stresa pri vzgojiteljicah pomeni slabšo samooceno zdravja. Slednje se sklada z ugotovitvami obsežne študije na delovni populaciji (Nordgren idr., 2022). Nadalje ugotavljamo, da se višja stopnja zaznanega stresa pri vzgojiteljicah povezuje z višjim ITM ($r = 0,23$; $p = 0,011$). Tudi avtorji Taouk idr. (2019) v svoji študiji ugotavljajo, da psihosocialni stresorji na delovnem mestu neugodno vplivajo na telesno maso žensk. Nadalje ugotavljamo, da vzgojiteljice z višjo stopnjo stresa slabše ocenjujejo svojo kakovost spanja ($r = -0,40$; $p < 0,001$). Prav tako se stres povezuje z dolžino spanja, saj vzgojiteljice, ki premalo spijo, poročajo o pomembno višji stopnji stresa ($M = 18,37$; $SD = 5,07$) kot vzgojiteljice, ki spijo dovolj dolgo ($M = 14,31$; $SD = 4,64$; $t = 4,41$; $p < 0,001$). Povečan stres se lahko odraža v večji zaskrbljenosti in napetosti tudi ob odhodu v posteljo, kar oteži uspanje ter negativno vpliva tako na dolžino kot na kakovost spanja, zato je stres pomemben dejavnik v razvoju ali vzdrževanju motenj spanja (Yeh idr., 2015). Ustrezna higiena spanja in različne tehnike sproščanja prištevamo k učinkovitim ukrepom pri nespečnosti oz. slabši kakovosti spanja (Albakri idr., 2021).

Z raziskavo sicer nismo ugotovili povezanosti med stresom in preučevanimi prehranjevalnimi navadami vzgojiteljic, razen v primeru uživanja priložnostnih obrokov v obliki prigrizkov. Rezultati namreč kažejo, da vzgojiteljice z višjo stopnjo stresa poročajo o pogostejšem uživanju prigrizkov izven rednih obrokov ($r = 0,19$; $p < 0,044$). Nekatere raziskave (Faghri in Mignano, 2013) izpostavljajo problem t. i. emocionalnega prehranjevanja, ki ni povezano z občutkom lakote, temveč predstavlja način obvladovanja različnih neugodnih čustvenih stanj (npr. žalosti, anksioznosti, frustracij). Tovrstno prehranjevanje pogosto vključuje nezdrave prigrizke (z visoko vsebnostjo maščob ali sladkorjev), kar povečuje tveganje za prekomerno telesno maso.

Z raziskavo tudi nismo ugotovili povezanosti med stresom in količino tedenske telesne aktivnosti, uživanjem alkoholnih pijač in kajenjem. Ugotovitve so v nasprotju z nekaterimi tujimi raziskavami, ki poročajo, da se višje ravni stresa pri odraslih povezujejo z nezadostno telesno aktivnostjo (Oshio idr., 2016). Khorrami in sodelavci (2021) pa v pregledni študiji sicer ne ugotavljajo jasne povezave med stresom in kadilskim statusom (kadilec/nekadilec), vendar poročajo o spremembah v intenziteti kajenja: ob povečanem stresu namreč kadilci običajno še pogosteje posegajo po nikotinu kot sicer.

4 Zaključki

Raziskovalni izsledki ponujajo poglobljeno analizo z zdravjem povezanega vedenjskega sloga vzgojiteljic predšolskih otrok ter predstavljajo doprinos k razumevanju odnosa med doživljanjem stresa zaposlenih v vzgoji in izobraževanju in njihovimi vedenjskimi vzorci. Ugotovitve imajo pomembno uporabno vrednost, saj služijo kot izhodišče pri oblikovanju dejavnosti in programov za spodbujanje ustrežnejših, z zdravjem povezanih vedenj, ki so se pri vzgojiteljicah pokazala kot manj spodbudna (npr.

telesna aktivnost, spanje). Preučevanje tovrstne problematike se zdi nujno in potrebno, saj preobremenjenost in stres na delovnem mestu pogosto vodita v prevzemanje manj ustreznih vedenjskih vzorcev, ki lahko predstavljajo tveganje za nastanek številnih zdravstvenih težav. Nekateri avtorji izpostavljajo predvsem potrebo po izobraževanju pedagoških delavcev o učinkovitih strategijah spoprijemanja s stresom na delovnem mestu (Kozjek in Erčulj, 2023, str. 48). Pomemben dejavnik kakovosti pedagoškega dela je torej tudi skrb za zdravje in zadovoljstvo zaposlenih v vzgoji in izobraževanju.

Raziskava ima tudi nekatere omejitve. Vzorec je namreč zajel zaposlene v vrtcih obalno-kraške in osrednjeslovenske regije, zato rezultatov ne moremo posplošiti na vzgojitelje predšolskih otrok v celotnem slovenskem prostoru. V nadaljnjih raziskavah bi bilo smiselno vzorec razširiti in vključiti tudi moške vzgojitelje. Prav tako bi bilo smiselno v prihodnje, poleg mere zaznanega stresa, vključiti še objektivnejše metode za prikazovanje stopnje stresa, kot je npr. analiza hormona kortizola.

Petra Dolenc, PhD, Teja Sabadin

Perceived Stress and Health-Related Behaviors among Preschool Teachers

The work of preschool teachers is complex and demanding, involving both taking responsibility for the well-being, development, and learning of preschool children and embracing the many challenges associated with contemporary methods of teaching and working with children (Beltman et al., 2019). Research findings indicate that teaching is among the more stressful and psychically challenging professions (Skaalvik & Skaalvik, 2015).

Several authors have found that demanding working conditions in early childhood education are associated with high levels of job stress and emotional exhaustion (Čecho et al., 2019; Kim et al., 2020; Schaack et al., 2020). The survey with Slovenian early childhood educators (Kobasa, 2015) also reached similar findings: 61 % rate their profession as relatively highly stressful, with 36 % experiencing stress very often or every day, and almost 15 % finding it difficult to manage their workload. Stress in educators is most often related to problems in managing the behavior and emotional needs of children, difficult relationships with parents and work colleagues, and having too many children in the group (Kobasa, 2015). Other authors also report an increased amount of administrative work as an important source of stress (Maček, 2017).

Work-related stress is the result of a mismatch between the job demands and the individual's abilities or resources to cope with those demands. Prolonged and intensive work-related stress can lead to adverse physical and mental health outcomes (Chou et al., 2016). Research has shown that both teachers and early childhood educators who experience high levels of stress are less satisfied with their jobs (Dolenc & Virag, 2019), are more likely to be absent from work, show less work engagement, and are more likely to consider leaving the profession (McMullen et al., 2020; OECD, 2019).

Stress affects health directly, through changes in the autonomous nervous system and the endocrine system, as well as indirectly, through health-related behaviors (O'Connor et al., 2021). Health-related behaviors refer to a set of distinct behaviors or practices associated with health that occur consistently over a period of time. It covers different areas of life and the related attitudes, values, and activities of the individual (e.g., physical activity, eating habits, tobacco use, alcohol use, safety concerns, sexuality, sleep, etc.). In Slovenia, the systematic study of health-related behaviors in adults began in 2001 as part of the international CINDI initiative. Until now, six surveys have been carried out; the most recent one was conducted by the National Institute of Public Health in 2020 and included 17,500 Slovenian adults aged 18–74 years (Pustivšek et al., 2023).

Stress can adversely affect health through the adoption of harmful behaviors such as unhealthy eating, reduced physical activity, and increased sedentary time. Conversely, healthy behaviors can reduce sensitivity to stress or allow for a more favorable cognitive appraisal of stress, where stressful situations are experienced as less threatening (O'Connor et al., 2021).

There is a considerable amount of research on stress in Slovenian preschool teachers, but there is a lack of studies examining their health-related behavioral patterns. Therefore, the aim of the present study was to investigate the level of perceived job stress and health-related behaviors among preschool teachers, and to determine the relationship between stress and selected health-related behaviors.

A convenience sample included 127 preschool teachers and teacher assistants from different Slovenian kindergartens. Their average age was 39.5 years and their average length of service was 13.7 years. The following instruments were administered to the participants: an introductive questionnaire collecting demographic information, the Perceived Stress Scale, and a health-related behaviors questionnaire specially designed for this study that was based on similar instruments used in the CINDI studies. Anonymity and confidentiality of the gathered data were ensured.

The results show that the participants in the study experience moderate levels of stress. These results are not consistent with previous findings reporting high levels of stress in preschool teachers (Kim et al., 2020), but are comparable with other studies (Vinder Hrustelj, 2019) that also found moderate levels of perceived stress among employees in early childhood education. Regarding the self-rated health status, most participants assessed their health as good (43.3%) and fair (30.7%), which is comparable to the findings in Slovenian residents (Vinko et al., 2018). Body mass index (BMI) as an approximate estimation of body fat was calculated based on the reported height and weight of participants. According to the BMI categories for adults proposed by the World Health Organization, the majority of participants, about 70%, had a healthy weight, while 22% fell into the overweight category and almost 4% into the obesity category. Compared to adult Slovenian women (Pustivšek et al., 2023), the preschool teachers in our study showed a healthier body composition. Furthermore, we were interested in whether the teachers were meeting the World Health Organization recommendations on the amount of physical activity for adults (WHO, 2020), which implies at least 150 minutes of moderate-intensity aerobic physical activity or at least 75 minutes of vigorous-intensity aerobic physical activity or an equivalent combination of both activities throughout the week. Results showed that 63.8% of preschool teachers meet the recommendations, which is slightly lower than the data for adult Slovenian

women (Pustivšek et al., 2023) where approximately 72% met WHO physical activity guidelines. In terms of leisure-time physical activity, preschool teachers indicated that walking, going to the gym, and cycling were the most common activities. Early childhood professionals were mostly in line with healthy eating guidelines. Data on alcohol consumption and smoking are also encouraging, as participants did not reach levels of hazardous drinking and most of them are non-smokers. More discouraging are the findings on sleep duration; according to the recommended amount of sleep for adults (seven to nine hours per night), 47% of preschool teachers do not get enough sleep.

Correlation analysis was used to calculate the relationship between stress and selected indicators of health-related behaviors. Perceived stress was negatively associated with self-rated health ($r = -0.31$; $p < 0.001$), and positively associated with the body mass index ($r = 0.23$; $p = 0.011$) of preschool teachers, which is consistent with previous findings (Nordgren et al., 2022; Taouk et al., 2019). Furthermore, a negative correlation was found between stress level and sleep quality ($r = -0.40$; $p < 0.001$). Stress was also related to sleep duration: teachers with insufficient sleep reported significantly higher levels of stress compared to those with sufficient sleep ($t = 4.41$; $p < 0.001$). Increased stress can also result in greater anxiety and tension when going to bed, making it harder to fall asleep and having a negative impact on the length and quality of sleep. Therefore, stress is an important factor in the development or maintenance of sleep problems (Yeh et al., 2015). Appropriate sleep hygiene and various relaxation techniques have been shown to be effective interventions for insomnia or poor sleep quality (Albakri et al., 2021).

This study did not find a relationship between stress and the dietary habits of preschool teachers, except in the case of the consumption of occasional snack foods. Results revealed that teachers with higher levels of stress report more frequent consumption of snacks during regular meals ($r = 0.19$; $p < 0.044$). Some studies have highlighted the issue of emotional eating when people use food as a way to cope with different unpleasant emotional states (such as stress, anxiety, and sadness) instead of satisfying hunger (Faghri & Mignano, 2013). This results in a more frequent consumption of unhealthy snacks (high in fat or sugars), which in turn increases the risk of becoming overweight. The study did not find any association between perceived stress and the amount of leisure-time physical activity, alcohol use, and smoking among preschool teachers. These findings are inconsistent with some previous studies reporting that higher levels of stress in adults are associated with a greater risk of insufficient physical activity (Oshio et al., 2016).

The study offers an in-depth investigation of health-related behaviors of preschool teachers and provides a better understanding of the relationship between workplace stress and the behavioral patterns related to the health of employees in early childhood education. The findings have important applied value, highlighting the importance of preventive programs to promote healthy behaviors. Taking care of the health and satisfaction of preschool teachers is thus an important factor in high-quality early childhood education.

The study has some limitations. The sample was geographically limited to preschool teachers in kindergartens of the Coastal-Karst and Central Slovenia regions, so the results cannot be generalized to preschool teachers nationwide. In addition, questionnaires on self-reported stress could be supported by more objective measures using cortisol level analysis.

LITERATURA

1. Albakri, U., Drotos, E. in Meertens, R. (2021). Sleep health promotion interventions and their effectiveness: an umbrella review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(11), 5533. <http://dx.doi.org/10.3390/ijerph18115533>
2. Banjare, J. in Bhalariao, S. S. (2016). Obesity associated noncommunicable disease burden. *International Journal of Health & Allied Sciences*, 5(2), 81–87. <https://doi.org/10.4103/2278-344X.180429>
3. Beltman, S., Dobson, M. R., Mansfield, C. F. in Jay, J. (2020). The thing that keeps me going: educator resilience in early learning settings. *International Journal of Early Years Education*, 28(4), 303–318. <https://doi.org/10.1080/09669760.2019.1605885>
4. Chou, M. J., Lee, H. M. in Wu, H. T. (2016). Emotion, psychological resilience and work stress: a study among preschool teachers. *European Journal of Psychological Research*, 3(1), 8–15.
5. Cohen, S. in Williamson, G. (1988). Perceived stress in a probability sample of the United States. V S. Spacapam in S. Oskamp (ur.), *The Social Psychology of Health: Claremont Symposium on Applied Social Psychology* (str. 31–67). Sage Publications.
6. Čecho, R., Švihrová, V., Čecho, D., Novák, M. in Hudečková, H. (2019). Exposure to mental load and psychosocial risks in kindergarten teachers. *Zdravstveno varstvo*, 58(3), 120–128. <https://doi.org/10.2478/sjph-2019-0016>
7. Depolli Steiner, K. (2016). Odnos med delovnimi stresorji in izgorelostjo osnovnošolskih učiteljev. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 31(3–4), 84–97.
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. Durrer Schutz, D., Busetto, L., Dicker, D., Farpour-Lambert, N., Pryke, R., Toplak, H., Widmer, D., Yumuk, V. in Schutz, Y. (2019). European practical and patient-centred guidelines for adult obesity management in primary care. *Obesity facts*, 12(1), 40–66. <https://doi.org/10.1159/000496183>
10. Faghri, P. in Mignano, C. (2013). Overweight and obesity in high stress workplaces. *Journal of Nutritional Disorders & Therapy*, 3(3), 1–2. <http://dx.doi.org/10.4172/2161-0509.1000e110>
11. Gregorič, M., Blaznik, U., Fajdiga Turk, V., Delfar, N., Korošec, A., Lavtar, D., Zaletel, M., Korošić Seljak, B., Golja, P., Zdešar Kotnik, K., Robič Pikel, T., Pravst, I., Fidler Mis, N., Kostanjevec, S., Pajnkihar, M., Poklar Vatovec, T. in Hočevnar Grom, A. (2019). Različni vidiki prehranjevanja prebivalcev Slovenije v starosti od 3 mesecev do 74 let. NIJZ.
12. Jalisavac, D. (2023). Izgorelost učiteljev in njihovo zadovoljstvo z delom med epidemijo. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 38(1), 76–95.
13. Khorrami, Z., Zolala, F., Haghdoost, A. A., Sadatmoosavi, A., Taleb, Z. B., Kondracki, A. in Ward, K. D. (2021). Job-related stress and tobacco smoking: a systematic review. *Journal of Workplace Behavioral Health*, 36(4), 259–277. <https://doi.org/10.1080/15555240.2021.1960854>
14. Kim, J., Shin, Y., Tsukayama, E. in Park, D. (2020). Stress mindset predicts job turnover among preschool teachers. *Journal of School Psychology*, 78, 13–22. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.11.002>
15. Kobasa, H. (2015). Negativni stres pri strokovnih delavcih v vrtcu. [Magistrsko delo, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta].
16. Košir, K., Licardo, M., Tement, S. in Habe, K. (2014). Doživljanje stresa in izgorelosti, povezanih z delom z učenci s posebnimi potrebami pri učiteljih v osnovni šoli. *Psihološka obzorja*, 23, 110–124. <https://doi.org/10.20419/2014.23.411>
17. Kozjek, T. in Erčulj, V. (2023). Analysis of student-related social stressors among school teachers. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 38(1), 48–62.
18. Lawton, E., Brymer, E., Clough, P. in Denovan, A. (2017). The relationship between the physical activity environment, nature relatedness, anxiety, and the psychological well-being benefits of regular exercisers. *Frontiers in psychology*, 8, 1058. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01058>
19. Maček, M. (2017). Preobremenjenost vzgojiteljic predšolskih otrok. [Magistrsko delo, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta].

20. McMullen, M. B., Lee, M. S. C., McCormick, K. I. in Choi, J. (2020). Early childhood professional well-being as a predictor of the risk of turnover in childcare: a matter of quality. *Journal of Research in Childhood Education*, 34(3), 331–345. <https://doi.org/10.1080/02568543.2019.1705446>
21. Nordgren, L., von Heideken Wägert, P., Söderlund, A. in Elvén, M. (2022). The mediating role of healthy lifestyle behaviours on the association between perceived stress and self-rated health in people with non-communicable disease. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(19), 12071. <https://doi.org/10.3390/ijerph191912071>
22. Novak, E. (2010). Zdravje in z zdravjem povezan življenjski slog v povezavi z zadovoljstvom z življenjem. *Psihološka obzorja*, 19(2), 19–30.
23. O'Connor, D. B., Thayer, J. F. in Vedhara, K. (2021). Stress and health: a review of psychobiological processes. *Annual Review of Psychology*, 72, 663–688. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-062520-122331>
24. OECD (2019). Providing quality early childhood education and care: results from the starting strong survey 2018. OECD Publishing.
25. Oshio, T., Tsutsumi, A. in Inoue, A. (2016). The association between job stress and leisure-time physical inactivity adjusted for individual attributes: evidence from a Japanese occupational cohort survey. *Scandinavian Journal of Work, Environment & Health*, 42(3), 228–236. <https://doi.org/10.5271/sjweh.3555>
26. Poličnik, R. (2018). Zdrava prehrana: priročnik za izvajalce v zdravstvenih domovih. NIJZ.
27. Pustivšek, S., Vinko, M., Kofol-Bric, T., Korošec, A., Pribakovič Brinovec, R., Vrdelja, M., Jelenc, A. in Remec, M. (ur.). (2023). Kako skrbimo za zdravje v 2020: z zdravjem povezan vedenjski slog prebivalcev Slovenije 2020. NIJZ. https://nijz.si/wp-content/uploads/2023/05/Kako-skrbimo-za-zdravje_2023_5_pisarniskiTask.pdf
28. Riemann, D., Caglion, C., Bassetti, C., Bjorvatn, B., Dolenc Groselj, L., Ellis, J. G., Espie, C. A., Garcia-Borreguero, D., Gjerstad, M., Gonçalves, M., Hertenstein, E., Jansson-Fröjmark, M., Jennum, P. J., Leger, D., Nissen, C., Parrino, L., Paunio, T., Pevernagie, D., Verbraecken, J., Weeß, H.-G., ... Spiegelhalder, K. (2017). European guideline for the diagnosis and treatment of insomnia. *Journal of Sleep Research*, 26(6), 675–700. <https://doi.org/10.1111/jsr.12594>
29. Schaack, D. D., Le, V. N. in Stedron, J. (2020). When fulfillment is not enough: early childhood teacher occupational burnout and turnover intentions from a job demands and resources perspective. *Early Education and Development*, 31(7), 1011–1030. <https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1791648>
30. Skaalvik, E. M. in Skaalvik, S. (2015). Job satisfaction, stress and coping strategies in the teaching profession – what do teachers say? *International Education Studies*, 8(3), 181–192. <http://dx.doi.org/10.5539/ies.v8n3p181>
31. Štemberger, V., Petrušič, T. in Petrič, V. (2017). Zdravstveni status razrednih učiteljev v Sloveniji. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 32(2), 130–145.
32. Taouk, Y., Milner, A. in LaMontagne, A. D. (2019). Body mass index and psychosocial job quality: an analysis of working Australians from the household, income and labour dynamics in Australia survey. *Archives of Environmental & Occupational Health*, 74(3), 147–156. <https://doi.org/10.1080/19338244.2017.1380594>
33. Vinder Hrustelj, M. (2019). Povezanost med stresom, izgorelostjo in čuječnostjo pri vzgojiteljih in pomočnikih vzgojiteljev. [Magistrsko delo, Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta].
34. Vinko, M., Kofol-Bric, T., Korošec, A., Tomšič, S. in Vrdelja, M. (2018). Kako skrbimo za zdravje: z zdravjem povezan življenjski slog prebivalcev Slovenije 2016. NIJZ.
35. WHO. (2020). Guidelines on physical activity and sedentary behaviour. World Health Organization.
36. Yeh, Z. T., Wung, S. K. in Lin, C. M. (2015). Pre-sleep arousal as a mediator of relationships among worry, rumination, and sleep quality. *International Journal of Cognitive Therapy*, 8(1), 21–34. <https://doi.org/10.1521/ijct.2015.8.1.21>
37. Zaletel, M., Vardič, D. in Hladnik, M. (ur.). (2018). Zdravstveni statistični letopis Slovenije. Nacionalni inštitut za javno zdravje. https://nijz.si/wp-content/uploads/2022/07/zdravstvenistatisticniletopis_2018.pdf

Delo je podprla Javna agencija za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije [P5-0444].

This work was supported by the Slovenian Research Agency [P5-0444].



Besedilo/Text © 2024 **Avtor(ji)/The Author(s)**

To delo je objavljeno pod licenco CC BY Priznanje avtorstva 4.0 Mednarodna.

This work is published under a licence CC BY Attribution 4.0 International.

(<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>)

Dr. Petra Dolenc, redna profesorica na Pedagoški fakulteti Univerze na Primorskem.

E-mail: petra.dolenc@pef.upr.si

Teja Sabadin, učiteljica na Osnovni šoli Sečovelje.

E-mail: teja.sabadin@gmail.com

Evidentiranje likovnih talentov v četrtem razredu osnovne šole

DOI: <https://doi.org/10.55707/ds-po.v39i2.131>

Prejeto 8. 1. 2024 / Sprejeto 28. 6. 2024

Znanstveni članek

UDK 159.924:73/76:373.3

KLJUČNE BESEDE: likovna nadarjenost, evidentiranje likovno nadarjenih učencev, učitelji razrednega pouka, učenci četrtil razredov

POVZETEK – Učitelji razrednega pouka imajo pri odkrivanju nadarjenosti učencev pomembno vlogo, saj jih prepoznajo kot potencialno nadarjene in jih spodbujajo k razvijanju talentiranosti na posameznih področjih. Z likovno umetnostjo se učenci pretežno srečujejo v predšolskih ustanovah in osnovni šoli, zato je zgodnje odkrivanje ter razvijanje likovnih potencialov ključno. Najzgodnejše odkrivanje (evidentiranje) se običajno izvede ob koncu prvega izobraževalnega obdobja ali na začetku drugega: učitelji evidentirajo posameznike, ki bi lahko bili nadarjeni. Cilj naše raziskave je preveriti uspešnost učiteljev pri evidentiranju likovno nadarjenih učencev. V prispevku predstavljamo rezultate analize likovne nadarjenosti učencev treh 4. razredov ($n = 47$) različnih slovenskih osnovnih šol. V analizo so bili vključeni vsi učenci v razredu. Iz rezultatov raziskave lahko sklepamo, da učitelji razrednega pouka v večini primerov ne prepoznajo elementov specifične likovne nadarjenosti in kakovostnega otroškega likovnega izdelka.

Received 8. 1. 2024 / Accepted 28. 6. 2024

Scientific paper

UDC 159.924:73/76:373.3

KEYWORDS: artistic giftedness, recording artistically gifted pupils, elementary school teachers, fourth grade pupils

ABSTRACT – Elementary school teachers play an important role in discovering giftedness among pupils because they recognize them as potentially talented and encourage them to develop talent in particular areas. Pupils mainly become familiar with art in preschool and elementary school, which is why early discovery and development of artistic potential are crucial. The earliest discovery (recording) usually takes place at the end of the first educational period or the beginning of the second: teachers record individuals who might be gifted. The objective of our research is to examine the success of teachers in recording artistically gifted pupils. In the paper, we present the results of an analysis of the artistic giftedness of pupils from three different fourth grades ($n = 47$) of elementary schools in Slovenia. All the pupils from the classes were included in the analysis. Based on the research results, we can conclude that in most cases, elementary school teachers do not recognize the elements of specific artistic giftedness and quality artwork of pupils.

1 Uvod

V osnovni šoli se srečujemo z učenci z različnimi talenti in sposobnostmi, med njimi so tudi nadarjeni učenci na likovnem področju. Matrič in Duh (2019) izpostavljata, da imajo učitelji pomembno vlogo pri odkrivanju nadarjenih učencev in nadaljnjem poučevanju. Zagotovo prepoznavanje likovno nadarjenih učencev ni enostavno, saj se lahko talent izraža na različne načine, sposobnosti učencev pa se razlikujejo od standardnih meril uspešnosti in jih zato težje prepoznamo. Že v zgodnjem otroštvu lahko otroci kažejo posebne sposobnosti, ki nakazujejo na likovno nadarjenost. Otroci, nadarjeni na likovnem področju, vidijo svet okrog sebe drugače (Brajčič idr., 2020). Likovno nadarjeni otroci imajo v primerjavi s svojimi vrstniki razvitejšo sposobnost likovnega izražanja, bogatejšo domišljijo in hitreje obvladajo likovne veščine, npr. perspektive,

sence, pomanjšave itd. Nadarjeni posamezniki imajo tudi ostro oko za podrobnosti in vizualno razlikovanje odtenkov, vizualni spomin, skupaj s sposobnostjo zamišljanja slik z natančnimi podrobnostmi in zmožnostjo njihovega oživljanja v mislih, ter prefinjeno koordinacijo rok in oči (Brajčič idr., 2018). Nadarjeni učenci izkazujejo izjemen talent za ustvarjanje in izražanje v likovni umetnosti ter veliko željo po odkrivanju in ustvarjanju (Bularga in Avram, 2022). Prav tako kažejo sposobnost razvijanja svojih idej in občutkov, opazovanja ter drugačnega razumevanja sveta okoli sebe, kar jim omogoča, da ustvarijo likovno delo, ki izraža njihovo individualnost. Takšni učenci so zelo radovedni, radi eksperimentirajo z novimi materiali in s tehnikami, kar jim omogoča, da izboljšujejo svoje motorične spretnosti, izjemna domišljija pa jim olajša razvijanje novih idej ter pristopov pri ustvarjanju likovnega dela (Frelih, 2014b). Razvoj sposobnosti na določenem področju je vseživljenjski proces.

Likovna nadarjenost otrok

Pogoj za odkrivanje nadarjenih posameznikov je poznavanje definicije, vendar enotne opredelitve za nadarjene ni. Najširše sprejeta je Renzullijeva (2000) definicija nadarjenosti, ki zajema ustvarjalnost, nadpovprečne sposobnosti in visoko stopnjo motiviranosti za reševanje nalog. Nadpovprečne sposobnosti razdeli na splošne sposobnosti, ki jih merimo s testi inteligentnosti, in specifične sposobnosti na določenih področjih, ki jih ni mogoče meriti, ampak jih presojamo z opazovanjem in ocenjevanjem dejavnosti ali izdelka (Renzulli, 2018). Za nadarjenost je nujna razvitost specifičnih sposobnosti oz. z likovnega vidika vizualno-spacialnih sposobnosti (Zupančič in Duh, 2003). Zupančič in Duh (2003) likovno nadarjenost opisujeta kot naravno sposobnost, ki posamezniku omogoča izjemne dosežke na likovnem področju, vendar zgolj nadarjenost ni dovolj, za posebne dosežke je potrebna kombinacija vseh treh prej omenjenih dejavnikov (Žagar, 2006). Pomembna je tudi ustvarjalnost, ki velja za bistveno življenjsko veščino, glavno sestavino človeške inteligence in najpomembnejšo temo izobraževanja nadarjenih učencev (Wadaani, 2015). Ustvarjalnost opredeljujemo kot povezovanje informacij in idej na nov, izviran, domisel in nenavaden način (Trstenjak, 1981). Za ustvarjalnost so potrebni trije dejavniki – sposobnost, spretnost in motivacija. Če se kateri od omenjenih dejavnikov ne razvije, ne pride do ustvarjalnosti (Torrance, 1979, povz. po Jaušovec, 1983). Nadarjen otrok je v osnovi ustvarjalen in svojo ustvarjalnost uporablja pri reševanju zadanih problemov (Piske idr., 2016). Nekatere stvari počne, ker so potrebne za njegov razvoj, druge pa iz veselja in ker pritegnejo njegovo pozornost (Einon, 2002). Za ugotavljanje likovno-ustvarjalnega razvoja učencev spremljamo šest dejavnikov likovne ustvarjalnosti: redefinicijo, fluentnost in elaboracijo, ki omogočajo ustvarjalnost, ter originalnost, fleksibilnost in občutljivost za likovne probleme, ki spodbujajo ustvarjalnost (Duh, 2004). S spodbujanjem katerega koli dejavnika likovne ustvarjalnosti aktiviramo tudi vse druge dejavnike (Herzog, 2009). Motivacija pri nadarjenih učencih ni samoumevna, zato je pri teh učencih toliko pomembnejša za razvijanje potencialnih sposobnosti. Vsi nadarjeni učenci niso enako motivirani; pomanjkanje notranje motivacije lahko privede do neuspešnosti in ogrozi razvoj potencialov (Juriševič, 2014). Tacol (1999) izpostavlja, da je za spodbujanje motivacije pri pouku treba izbirati motive, ki so učencem zanimivi, jim ponuditi različne tehnike in materiale, ki obudijo radovednost ter zanimanje. Učence je pri pouku treba spodbujati k odkrivanju novih rešitev pri zada-

nem likovnem problemu in jih odvracati od ustaljenih postopkov reševanja (Glogovec in Žagar, 1992).

Nadarjenost je izrazito povezana tudi z okoljem, prav tako je podlaga za razvoj motivacije, ustvarjalnosti, spretnosti in sposobnosti. Nemec in Kranjc (2019) ugotavljata, da okolje in njegovi dejavniki zelo vplivajo na razvoj ter likovno izražanje. Starši in učitelji lahko otrokov razvoj likovnega izražanja pospešujejo ali upočasnjujejo, kar pomeni, da je odvisno tudi od njih, v kolikšni meri bodo sprejemali ter podpirali njegove poglede in dojemali ter spodbujali njegova zanimanja (Tegelj, 2008). Čeprav je nadarjenost do neke mere določena z dednostjo, vplivata na otroka predvsem vzgoja in okolje, v katerem živi ter odrasča (Bezić, 2010). Podobno poudarjata tudi Kukanja Gabrijelčič in Čotar Konrad (2013), ki izpostavljata, da je učna uspešnost poleg genetskega vpliva izredno zaznamovana s sistemom izobraževanja, motivacije učenca in zunanjimi ter notranjimi dejavniki, ki so lahko močnejši od dednega zapisa. Pri učenčevih dosežkih v procesu izobraževanja imajo ključno vlogo učitelji, ki pomembno vplivajo na kateri koli drug dejavnik. Nadarjeni učenci za razvijanje svojega potenciala potrebujejo kompetentne učitelje, ki jim dajejo ustrezne spodbude, da so lahko uspešni na posameznem področju (Loboda idr., 2020).

Nadarjenost se mnogokrat ne pokaže sama od sebe in je ni sposoben opaziti čisto vsak (Krafft in Semke, 2008). Nadpovprečne sposobnosti ali talent se opazi že pri majhnih otrocih, ko jih primerjamo z vrstniki, ali se izrazi kot dosežek na določenem področju (Pangrčič in Blažič, 2017). Frelih (2014a, str. 95) ugotavlja, da "likovno nadarjeni pri šolskih likovnih predmetih niso nujno najuspešnejši, kar pa ni nič narobe, saj likovna vzgoja v šoli nima za svoj glavni cilj formiranje bodočega umetnika, marveč vsem učencem zagotoviti osnovno likovno prostorsko pismenost in sposobnost delovanja v vsakdanjem prostoru, kakor se pričakuje od povprečnega odraslega človeka". Učitelji likovne umetnosti po lastni likovni senzibilnosti zmorejo hitro prepoznati likovno nadarjene učence, drugi učitelji pa potrebujejo opisna navodila (Frelih, 2014a), zato je pomembno, da učitelji dobro poznajo značilnosti nadarjenih otrok in da se nenehno izobražujejo na tem področju (Gorše, 2007).

2 Opredelitev raziskovalnega problema

V Sloveniji poteka odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci po Konceptu odkrivanja in dela z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli (1999). Odkrivanje nadarjenih poteka po treh stopnjah: evidentiranje, identifikacija, seznanitev staršev in pridobitev njihovega mnenja. V prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju se izvede evidentiranje, v drugem in po potrebi v tretjem pa se izvedejo identifikacija, seznanitev staršev in pridobitev njihovega mnenja (Žagar, 2006). Predlagani kriteriji za evidentiranje so: učni uspeh, dosežki, učiteljevo mnenje, tekmovanja, hobiji in mnenje šolske svetovalne službe. V skupino nadarjenih spada učenec, ki doseže vsaj enega od omenjenih kriterijev. Sledi identifikacija nadarjenih učencev, ki zajema podrobnejšo obravnavo in vključuje merila. Učitelji z ocenjevalnim pripomočkom podajo o učencu oceno, prav tako lahko šolski psiholog izvede test sposobnosti in test ustvarjalnosti. Zadnja stopnja je seznanitev in mnenje staršev, ko svetovalna služba z razrednikom seznanila starše o izbranosti

otroka za nadarjenega (Žagar idr., 1999). Koncept je zasnovan sistematično in urejeno, prav tako pa upošteva več kriterijev, ki se spremljajo v daljšem časovnem obdobju, vendar se je že kmalu pokazala potreba po natančnejših usmeritvah za prepoznavanje nadarjenosti s specifičnih področjih, zlasti umetniškega, in potreba po izobraževanju učiteljev v smeri odkrivanja ter dela z nadarjenimi učenci.

Najnovejša raziskava (Mithans idr., 2022) kaže, da so učitelji razrednega pouka dobro usposobljeni za prepoznavanje, odkrivanje in nadaljnje delo z nadarjenimi. Manj kot polovica učiteljev razrednega pouka (47,7%) je ocenila, da dobro pozna postopek odkrivanja nadarjenih, vendar je zaskrbljujoč podatek o tistih, ki se ne počutijo dovolj usposobljene. Do podobnih ugotovitev sta prišla tudi Duh in Lep (2008), ki sta analizirala likovna dela učencev, ki so bili s strani učiteljev razrednega pouka evidentirani kot nadarjeni. Ugotovila sta, da pri 71 % učencev ni bilo mogoče prepoznati značilnosti likovno nadarjenih otrok, medtem ko so bili pri 18 % učencev komaj opazni znaki likovnega talenta. Pri 11 % učencev so učitelji razrednega pouka pravilno prepoznali značilnosti likovne nadarjenosti. Še manj uspešni so bili učitelji razrednega pouka v raziskavi avtorjev Duh in Mohorko (2021), in sicer so bile od 103 predlaganih učencev značilnosti likovne nadarjenosti opazne pri samo 6,8 % učencev. Pri 24,3 % učencev, ki so jih učitelji prav tako evidentirali kot likovno nadarjene, so po podrobni analizi likovnih del komaj prepoznali kakšno značilnost likovne nadarjenosti. Pri ostalih 68,9 % učencev niso opazili značilnosti likovne nadarjenosti. Rezultati so pokazali, da razredni učitelji nimajo izdelanih kriterijev za prepoznavanje likovno nadarjenih učencev.

3 Metodologija

Namen in cilji raziskave

Glede na teoretična izhodišča in predmet raziskave smo preučili likovna dela učencev četrtega razreda iz treh slovenskih osnovnih šol. Namen raziskave je preveriti stanje in uspešnost razrednih učiteljev pri evidentiranju likovno nadarjenih učencev.

Da bi čim boljše osvetlili obravnavani problem, smo si zadali naslednje cilje:

- ugotoviti, v kolikšni meri učitelji razrednega pouka prepoznajo likovno nadarjene učence,
- z dobljenimi rezultati usmeriti pozornost na izboljšanje učiteljevega prepoznavanja likovno nadarjenih učencev in delo z njimi,
- z odkritji raziskave izpostaviti pomembnost evidentiranja likovne nadarjenosti, saj le tako učenec razvije svoje potenciale.

Raziskovalna vprašanja

Raziskava se osredotoča na dve temeljni raziskovalni vprašanji:

- RV 1: Ali obstajajo razlike med mnenji učiteljev razrednega pouka in dejansko ugotovljenimi sposobnostmi otrok na likovnem področju?

- RV 2: Koliko učencev je spregledanih s strani učiteljev razrednega pouka pri evidentiranju nadarjenih na likovnem področju in kažejo znake nadarjenosti?

Raziskovalna metoda

Raziskava je po namenu aplikativna, kar pomeni, da je usmerjena v reševanje praktičnih osnovnošolskih primerov. Po ravni spoznanja raziskavo uvrščamo v deskriptivno. Uporabljeni sta bili dokumentacijska metoda in komparacija. Po odnosu raziskovalca do prakse spada med kavzalno neeksperimentalne, ker analiziramo obstoječe stanje v slovenskih osnovnih šolah. Uporabili smo kvalitativno in kvantitativno metodo znanstvenega pedagoškega raziskovanja.

Raziskovalni vzorec

Uporabljen je bil neslučajnostni namenski vzorec, ki so ga sestavljali trije učitelji razrednega pouka in vsi učenci posameznih razredov. V pričujočo raziskavo so bili vključeni trije učitelji, ki poučujejo 4. razred v pomurski osnovni šoli in imajo različno delovno dobo: delovna doba učiteljev je bila 19, 30 in 42 let.

Vzorec je sestavljalo 21 dečkov (44,7 %) in 26 deklic (55,3 %), skupaj 47 učencev. Stari so bili 10 let in so iz treh različnih pomurskih šol. Vključeni so bili vsi učenci, tako tisti, za katere učitelji mislijo, da so likovno nadarjeni, kot tisti, ki sploh ne kažejo značilnosti nadarjenosti na likovnem področju.

Postopek pridobivanja podatkov

Zbiranje likovnih del je potekalo v šolskem letu 2021/2022, in sicer od junija 2022 do konca šolskega leta. V raziskavo smo zajeli likovne izdelke vseh učencev iz posameznega razreda. Razredne učitelje, ki poučujejo 4. razred, smo prosili, da izpostavijo učence, ki so evidentirani kot likovno nadarjeni. Ker iz enega likovnega dela težko odkrijemo likovno nadarjene učence (Frelj, 2014a), smo od vsakega učenca pridobili najmanj tri likovne izdelke, skupno je bilo zbranih 141 likovnih del. Prevladovala so risbe, ki so jih učenci narisali pri rednem pouku likovne umetnosti. S tem smo dobili jasnejši vpogled v likovno izražanje posameznega učenca. Uporabili smo tehniko zbiranja podatkov s pomočjo fotografiranja (dokumentacijska metoda), da so lahko učenci na koncu šolskega leta izdelke odnesli domov in pri tem niso bili oškodovani na kakršen koli način. Slike likovnih izdelkov učencev smo uredili, jim pripisali spol in označili tiste, ki so bili prepoznani kot nadarjeni na likovnem področju. Pred vrednotenjem smo likovna dela šifrirali, da smo poskrbeli za anonimnost učencev.

Merski instrumentarij

Likovna dela učencev je vrednotila ekspertna komisija treh likovnih pedagogov, in sicer s pomočjo teoretično oblikovanega kriterija za odkrivanje nadarjenosti, ki zajema

tri nivoje: nivo intelektualnega in optično tematskega razvoja, nivo kreativnega razvoja in nivo oblikovnega razvoja.

Pri likovnih izdelkih, na katerih je bila prikazana človeška figura, smo se osredotočili na nivo intelektualnega in optično tematskega razvoja. Opazovali smo, ali so pri človeški figuri prikazani vsi deli telesa (glava, vrat, telo, roke, noge, prsti) in kako natančno. Zanimalo nas je, kako je figura obrnjena in kako je nakazano gibanje, tj. kakšna je usklajenost kretenj telesa z njegovimi deli. Pozorni smo bili tudi na jasen prikaz obleke z mnogo nadrobnostmi. Otroške likovne izdelke smo vrednotili tudi z vidika ustvarjalnosti, ki omogoča in spodbuja likovni proces. Pri analiziranju risb smo upoštevali vseh šest dejavnikov ustvarjalnosti:

- originalnost smo opazovali kot prikaz individualne senzibilnosti;
- fleksibilnost se je kazala pri odkrivanju novih poti v iskanju likovnih rešitev;
- občutljivost za probleme smo analizirali kot senzibilnost doživljanja in prepoznavanja likovnega problema ter dobro najden ustrezen likovni izraz;
- elaboracija na likovnih izdelkih se je zaznala pri estetski organizaciji izraza;
- fluentnost se je izražala v motorični spretnosti učenca in v realizaciji idej;
- redefinicijo smo na risbi spremljali kot zavesten proces uspešnega likovnega transponiranja.

Pri spremljanju oblikovnega razvoja smo opazovali vrste in raznolikost linij in uporabo zavestnih oblik.

Ocenjevali smo tudi odnose med likovnimi elementi, uporabo ritmov in smeri za doseg prostora, prikazane proporce ter velikosti in celovitost ter sugestivnost likovnega izraza.

4 Rezultati in diskusija

Kvantitativna analiza rezultatov

Pridobljena likovna dela smo analizirali s pomočjo kriterija in jih glede na predhodne raziskave razvrstili v tri skupine (Duh in Lep, 2008; Duh in Mohorko, 2021):

- *likovno nadarjeni*: učenci kažejo znake likovne ustvarjalnosti, opazimo lahko veliko značilnosti likovne nadarjenosti;
- *potencialno likovno nadarjeni*: učenci kažejo znake likovne nadarjenosti, vendar ne v celoti, njihovo likovno delo se zdi dobro, vendar v nekaterih segmentih pomanjkljivo in nepopolno, komaj so opazne značilnosti likovnega talenta, pri likovnem izražanju potrebujejo več sugestije;
- *brez značilnosti likovne nadarjenosti*: pri učencih ni mogoče zaznati značilnosti likovne nadarjenosti, ne kažejo znakov likovne ustvarjalnosti, njihovo likovno delo je v elementarni fazi, zaostajajo za starostno dobo.

Analizirali smo uspešnost evidentiranja učiteljev razrednega pouka. Zbrane rezultate učiteljev razrednega pouka in dejansko ugotovljene rezultate iz naše analize smo predstavili v spodnjih tabelah.

Tabela 1

Število (f) in strukturni odstotki (f%) spola glede na stopnjo likovne nadarjenosti – ocena razrednih učiteljev

Skupina		Likovno nadarjeni		Potencialno likovno nadarjeni		Brez značilnosti likovne nadarjenosti		Skupaj	
		f	f%	f	f%	f	f%	f	f%
Spol	Deklice	2	4,3 %	0	0 %	24	51,0 %	26	55,3 %
	Dečki	1	2,1 %	0	0 %	20	42,6 %	21	44,7 %
Skupaj		3	6,4 %	0	0 %	44	93,6 %	47	100 %

Iz tabele 1 je razvidno, da so učitelji razrednega pouka prepoznali zgolj 3 likovno nadarjene učence (6,4%), in sicer 2 deklici (4,3 %) in 1 dečka (2,1 %). Evidentiranega učenca kot potencialno likovno nadarjenega med njimi ni bilo. Ocenili so, da je 44 učencev (93,6 %) brez značilnosti likovne nadarjenosti, in sicer 24 deklic (55,3 %) in 20 dečkov (44,7 %). Glede na rezultate je bilo kot likovno nadarjenih evidentiranih malo učencev, kar pomeni, da obstaja velika verjetnost, da je precej učencev spregledanih in kažejo znake likovne nadarjenosti, vendar na podlagi subjektivnega mnenja razrednih učiteljev niso bili prepoznani kot takšni.

Tabela 2

Število (f) in strukturni odstotki (f%) spola glede na stopnjo likovne nadarjenosti – analiza ekspertne komisije

Skupina		Likovno nadarjeni		Potencialno likovno nadarjeni		Brez značilnosti likovne nadarjenosti		Skupaj	
		f	f%	f	f%	f	f%	f	f%
Spol	Deklice	5	10,6 %	6	12,8 %	15	31,9 %	26	55,3 %
	Dečki	1	2,1 %	6	12,8 %	14	29,8 %	21	44,7 %
Skupaj		6	12,8 %	12	25,5 %	29	61,7 %	47	100 %

Iz analize likovnih del učencev, ki jih je vrednotila ekspertna komisija s pomočjo kriterija, so ugotovili, da je likovno nadarjenih 6 učencev (12,8%), od tega 5 deklic (10,6 %) in 1 deček (2,1 %). Učencev, pri katerih so bili opazni znaki likovne nadarjenosti, vendar ne v celoti, je bilo 12 (25,5 %), enako število deklic (12,8 %) in dečkov (12,8 %). Največ učencev je bilo brez značilnosti likovne nadarjenosti, in sicer 15 deklic (31,9 %) in 14 dečkov (29,8 %).

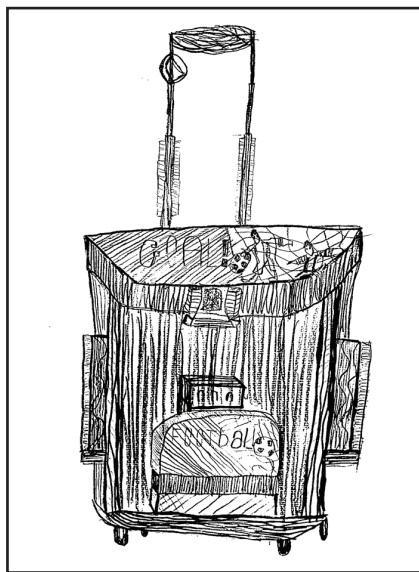
Iz tabele 1 in tabele 2 je razvidno, da obstajajo razlike med mnenji učiteljev razrednega pouka in dejansko ugotovljenimi sposobnostmi otrok na likovnem področju (RV 1). Na podlagi analiziranih likovnih del sta dva učenca, pri katerih so se rezultati ujemali in sta bila uvrščena v skupino likovno nadarjenih ter pravilno prepoznana s strani učiteljev razrednega pouka. Po drugi strani so štirje učenci, pri katerih je ekspertna komisija z analizo likovnih del prepoznala značilnosti likovne nadarjenosti, vendar so bili spregledani s strani učiteljev razrednega pouka. Pri enem učencu smo opazili neustrezno opredelitev učitelja razrednega pouka, in sicer je bil evidentiran kot likovno nadarjen, medtem ko analiza ekspertne komisije ni pokazala znakov likovne nadarjenosti, ampak zgolj potencialno likovno nadarjenost. V analizi s pomočjo kriterijev je ekspertna komisija prepoznala potencialno nadarjenih 6 deklic (12,8%) in 6 dečkov (12,8%), ki so bili prav tako spregledani s strani učiteljev razrednega pouka v postopku evidentiranja likovne nadarjenosti.

5 Kvalitativna analiza rezultatov

V nadaljevanju bomo predstavili tri likovna dela učencev, izbrana po načelu eksemplarnosti. Iz vsake skupine, glede na likovne značilnosti, je predstavljeno in analizirano eno otroško likovno delo.

Slika 1

Deček A (10 let), risba šolske torbe s svinčnikom

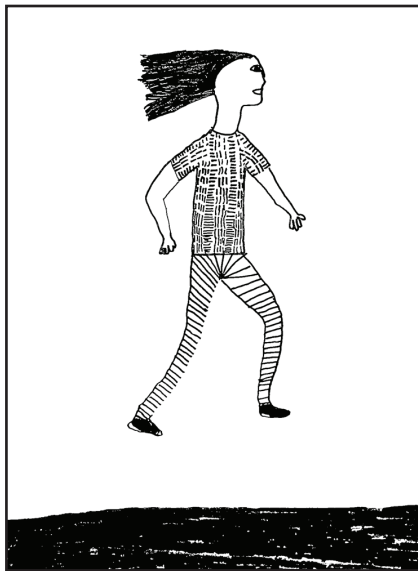


Likovno delo (slika 1) dečka A sodi v prvo skupino, kjer so izrazito vidne značilnosti likovne nadarjenosti. Deček je s svinčnikom izkoristil likovno tehniko, saj je ob

uporabi izraznega sredstva – linije – jasno zarisal šolsko torbo. Zanimiva je uporaba linij, s katerimi je na risbi ustvaril texture in ritem vzporednih črt. Šolska torba je narisana tridimenzionalno, pri čemer so jasno nakazane stranice in sprednji žep, ki ima dodatno linijo za prikaz plastičnosti. Sorazmerja med posameznimi elementi motiva so skladna, kar pomeni, da je prikazana šolska torba realna in noben element pretirano ne izstopa. Med ustvarjalnim procesom je učenec motiv dobro opazoval. Torba je v celoti in smiselno zapolnjena s podrobnostmi, ki so v motiv uspešno umeščene. Likovni problem je popolnoma doživel, opazi se dobro vključen likovni izraz in uspešno izvedena likovna ideja v skladnem kreativnem procesu. Po analizi likovnega dela učenca lahko ugotovimo, da ima izjemno razvite motorične spretnosti, odločne poteze kažejo na sugestivnost. Izražena je dobra individualnost, ki prispeva k likovni vrednosti in popolni likovni izkušnji. Iz risbe dečka A lahko povzamemo, da so vidni mnogi znaki likovne ustvarjalnosti in likovne nadarjenosti.

Slika 2

Deklica B (10 let), risba figure s črnim flomastrom

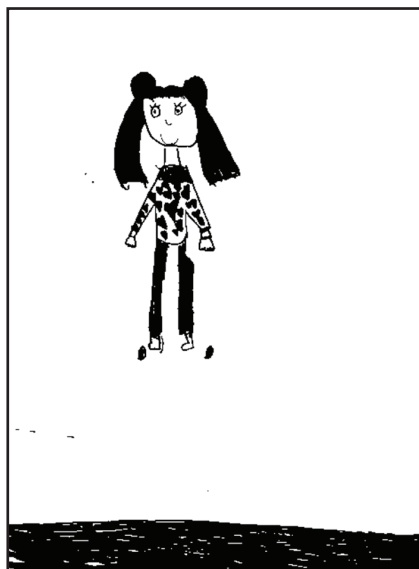


V drugo skupino, kjer so opazne nekatere značilnosti likovne nadarjenosti, je bilo uvrščeno likovno delo deklice B. Učenka je na likovnem delu (slika 2) upodobila figuro in ob tem izkoristila dano tehniko. Figura je prikazana v delnem profilu, glava in stopala so v profilu, medtem ko je trup prikazan frontalno. Proporci telesa so že prepričljivejši, saj glava ni več največja in najpomembnejša. Manj premišljene so dlani, ki so premajhne v primerjavi s telesom in z glavo, kar je povsem običajno za to starostno obdobje: proporci telesa med seboj niso popolnoma usklajeni. Nejasnost se opazi ob nepopolnem prikazu obraza, manjkajo ušesa in nos, čelo je v primerjavi z ostalimi obraznimi elementi premajhno. Prepričljiv je razkorak nog, ki nakazuje na gibanje. Nakazana so tudi kolena in manj uspešno prenizki komolci. Originalnost se kaže na majici in hlačah,

pri katerih je deklica z različno dolgimi črtami ustvarila ritem in vzorec ter s tem popestrila obleko. Opazimo lahko elipsast zaključek majice pri vratu, ki daje vtis plastičnega prikaza. Na risbi se opazijo povprečno razvite spacialne sposobnosti, vendar dobro elaboriran kreativni proces likovnega dela. Po analizi likovnega dela zaključujemo, da so prepoznavni elementi likovne nadarjenosti, predvsem v ustvarjalnem vidiku, vendar to še ni dovolj, da bi lahko govorili o likovnem talentu. Zagotovo vidimo potrebo po spremljanju in spodbujanju njenega razvoja v likovnem izražanju.

Slika 3

Deklica C (10 let), risba figure s črnim flomastrom



Risba (slika 3) deklice C je bila uvrščena v tretjo skupino, kjer nismo zaznali značilnosti likovne nadarjenosti. Upodobljena figura je narisana s črnim flomastrom in z minimalno adekvatnostjo uporabljene likovne tehnike. Format ni izkoriščen v celoti, saj je spodaj pobarvana talna črta, figura pa lebdi na sredini, kar kaže na elementarno fazo nakazovanja prostora. Deklica C je figuro narisala brez prekrivanja, v pričakovanih proporcijah, vendar brez prikazane dejavnosti ali gibanja, kar bi nakazovalo na realnejši prikaz osebe in prostora. Podrobnosti ni veliko, na obrazu so oči, nos in usta narisani brez likovne strukture. Likovno delo deluje monotono in brezdušno. Risba je brez likovnega koncepta, minimalne ideje in individualne vrednosti. Pri ustvarjalnem razvoju je deklica v elementarni fazi, zaostaja pa tudi v tehnični korektnosti realnih figur, ki so brez gibanja in prostorskih dimenzij. Na risbi se opazi mehanično risanje figure, kar nakazuje na odsotnost fleksibilnega mišljenja. Glede na skromno likovno izkušnjo je uporabljen skromen likovni jezik, vidna je tudi neskladnost med elementi. Odkrivanje likovnega problema je manj uspešno kot pri zgornjih primerih. Iz analize likovnega dela učenke ugotavljamo, da ni znakov likovne ustvarjalnosti in nadarjenosti.

6 Sklep

Z analizo likovnih del smo ugotovili, da učitelji razrednega pouka ne prepoznajo vseh značilnosti likovno nadarjenih učencev, kar pomeni, da ostanejo spregledani mnogi ustvarjalni in nadarjeni učenci. V pričujoči raziskavi smo po analizi likovnih del ugotovili, da so razredni učitelji spregledali štiri likovno nadarjene in dvanajst potencialno likovno nadarjenih učencev (RV 2). Neustrezno je bil kot likovno nadarjen evidentiran en učenec, v naši analizi smo ga uvrstili med potencialno nadarjenega na likovnem področju. Ustrezno sta bila prepoznana dva učenca, ki kažeta značilnosti likovne nadarjenosti, kar pomeni, da se naša analiza in mnenje razrednih učiteljev ujemata. Poudariti je treba, da učitelji razrednega pouka likovno nadarjene učence marsikdaj spregledajo. V kolikor se učenca v postopku evidentiranja napačno opredeli kot nadarjenega, kar se izkaže v postopku identifikacije, se ga naknadno izloči. Do podobnih ugotovitev sta prišla Duh in Lep (2008), ki menita, da je znanje o temeljnih značilnostih likovno nadarjenih učencev pomanjkljivo ali imajo učitelji napačne predstave o tem, kako prepoznati likovni talent. Pri ocenjevanju likovnih del učitelji razrednega pouka v ospredje postavljajo subjektivno mnenje in ne znajo presoditi, kateri so kakovostni otroški likovni izdelki (Duh in Mohorko, 2021). Ob teh ugotovitvah se sprašujemo, kaj bi učiteljem razrednega pouka pomagalo pri natančnejšem evidentiranju likovno nadarjenih učencev.

Sara Cetl, Matjaž Duh, PhD

Recording Artistically Gifted Pupils in the Fourth Grade of Elementary School

Recognizing artistically gifted pupils is not simple because their artistic talent can be expressed in different ways. Specific abilities of the pupils start to manifest early in childhood and may indicate artistic giftedness (Duh & Batič, 2003). What is more, artistically gifted children have a greater ability of expression and imagination, and master art skills faster than their peers (Brajčič et al., 2018). Artistic giftedness is a natural ability that enables an individual to achieve exceptional achievements in the field of art (Zupančič & Duh, 2003). Giftedness requires a combination of three factors: creativity, above-average abilities, and a high level of motivation to solve tasks (Renzulli, 2000). Additionally, the development of specific abilities or, from an artistic perspective, visual-spatial abilities is also necessary (Zupančič & Duh, 2003). Creativity is defined as connecting information and ideas in a new, original, imaginative, and unusual way (Trstenjak, 1979). It is considered an essential life skill, a fundamental component of human intelligence, and the most important topic in the education of gifted pupils (Wadaani, 2015). The motivation of gifted pupils is not self-evident and is crucial for the development of their potential abilities (Jurišević, 2014). Not everyone can notice giftedness, as it is often hidden (Krafft & Semke, 2008). Gifted pupils in the field of art are not necessarily the most successful in art subjects at school, which is not disputed since the goal of art education in school is not to mold future artists but rather to provide all pupils with basic art literacy and the ability to function in everyday life (Frelih, 2014a).

In Slovenia, discovering and working with gifted pupils are carried out in accordance with the Concept of Discovering and Working with Gifted Students in the Nine-Year Elementary School (Koncept odkrivanja in dela z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli, 1999), which is divided into three stages – recording, identification, informing parents and obtaining their opinion. During the first educational period, recording is carried out, while identification, informing parents, and obtaining their opinion are carried out during the second and, if necessary, the third period (Žagar, 2006). Identification is based on various criteria (academic performance, achievements, teacher's assessment, competitions, extracurricular activities, and the opinion of the school counselling service) and does not involve testing. The identification includes a more detailed examination, in which teachers assess the pupil with the help of the assessment tool, or the school psychologist performs ability and creativity tests. In the final stage, the counselling service, in collaboration with the elementary school teacher, informs parents that their child has been recognized as gifted and obtains their opinion (Žagar et al., 1999). The two studies by Duh and Lep (2008) and Duh and Mohorko (2021) carried out in Slovenian elementary schools have shown that elementary school teachers exhibit insufficient knowledge and are, therefore, less professional in recording gifted pupils in the field of art. Duh and Lep (2008) analyzed the artworks of pupils considered to be gifted based on the opinions of elementary school teachers. They found that 45 pupils (71%) did not exhibit the characteristics of an artistically gifted pupil. Teachers are often not critical enough when evaluating pupils' works or may struggle to recognize original artworks. Among 11 pupils (18%), only subtle signs of artistic giftedness were detected, and in the case of 7 pupils (11%), elementary school teachers correctly recognized the characteristics of artistic giftedness (Duh & Lep, 2008). In the research by Duh and Mohorko (2021), elementary school teachers were less successful, as noticeable characteristics of artistic giftedness were detected in only 7 out of 103 nominated pupils (6.8%). After a detailed analysis of artworks, they could hardly recognize any characteristics of artistic giftedness in 25 pupils (24.3%) that teachers considered artistically gifted. In the case of the remaining 71 pupils (68.9%), they did not observe any signs of artistic giftedness. The results suggest that elementary school teachers were either not critical enough in their assessment or failed to recognize the qualities of pupils who create high-quality artwork (Duh & Mohorko, 2021). The purpose of the research is to assess the situation and performance of elementary school teachers in recording artistically gifted pupils based on the theoretical background. We were interested in whether there are differences between the opinions of elementary school teachers and the children's actual abilities in the field of art. We were also interested in the number of artistically gifted pupils overlooked in the recording process. In the research, we included three classroom teachers who teach the 4th grade since, according to Koncept (1999), the recording of gifted pupils is usually conducted at the end of the first educational period (in the third grade) or the beginning of the second educational period (in the fourth grade). The teachers' years of service were 19 years, 30 years, and 42 years, respectively. We analyzed the artworks of the pupils from the classes of the included teachers – of those whom the teachers believe to be artistically gifted, as well as those who do not show the characteristics of giftedness in the field of art. The sample included 47 pupils – 21 boys (44.7%) and 26 girls (55.3%), all 10 years old. The collection of artworks took place at the end of the school year in June 2022. It is difficult to discover artistically gifted pupils based on a single artwork and without

knowledge of the circumstances of its creation (Frelih, 2014a). That is why we obtained at least three art pieces from each pupil, resulting in a total of 141 artworks collected. The artworks were collected using the documentation method and coded before evaluation. The artworks were evaluated by an expert committee of three art educators who used a theoretically designed criteria for discovering giftedness. It encompasses three different levels: the level of intellectual-optical thematic development, the level of creative development, and the level of design development. After the evaluation, the analyzed artworks of the pupils were classified into three groups. The first group includes pupils who are artistically talented and show signs of artistic creativity, along with numerous characteristics of artistic talent. The second group represents potentially gifted pupils who show specific signs of artistic talent but not to the full extent. Their work seems good, but it is insufficient and incomplete in some segments. These pupils require more guidance in artistic expression. Pupils whose artistic giftedness could not be detected were placed in the third group. Children without the characteristics of artistic talent do not show signs of artistic creativity, and their artworks are in the elementary stage, falling behind their age group. Elementary school teachers recognized only 3 pupils (6.4%) as artistically gifted out of 47. According to the results, few artistically gifted pupils were recorded, indicating a high probability that many pupils who show signs of artistic giftedness were overlooked, as they were not recognized based on the subjective opinions of elementary school teachers. The analysis of the pupils' artworks, evaluated by the expert committee using the aforementioned criteria, showed that there were 6 artistically gifted pupils (12.8%), 12 potentially artistically gifted pupils (25.5%), and 29 pupils (61.7%) without any characteristic of artistic giftedness. Based on these results, it is evident that there are differences between the opinions of elementary school teachers and the actual abilities of the pupils. Based on the analyzed artworks, we found that the teachers correctly assessed two pupils: they were placed in the group of artistically gifted and recognized by elementary school teachers. On the other hand, four pupils were overlooked, even though the expert committee recognized characteristics of artistic giftedness in their artistic works by analyzing their works of art. In one case, we also noticed an inadequate group placement as the elementary school teacher recorded the pupil as artistically gifted; however, the expert committee's analysis showed no signs of artistic giftedness but rather potential artistic giftedness. Using the criteria, the expert committee recognized 6 potentially gifted girls (12.8%) and 6 potentially gifted boys (12.8%) who were overlooked by the elementary school teachers during the process of recording artistic giftedness. We presented three artworks from each group following the educational principle of exemplarity. The first group consisted of artistically gifted pupils whose signs of artistic giftedness were visible in their artworks. The second group included potentially artistically gifted pupils who partially displayed signs of artistic giftedness or whose signs of artistic talent were barely noticeable. Lastly, the third group was composed of pupils in whom no signs of artistic giftedness were evident. In the analysis of the artworks, we found that elementary school teachers did not recognize all the characteristics of artistically gifted pupils, which means that many gifted pupils were overlooked. This data is worrying because these pupils are later not included in the identification process as outlined in Koncept (1999). Pupils who have been overlooked and show artistic giftedness are not encouraged in artistic expression that could stimulate their development in the field they are good in. Elementary school teachers have a crucial role in recognizing and encouraging gifted

pupils in the field of art, and that can contribute to improving the quality of lessons and individual success, strengthening their skills, aiding the development of their potential and creativity, and, ultimately, building their personality. If children learn to appreciate and develop their artistic abilities early on, they have a higher chance of achieving their own success.

LITERATURA

1. Bezić, T. (2006). Svetovanje nadarjenim učencem. V T. Bezić, A. Blažič, D. Boben, M. Brinar-Huš, M. Marovt, M. Nagy in D. Žagar, Odkrivanje nadarjenih učencev in vzgojno-izobraževalno delo z njimi (1. izd.) (str. 83–90). Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
2. Brajčič, M., Kuščević, D. in Lazeta, M. (2020). A comparison between competencies of teachers and students of teacher education in recognizing artistically gifted students. *European Journal of Educational Research*, 9(3), 1327–1336.
3. Brajčič, M., Kuščević, D. in Pupiće Bakrač, M. (2018). Identification of artistically gifted children in visual arts teaching. *Croatian Journal of Education*, 20(3), 765–788.
4. Bularga, T. in Avram, A. I. (2022). 4. The Ways of Artistically Gifted Children's Identification in Primary Education. *Review of Artistic Education*, 24(1), 265–270.
5. Duh, M. (2004). Vrednotenje kot didaktični problem pri likovni vzgoji. *Pedagoška fakulteta Maribor*.
6. Duh, M. (2007). Didaktična inovacija pri likovnem vrednotenju kot spodbuda pri likovnooblikovnem razvoju otrok. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 22(1–2), 81–92.
7. Duh, M. in Lep, K. (2008). Evidentiranje likovno nadarjenih učencev v osnovni šoli. *Revija za elementarno izobraževanje*, 1(3–4), 95–104.
8. Duh, M. in Mohorko, N. (2021). The success of recording artistically gifted pupils at the grade level in Slovene elementary schools. *Innovative Issues and Approaches in Social Sciences*, 14, 264–280.
9. Einon, D. (2002). Ustvarjalni otrok: prepoznajte in spodbudite naravno nadarjenost vašega otroka. *Učila International*.
10. Ferbežer, I. (2008). Posebne potrebe nadarjenih otrok. V I. Ferbežer, I. Korez in S. Težak, *Nadarjeni otroci*. Didakta.
11. Frelih, Č. (2014a). Likovno nadarjeni. V M. Juriševič (ur.), *Spodbudno učno okolje: ideje za delo z nadarjenimi v osnovni šoli* (str. 95–110). Pedagoška fakulteta Ljubljana.
12. Frelih, Č. (2014b). Znaki likovne nadarjenosti. *Sodobni pedagoški izzivi v teoriji in praksi: zbornik povzetkov* (str. 96).
13. Glogovec, V. in Žagar, D. (1992). *Ustvarjalnost: projektno vzgojno delo*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.
14. Gorše, M. (2007). Vloga in pomen učiteljev pri odkrivanju nadarjenih učencev. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 22(3–4), 103–113.
15. Herzog, J. (2009). Dejavniki likovne ustvarjalnosti in likovnopedagoško delo. *Revija za elementarno izobraževanje*, 2(2–3), 19–31.
16. Jaušovec, N. (1983). Problemski pouk in razvijanje ustvarjalnosti. *Pedagoška akademija*.
17. Juriševič, M. (2014). Kaj nadarjene učence motivira za šolsko učenje? V M. Juriševič (ur.), *Spodbudno učno okolje: ideje za delo z nadarjenimi v osnovni šoli* (str. 15–28). Pedagoška fakulteta Ljubljana.
18. Krafft, T. von in Semke, E. (2008). Odkrijmo in razvijmo otrokovo nadarjenost: spoznavanje otrokovih talentov, vprašalniki za vseh deset področij nadarjenosti, številni nasveti, kako jo spodbujati. *Mladinska knjiga*.
19. Kukanja-Gabrijelčič, M. in Čotar Konrad, S. (2013). Učno uspešen, nadarjen ali talentiran?: terminološke vrzeli s področja nadarjenosti. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 28(3–4), 129–143.

20. Loboda, M., Bedek, N., Žerak, U., Juriševič, M. in Vogrinc, J. (2020). Stališča študentov pedagoških smeri do nadarjenih in njihovega izobraževanja. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 35(1), 3–20.
21. Matrić, M. in Duh, M. (2019). Teachers' perceptions of gifted, talented and EBD students. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 34(2), 67–81.
22. Mithans, M., Balažič, N. in Ograjšek, S. (2022). Učitelji razrednega pouka o usposobljenosti za delo z nadarjenimi. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 37(1), 50–64.
23. Nemec, B. in Krajnc, M. (2019). Razvoj in učenje predšolskega otroka. Grafenauer.
24. Pangrčič, P. in Blažič, M. (2017). Participatorni individualizirani programi dela za nadarjene učence. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 32(1), 91–110.
25. Piske, F. H. R., Stoltz, T., Vestena, C. L. B., de Freitas, S. P., Valentim, B. D. F. B., Sant'ana de Oliveira, C., de Oliveira Machado Barby, A. A., Machado, C. L. (2016). Barriers to creativity, identification and inclusion of gifted student. *Creative education*, 7(14), 1899–1905.
26. Renzulli, J. S. (2018). A practical system for identifying gifted and talented students. V *Young Gifted Children* (str. 9–18). Routledge.
27. Renzulli, J. S. (2000). The identification and development of giftedness as a paradigm for school reform. *Journal of science education and technology*, 9, 95–114.
28. Tacol, T. (1999). Didaktični pristop k načrtovanju likovnih nalog: izbrana poglavja iz likovne didaktike. Debora.
29. Trstenjak, A. (1981). Psihologija ustvarjalnosti. Slovenska matica.
30. Zupančič, T. in Duh, M. (2003). Vidik likovne nadarjenosti skozi analizo otroškega likovnega dela. V M. Blažič (ur.), *Nadarjeni – izkoriščen ali prezrt potencial: zbornik prispevkov* (str. 550–555). Slovensko združenje za nadarjene.
31. Žagar, D., Artač, J., Bezič, T., Nagy, M. in Purgaj, S. (1999). Koncept – odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli. Zavod RS za šolstvo.
32. Žagar, D. (2006). Koncept odkrivanja in dela z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli: zakaj tako. V T. Bezič, A. Blažič, D. Boben, M. Brinar-Huš, M. Marovt, M. Nagy in D. Žagar, *Odkrivanje nadarjenih učencev in vzgojno-izobraževalno delo z njimi* (1. izd.) (str. 10–19). Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
33. Wadaani, M. R. (2015). Teaching for creativity as human development toward self-actualization: The essence of authentic learning and optimal growth for all students. *Creative Education*, 6(7), 669.



Besedilo / Text © 2024 Avtor(ji) / The Author(s)

To delo je objavljeno pod licenco CC BY Priznanje avtorstva 4.0 Mednarodna.

This work is published under a licence CC BY Attribution 4.0 International.

(<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>)

Sara Cetl, mag., profesorica likovne pedagogike na OŠ Gornja Radgona, doktorska študentka in asistentka na Pedagoški fakulteti Univerze v Mariboru.

E-mail: sara.cetl@student.um.si

Dr. Matjaž Duh, redni profesor na Pedagoški fakulteti Univerze v Mariboru.

E-mail: matjaz.duh@um.si

Reading Motivation Profiles in Children and Adolescents

DOI: <https://doi.org/10.55707/ds-po.v39i2.133>

Prejeto 12. 1. 2024 / Sprejeto 28. 6. 2024

Znanstveni članek

UDK 159.947.5:028.5/6

KLJUČNE BESEDE: bralna motivacija, motivacijske dimenzije, motivacijski profili, otroci, mladostniki

POVZETEK: V preglednem članku prikazujemo vlogo bralne motivacije za bralne dosežke učencev. Ker je bralna motivacija konstrukt s številnimi dimenzijami, ki so pri posamezniku organizirane na specifičen način, je pri raziskovanju smiselno uporabiti na posameznika usmerjen pristop (person-centred approach), katerega rezultat so različni motivacijski profili bralcev. To so opisi skupin bralcev glede na podobno izraženost posameznih motivacijskih dimenzij in podobne povezave med temi dimenzijami. Poznavanje teh bralnih profilov oz. vedenje, kaj otroke in mladostnike motivira za branje, omogoča pedagoškim delavcem, da lahko prilagodijo pristope in aktivnosti tako, da zadovoljijo potrebe posameznih skupin bralcev in jih tako spodbudijo k branju. To je še posebej pomembno v obdobju poznega otroštva oz. zgodnjega mladostništva, v katerem pride do pomembnega upada v motivaciji za branje. V članku smo sistematično prikazali šest novejših raziskav o motivacijskih profilih pri otrocih in mladostnikih, jih analizirali po različnih kriterijih in ugotovili med njimi tako določene podobnosti (vse imajo dobro teoretično podlago, večina navaja štiri motivacijske profile bralcev, ki so smiselno povezani z bralnimi dosežki, priložnostni vzorec) kot tudi razlike (splošna nasproti specifični motivaciji, velikost vzorca in kulturni kontekst).

Received 12. 1. 2024 / Accepted 28. 6. 2024

Scientific paper

UDC 159.947.5:028.5/6

KEYWORDS: reading motivation, motivational dimension, motivational profiles, children, adolescents

ABSTRACT: In the comprehensive article, we elucidate the role of reading motivation in students' reading achievements. As reading motivation is a construct with numerous dimensions organized in a specific manner within an individual, it is sensible to employ a person-centred approach in research, yielding various motivational profiles of readers. These profiles represent group descriptions based on similar expressions of individual motivational dimensions and analogous connections among these dimensions. Familiarity with these reading profiles, or understanding what motivates children and adolescents to read, empowers educational professionals to adapt approaches and activities to satisfy the needs of specific reader groups, thereby encouraging them to engage in reading. This is particularly crucial during the late childhood or early adolescence period when there is a significant decline in motivation for reading. In the article, we systematically present six recent studies on motivational profiles in children and adolescents, analyse them according to various criteria, and identify certain similarities (all have a strong theoretical foundation, most delineate four motivational reader profiles logically linked to reading achievements, and utilize convenience samples) as well as differences (general vs. specific motivational dimensions, size of sample, cultural context).

1 The Significance of Reading Motivation for Reading Literacy

Reading is a complex activity influenced by various cognitive, motivational, and behavioural factors, all of which interact with each other. International research on literacy consistently indicates that reading motivation is a significant determinant of individual reading achievements across all age groups –children, adolescents, and adults. For instance, PIRLS studies among 10-year-old students demonstrate that reading motivation is a key predictor of their reading achievements (Mullis et al., 2023). Simi-

larly, positive associations between reading motivation and literacy achievements are reported in PISA studies for 15-year-olds in general (OECD, 2019, 2023), including Slovenian students (Pečjak, 2020; Štigl, 2020). The proven positive correlation between reading motivation and literacy proficiency extends to adults as well, as evidenced by the PIAAC study (2016).

Therefore, the question of how to motivate individuals for reading or, more broadly, how to cultivate their reading culture, remains a perennial concern. The concept of reading culture encompasses beliefs and values associated with reading, forming the foundation for reading motivation and the development of reading habits manifested in reading frequency and duration, reading for pleasure, the quantity of books read, library visits, and so on. A study on reading culture among adult readers in Slovenia reveals an increase in the proportion of non-readers or a decline in the number of readers and those who visit the library at least once a month from 2014 to 2019 (Rupar et al., 2019). Given that, alongside the family, school is a crucial socialization system in the development of reading culture, this issue is particularly important in the context of the education system. This is especially relevant during early adolescence (between 10–12 years of age), a period when students experience a decline in motivation for reading both in academic and leisure contexts (Wigfield et al., 2016). Consequently, the focus in the rest of the article is placed on presenting reading dimensions or reading profiles during this critical period, where retaining students as readers becomes particularly important.

2 Dimensions of Reading Motivation

Reading motivation is a multidimensional concept that encompasses various interrelated constructs, such as beliefs, values, and goals. From an educational-psychological perspective, it most commonly involves the following latent variables: reading self-efficacy, reading interest, reading attitudes, the value of reading; some authors combine these concepts into two broader constructs: intrinsic vs. extrinsic motivation (e.g., Guthrie et al., 2009; Guthrie & Wigfield, 2000). At the behavioural level, reading motivation manifests as the frequency of reading, reading amount, diversity of reading materials, and the frequency of library visits. Therefore, in the following, we briefly introduce these variables.

Reading self-efficacy pertains to students' perceptions of their own reading competence, which are associated with their beliefs regarding ability and skill in reading tasks (Chapman & Tunmer, 1995). Perceived reading self-efficacy is positively correlated with:

- task choice – individuals who perceive greater competence tend to select more challenging reading tasks, engaging in deeper learning strategies (Eccles & Wigfield, 2002; Guthrie et al., 2009);
- effort and persistence – heightened confidence correlates with increased effort invested in reading comprehension, fostering greater persistence in the task;

- achievement – higher competency is directly and reciprocally linked to enhanced reading achievement (Eccles & Wigfield, 2002; Guthrie & Wigfield, 2000; Pečjak et al., 2006).

Reading interest stands out as one of the most frequently referenced motivational factors. Researchers make a distinction between *personal or intrinsic interest* and *situational interest* (Schiefele, 2001). Personal interest is characterized as a content-specific motivational variable influenced by emotional and value beliefs related to the content of reading. Emotional beliefs are linked to the enjoyment derived from specific content, differing purposes (academic vs. recreational), and types of materials (digital vs. print). Value beliefs, on the other hand, are associated with one's assessment of the importance of reading.

Reading interest significantly impacts reading comprehension by influencing the cognitive organization of reading material, stimulating the use of deeper comprehension strategies, and is also crucial for memorization and recall (Hidi, 2001; Schiefele, 2001). Guthrie et al. (1998) observed that the quantity of reading predicted reading comprehension in groups of 3rd-, 5th-, and 10th-grade students, even when controlling for various variables correlated with reading comprehension, such as prior knowledge and reading efficacy.

Attitudes toward reading are characterized as an individual's affective stance – whether positive or negative – toward reading (Alexander & Filler, 1976) and are considered a relatively stable disposition that develops gradually over time (Jang & Henretty, 2019). In addition to the emotional dimension, attitudes encompass a value-based aspect (the perceived importance of reading) and a behavioural dimension. Student's attitudes toward reading influence their reading intentions (Ajzen & Fishbein, 2005). It is crucial to distinguish between perceptions of reading as a value and positive attitudes toward reading. For instance, in the United States, 86% of students aged 6 to 17 acknowledge the importance of reading for their future, yet only 58% express enjoyment in reading books for pleasure (Scholastic, 2017).

Attitudes toward reading are also contingent on the purpose of reading. Students exhibit different attitudes toward reading for leisure or academic purposes and toward reading in print or digital settings (McKenna et al., 2012). These attitudes play a pivotal role in reading achievement (McKenna et al., 2012). Nonetheless, the impact of emotions and moods on text comprehension is likely indirect, exerting influence through various cognitive and metacognitive factors. Emotions affect reading comprehension through working memory (Ellis & Moore, 2000). Negative emotions direct working memory toward personal concerns rather than cognitive demands, while happy-induced individuals demonstrate better causal inference abilities from texts than the sad-induced ones (Seibert & Ellis, 1991; Bohn-Gettler & Rapp, 2011).

Despite the decline being more pronounced in boys than girls, positive attitudes toward reading diminish significantly over the school years, affecting both recreational and academic reading (Kush & Watkins, 1996; McKenna et al., 2012). In the PIRLS 2021 study, 10-year-old students reported that 42% liked reading very much, 40% liked it somewhat, and 18% did not like reading at all (Mullis et al., 2023). Positive attitudes not only influence the decision to read but also predict students' reading achievement;

in PIRLS 2021, students who liked reading very much scored significantly higher than those who liked it somewhat and those who did not like reading.

Intrinsic reading motivation is defined as a sustained inclination to read characterized by profound engagement, curiosity, and a quest for understanding (Wang et al., 2020). It serves as the prototype of fully autonomous or self-determined behaviour, thus representing the most optimal form of motivation (Deci & Ryan, 2010).

Extrinsic motivation, on the other hand, entails the influence of the social environment (such as teachers, parents, or significant others) encouraging students to read for external reasons, such as meeting demands, obtaining rewards, or avoiding punishment. Students may feel pressured by their teachers, parents, or significant others to engage in reading. However, this pressure is not exclusively external and can also arise from internal demands driven by emotions like guilt, shame, or pride. For example, a boy may read a book not only due to external pressures but also because doing so aligns with internal expectations, such as feeling like a “good boy” (De Naeghel et al., 2012).

Intrinsic motivation exerts a notably positive influence on both reading comprehension and word recognition (Schiefele et al., 2012). Nevertheless, numerous studies indicate a general decline in this motivation across the school years (Kirby et al., 2011; McKenna et al., 1995; Wigfield et al., 2015). This decline commences in the first grade and persists throughout secondary school. Additionally, research suggests that not only intrinsic but also extrinsic motivation diminishes over time. This holds true for both general extrinsic motivation for learning (Wigfield et al., 2015) and extrinsic motivation for reading for pleasure (Schiefele et al., 2012).

Given that individual readers manifest distinct levels of various latent motivational dimensions, and these dimensions are differentially interconnected, it is meaningful to explore readers’ motivational profiles. The creation of profiles stems from a *person-centred perspective*, an aspect that has been largely overlooked in the field of reading motivation. The majority of research on reading motivation adopts a variables-centred approach, examining individual motivational dimensions in relation to various reading outcomes. However, these approaches are limited in their capacity to explore intricate interactions among variables within individuals. In contrast, person-centred methods involve constructing profiles that delineate configurations of different motivational characteristics by grouping individuals with similar levels on several motivational variables into distinct profiles, which in turn enables differentiated work with students (Čagran et al., 2009).

3 Motivational Profiles of Readers: What Are They and Why Study Them?

Motivational profiles are descriptions of different groups of readers based on similar expressions of individual motivational dimensions and similar connections among these dimensions. Motivational profiles elucidate which motivational factors prompt readers to initiate reading, persevere in it, and repeatedly return to reading, as well as the interactions between these factors.

Researching motivational profiles of readers is meaningful for several reasons. Firstly, understanding motivational profiles of readers at a theoretical level enhances comprehension of readers, their needs, desires, and interests. This is crucial in devising effective national (and other) strategies to promote reading and enhance reading culture. Knowledge of what motivates readers allows us to tailor approaches and activities to satisfy their needs and encourage their engagement in reading.

Secondly, investigating motivational profiles of readers can assist in identifying distinct reader groups, which is particularly important in education. This allows for targeted action by teachers and/or librarians based on the specific needs and preferences of individual student groups, known as a personalized approach to reading. This is especially crucial for students who are unmotivated or have low motivation for reading, as the approach involves providing focused support to students in areas where they are weaker or have deficits. By understanding their motivational profiles, teachers and/or librarians can offer them tailored materials in a way that resonates with them, potentially increasing their interest and enjoyment in reading. For instance, if a group of students is most motivated by a specific genre, educators can incorporate a higher number of books from that genre in learning activities to engage that specific group of readers.

4 Classification of Motivational Profiles

Over the past 30–40 years, various classifications of students' motivational reading profiles have been developed, with a primary focus on understanding how motivational factors relate to reading comprehension and student learning performance. Simultaneously, some authors note that students at different educational stages exhibit distinct motivational reading profiles (Lin et al., 2021). Studies indicate a positive developmental trend toward intrinsic motivation over time for primary students, while a negative trend is observed for students at the secondary level (Schiefele & Loeweke, 2017). Therefore, in reviewing readers' profiles, our primary focus is on those identified during early adolescence (from 10/11 to 14 years of age), where a decline in reading motivation commonly occurs.

A rational analysis of research on various motivational profiles, as presented in the following (Table 1), included eight classification criteria:

- *general vs. specific reading motivation* (motivation for reading in general vs. reading motivation based on the purpose and type of reading material);
- *grade/years and number of students*;
- *theoretical foundations and motivational dimensions*;
- *additional motivational variables*;
- *cognitive variables/performance*;
- *number and characteristics of profiles*;
- *profiles vs. performance*;
- *study limitations*.

Table 1*Research on Motivational Reading Profiles in Children and Adolescents*

<i>I. Guthrie et al. (2009)</i>	
<i>Type of RM</i>	General RM
<i>Grade/student age, No. of students, Country</i>	5 th grade/10–11 years, 245 students (76% Caucasian, 24% African American), USA
<i>Theoretical background and main motivational variable:</i> The research focused on multiple goals in motivation, as outlined by Pintrich (2000). The study investigated motivational factors contributing to positive (affirmative) Reading Motivation (RM) and those that diminish motivation in reading (negative or undermining motivation). Affirmative motivation comprised intrinsic motivation and self-efficacy, while negative motivation encompassed avoidance and perceived difficulty. The researchers posited that intrinsic RM and reading avoidance are relatively independent, and created composites of high and low intrinsic RM, as well as high and low reading avoidance. This resulted in four distinct student reading profiles: avid readers – characterized by high intrinsic RM and low avoidance; ambivalent readers – characterized by high intrinsic RM and high avoidance; apathetic readers – characterized by low intrinsic RM and low avoidance; and averse readers – characterized by low intrinsic RM and high avoidance.	
<i>Additional motivational variables:</i> Reading interest, self-efficacy	
<i>Cognitive variables, performance:</i> Word recognition, reading fluency, reading comprehension	
<i>Number and characteristics of profiles:</i> Four profiles: □ 1. <i>Avid readers</i> – comprising 33.5% of students, this group exhibits a high interest in reading both within and outside the school context. They actively engage in school reading without avoidance and possess intrinsic motivation. Avid readers demonstrate commitment and self-discipline, ensuring they fulfil their school reading responsibilities. □ 2. <i>Ambivalent readers</i> – 8.5% of students; they have intrinsic RM only for some texts – e.g., some read frequently and intensively in out-of-school contexts (e.g., computer games, instant messages, electronic mail, and certain magazines) while avoiding school reading (textbooks, novels, or informational books). □ 3. <i>Apathetic readers</i> – 23% of students have low intrinsic RM and low reading avoidance. These students do not have a sustained interest in reading, but also do not claim to avoid school reading. They experience boredom, disinterest and indifference to textbooks and other texts. However, they may be persuaded to engage in reading activity by a strong external stimulus (e.g., if they are threatened with failing a class or being suspended from school, they will avoid this punishment by performing only a minimal amount of the required reading activities and tasks), but this external incentive does not increase their intrinsic RM. □ 4. <i>Averse readers</i> – 35% of students; they have little intrinsic RM and high motivation to avoid reading. Students resist reading and have little interest in reading. Some of them are functionally literate and read documents such as bus schedules, occasional magazines, and job applications. However, this limited reading does not provide substantial knowledge for good reading comprehension and academic achievement.	
<i>Performance of profiles</i>	□ Reading comprehension: avid* > ambivalent, apathetic, averse; Caucasian* > African American □ Reading fluency: avid* > ambivalent, apathetic, averse; Caucasian* > African American □ Word recognition: avid* > ambivalent, averse; Caucasian* > African American
<i>Study limitations</i>	□ Cross-sectional approach; □ Small number of students.

2. Rosenzweig and Wigfield (2017)	
Type of RM	RM for school informational texts
Grade/student age, No. of students, Country	7 th grade/12–13 years, 1134 students (78.3 % Caucasian, 19.3 % African American), USA
<i>Theoretical background and main motivational variables:</i> The study draws on the Social Cognitive Theory by Bandura (1997) and the Expectancy-Value Theory proposed by Eccles and Wigfield (2002). According to these theoretical frameworks, students' beliefs regarding their competence to successfully complete academic tasks, known as self-efficacy, play a crucial role in influencing their motivation to engage in the tasks and subsequently impact various achievement outcomes. Additionally, Eccles and Wigfield (2002) assert that students' subjective value assigned to different achievement tasks serves as a predictor for their academic outcomes. In this context, "value" is defined by how beneficial a task is perceived by students, by the importance of succeeding in the task to their self-concept and goals, and by their level of interest in the task.	
<i>Additional motivational variables:</i> Dedication, persistence	
<i>Cognitive variables, performance:</i> Reading comprehension, language art's grades	
<i>Number and characteristics of profiles:</i> Four profiles: □ 1. <i>High affirming and low undermining motivations</i> (30.8 % of students). This group exhibits elevated self-efficacy and values related to reading informational text, coupled with low scores on perceived difficulty and devaluation of reading informational text. □ 2. <i>Low affirming and high undermining motivations</i> (19.2 % of students). Students in this category demonstrate low self-efficacy and low value for reading, alongside high levels of perceived difficulty and devaluation of reading. □ 3. <i>High self-efficacy, low difficulty and low value, high devaluation of reading</i> (20.5 % of the total sample). This group is characterized by high self-efficacy and low perceived difficulty and value related to reading. However, there is a simultaneous high devaluation of reading. □ 4. <i>Moderate profile</i> (29.5 % of students). This cluster features medium scores across all four motivational constructs. While not displaying extremely high or low levels of motivation, students in this group experience slightly higher perceived difficulty, slightly higher value, and slightly lower self-efficacy compared to students in the other clusters.	
Performance of profiles	□ 1st profile: the highest of all outcomes – reading comprehension, reading persistence, and grades. □ 2nd profile: the lowest reading comprehension scores. □ 3rd profile: good reading comprehension and high grades, but low reading engagement. □ 4th profile: high reading comprehension, good grades, and moderate engagement. □ There were no gender differences between the profiles; □ Differences were found in the ethnicity of the students (Caucasian* > African American).
Study limitations	□ A need for expansion beyond focusing solely on informational text within the context of science, indicating a requirement to include narrative texts and explore other academic domains as well.

3. Schiefele and Löweke (2017)	
Type of RM	General RM
Grade/student age, No. of students, Country	3 rd grade/9.2 years, 405 students, Germany (10-month-longitudinal study)
<i>Theoretical background and main motivational variables:</i> According to the theoretical framework of reading engagement proposed by Wigfield and Guthrie (1997), intrinsic and extrinsic motivation are regarded as two distinct dimensions of RM. Intrinsic RM refers to involvement (enjoyment of getting lost in a story or experiencing imaginative actions), and curiosity (pleasure derived from learning more about topics of personal interest). Extrinsic RM consists of recognition (read to receive praise from others), and competition (desire to attain higher levels of reading achievement).	
<i>Additional motivational variables:</i> Reading amount	
<i>Cognitive variables, performance:</i> Reading comprehension	
<i>Number and characteristics of profiles:</i> Four profiles: □ 1. <i>High intrinsic:</i> high involvement and curiosity, moderate/low recognition and competition (47.2% of students in 3rd and 61.7% in 4th grade). □ 2. <i>High involvement:</i> high involvement, low on the other dimensions (13.1% of students in 3rd and 14.8% in 4th grade). □ 3. <i>High quantity:</i> high on all intrinsic and extrinsic dimensions (30.4% of students in 3rd and 13.6% in 4th grade). □ 4. <i>Moderate quantity:</i> low to moderate on all dimensions (9.4% of students in 3rd and 9.9% in 4th grade). A total of 65% of the students remained in the same profile from 3rd to 4th grade.	
Performance of profiles	□ Reading motivation: high intrinsic and high involvement profile* > High and moderate quantity □ Reading amount: high intrinsic, high involvement and high quantity profile* > moderate quantity profile
Study limitations	□ Specific context: participants answered the questionnaire for reading in their free time outside of school.

4. Linnenbrink-Garcia et al. (2018)	
Type of RM	RM for schoolwork
Grade/student age, No. of students, Country	5 th grade/10–11 years, 160 students, USA
<i>Theoretical background and main motivational variables:</i> Expectancy-Value Theory (EVT; Eccles & Wigfield, 2002) and Achievement Goal Theory (AGT; Ames, 1992) are two prominent theoretical frameworks in motivation research. EVT focuses on two crucial aspects of motivation: expectancies for success (i.e., perceived competence), and task value (i.e., perceived worth associated with a particular domain or task). Task value encompasses interest, utility, and cost (Wigfield & Eccles, 2000). AGT revolves around two goal orientations: mastery goals (developing competence), and performance goals (demonstrating competence). Both mastery and performance goal orientations can be further categorized into approach and avoidance forms (Elliot, 1999; Pintrich, 2000b). Linnenbrink-Garcia et al. (2018) utilized a trichotomous model of achievement goal orientations, including mastery-approach, performance-approach, and performance-avoidance orientations.	
Additional motivational variables: –	
Cognitive variables, performance: Engagement in schoolwork, achievement (in reading and math)	
<i>Number and characteristics of profiles:</i> Four profiles: □ 1. <i>Moderate-high all:</i> mean ratings for all motivational variables were above the sample average, with scores above 4 on the 5-point Likert scale for all constructs except performance-approach goals, which were just below 4. This profile was the most frequently identified profile (39.9% of students). □ 2. <i>Intrinsic and confident:</i> characterized by equally high scores on goal orientations for task mastery, task value, and perceived competence. However, in contrast to the moderate-high all profile, performance-approach and performance-avoidance goal orientations were lower for this profile than for all other profiles, i.e., ratings of less than 2.7 on a 5-point scale (18.6% of the students in the sample). □ 3. <i>Average all:</i> contains ratings around the midpoint (3.0) on a 5-point Likert scale for all motivational variables. Students reported the lowest scores for the mastery goals, perceived competence, and task value, and the second lowest scores for the performance-approach and performance-avoidance goals (34.2% of the students in the sample). □ 4. <i>Very high all:</i> represents a motivational pattern characterized by exceptionally high levels of motivation across all dimensions, surpassing even the moderate-high all profile. This profile exhibited robust endorsement of all motivation variables, with average ratings approaching the maximum on the 5-point Likert scale. With the exception of mastery-approach goals, the scores on all motivation variables were significantly higher compared to scores reported in all other profiles (only 7.6% of the students).	
Performance of profiles	□ Engagement: moderate-high all, intrinsic and confident, very high all* > average all profile □ Math achievement: moderate-high all, intrinsic and confident, very high all* > average all profile □ Reading achievement: no significant differences between the profiles
Study limitations	□ Cross-sectional approach

5. Lin et al. (2021)	
Type of RM	Reading engagement
Grade/student age, No. of students, country	8 th grade/13–14 years, 18.338 students, China
<i>Theoretical background and main motivational variables:</i> Based on Guthrie and Wigfield's (1997) theory of reading engagement (as a combination of motivational and cognitive variables), Lin et al. (2021) included behavioural, emotional, and cognitive engagement in the study (reading amount, reading variety, interest, and reading strategies: self-regulation and comprehension strategies) and examined the relationship between reading engagement profiles and reading comprehension. They obtained six reading engagement profiles, two of which had consistent patterns and four of which had mixed patterns.	
<i>Additional motivational variables:</i> –	
<i>Cognitive variables, performance:</i> Reading comprehension	
<i>Number and characteristics of profiles:</i> Six profiles: □ 1. <i>Large amount/strong engagement</i> (LA/SE): the best performance in all aspects of reading engagement (in terms of reading amount, variety, interest, reading and comprehension strategies); their scores were significantly higher than the scores for the other profiles (0.5–1.25 SD; 22.8% of students). □ 2. <i>Small amount/weak engagement</i> (SA/WE): significantly lower scores than other profiles in all aspects (0.75–1.75 SD; 8.5% of students). The mixed patterns were divided into two categories – two profiles with large reading amount but with significant differences in other four aspects: □ 3. <i>Large amount/moderate engagement</i> (LA/ME): 31.3% of students in this sample had high scores for amount (0.50 SD above the mean) and moderate scores on other variables (0.00–0.25 SD near the mean). □ 4. <i>Large amount/weak engagement</i> (LA/WE): 8.0% of students had similar amount scores as LA/ME, but low scores on other aspects (about 0.25 SD below the mean for diversity, 0.50–1.25 below the mean for interest, self-regulation and comprehension strategies). The next two profiles were: □ 5. <i>Small amount/moderate engagement</i> (SA/ME): low scores on reading amount (about 1 SD below the mean) and moderate scores on other aspects (about 0.25–0.50 SD below the mean; 21.4% of students). □ 6. <i>Small amount/strong engagement</i> (SA/SE): 8.0% of students had low scores on reading amount (1.00 SD below the mean), but high scores on interest, regulation, and comprehension strategies (approximately 0.25–1.00 SD above the mean).	
<i>Performance of profiles</i>	□ Reading comprehension: the best are students with LA/SE profile and the worst are those with SA/WE profile. For the other profiles, it seems that high reading amount does not automatically lead to better reading comprehension, as students with the LA/ME and SA/ME profiles had similar reading comprehension.
<i>Study limitations</i>	□ Specific cultural context (Chinese)

6. Jang & Henretty (2019)	
Type of RM	Attitudes in RM
Grade/student age, No. of students, country	6 th –8 th grade students/11–14 years, 5,000 students, USA
<i>Theoretical background and main motivational variables:</i> Authors emphasize that the categorization of students into dichotomous variables (readers/non-readers, engaged/unengaged, enthusiastic/reliant readers) must be understood if their reading attitudes are to be understood. Therefore, a typology of readers was created according to adolescents' attitudes based on two criteria: ☐ purpose/context of reading: academic and leisure or pleasure, and ☐ reading material: digital or print.	
<i>Additional motivational variables:</i> –	
<i>Cognitive variables, performance:</i> –	
<i>Number and characteristics of profiles:</i> Four attitudinal profiles: ☐ 1. <i>Recreational digital-only readers:</i> 4% of students; they scored high in digital reading pleasure (video games, digital activities); in-print and academic reading scores were low. They were often described as non-readers, had very little interest in print. ☐ 2. <i>Engaged digital readers:</i> 24% of students. They had a preference for reading texts in digital form. Their attitudes toward reading in general were high, but higher for digital material in both contexts. ☐ 3. <i>Engaged print readers:</i> 31.9% of students. They scored high on reading print material; they read digital material only when necessary for school/academic purposes. ☐ 4. <i>Digital-preferred readers:</i> 39.4%. Their attitude towards digital reading was slightly higher than towards reading printed material. They were not inclined to read independently. A suggestion for this student profile is to read an article, book, biography, etc. about a particular interest or person to encourage independent reading.	
<i>Performance of profiles</i>	–
<i>Study limitations</i>	–

5 Similarities and Differences among Motivational Profiles

Among the presented studies, numerous parallels or similarities can be identified. Firstly, all studies exhibit a solid theoretical foundation, relying on fundamental models and theories that underpin the understanding and explanation of the concept of reading motivation. These include the Theoretical Framework of Multiple Goals (Pintrich, 2000), Social Cognitive Theory (Bandura, 1997), Theory of Reading Engagement (Wigfield & Guthrie, 1997), Expectancy-Value Theory (Eccles & Wigfield, 2002), and Achievement Goal Theory (Ames, 1992).

Secondly, the selected studies are homogeneous in terms of the age range of the included students, covering the developmental period from late childhood to early adoles-

cence. This period is characterized by a decline in reading motivation, making the understanding of factors that help sustain it particularly important. Three studies include students in the late childhood period, aged 9 (study 3) and between 10–11 years (studies 1 and 4), while the other three focus on the early adolescence period, spanning from 11 to 14 years of age (studies 2, 5, and 6). Consequently, this implies that the obtained profiles are likely to be ecologically valid indicators of the expression of individual dimensions of reading motivation in this developmental period.

Thirdly, all studies (except for study 5) report four motivational profiles of readers, indicating that this number of profiles adequately and validly distinguishes students from a motivational perspective. In study 5, where the authors described six motivational profiles of students, the most likely reason for that is that they examined profiles of reading engagement as a combination of motivational and cognitive variables (self-regulation and comprehension strategies).

Fourthly, the authors assessed the criterion validity of individual motivational profiles by linking them to reading comprehension/achievement (studies 1–4), thereby demonstrating and proving that reading motivation has a strong impact on students' academic achievements. This finding holds significant practical implications, as the majority of written assessments in school is linked to the comprehension of instructional materials.

At the same time, important differences can be observed among individual studies. The first notable difference lies in the aspect of reading motivation that the authors attempted to explore. A more detailed analysis of the presented motivational profiles reveals that in three studies, the authors investigated motivation for reading in general, encompassing both reading motivation for the academic context and reading for pleasure (studies 1, 3, and 5). In three cases, the focus was contextually specific – related to schoolwork (study 4), even more specifically to reading school informational texts (study 2), and to reading digital or print texts (study 6).

The studies also differed in the size of the samples of students used by the authors to form motivational profiles of readers. The samples ranged from very small, with 160 to 405 students (studies 1, 3, and 4), to a slightly larger sample (1134 students in study 2), and two large samples (5000 – 18,338 students in studies 5 and 6). All samples were convenience samples and were not representative of individual countries, thus not allowing for generalized conclusions regarding reading profiles either on a country-specific level or concerning the racial representation of students. There were also differences in the cultural environments from which the students were drawn – four studies were conducted in the USA, one in Germany, and one in China.

Furthermore, differences in reading profiles are evident in various motivational variables at different levels of specificity, for example, a broad concept like affirmative/undermining motivation in studies 1 and 2 compared to a narrower concept of reading attitudes in study 6. Some studies include only motivational concepts, while others investigate reading engagement, which connects motivational aspects with the cognitive aspects of reading (studies 2 and 5).

6 Conclusion

One of the significant goals of reading instruction in school is to foster the growth of lifelong reading. As highlighted by Jang and Henretty (2019, p. 33), "literacy policies and standards that are predominantly cognitively based and achievement-driven may generate reluctant and resistant readers and writers". Through various empirical studies, we aimed to demonstrate that, in addition to cognitive factors, motivation for reading plays a crucial role in leisure reading (Smole et al., 2016) and learning achievements. This is particularly true during late childhood and early adolescence when there is a significant decline in motivation. However, as reading motivation is a complex process with numerous motivational elements, it is essential to understand what drives an individual reader to engage in reading, persist in it, and repeatedly return to it – the so-called person-centred approach, which has often been neglected in previous research.

Therefore, we found it important to gather studies that, using the person-centred approach, have identified motivational profiles of readers. These profiles help us better understand the motivational characteristics of each reader, allowing education professionals (teachers and librarians) to tailor the reading curriculum in various aspects (Repinc & Stričević, 2013). For instance, based on students' levels of self-efficacy, they can offer suitable reading materials, considering the appropriate level of difficulty (neither too easy nor too challenging) (Žbogar, 2021). For recreational digital readers (as in study 6), educators can subscribe to print trade magazines aligned with their interests, repurpose recreational reading for academic purposes when class topics overlap with students' interests, and permit students to read relevant digital texts during free reading.

Furthermore, educators can create opportunities for individual students to connect with others who share similar reading interests. Lastly, it is crucial to recognize even the smallest progress in an individual's achievement, offering acknowledgment (praise, rewards) to enhance their sense of pride and further motivation.

Dr. Sonja Pečjak, dr. Tina Pirc, dr. Ana Vogrinčič Čepič

Motivacijski profili bralcev pri otrocih in mladostnikih

Branje je kompleksna aktivnost, ki jo določajo številni kognitivni, čustveno-motivacijski, vedenjski in okoljski dejavniki, ki pri bralcu delujejo interaktivno. Pri tem mednarodne raziskave bralne pismenosti kažejo, da je motiviranost za branje eden od pomembnih dejavnikov bralnih dosežkov posameznika v vseh starostnih obdobjih – pri otrocih (PIRLS, Mullis idr., 2023), mladostnikih (OECD, 2019, 2023) in odraslih (PIAAC, 2016).

Bralna motivacija je večdimenzionalen koncept, ki vključuje med seboj povezane konstrukte, kot so prepričanja, vrednote in cilji. S psihološkega vidika najpogosteje vključuje naslednje latentne spremenljivke: bralno samoučinkovitost, bralni interes, stališča do branja, vrednotenje branja; ali pa avtorji združujejo te koncepte v dva širša konstrukta: notranja – zunanja motivacija (Guthrie idr., 2009; Guthrie in Wigfield,

2000). Na vedenjski ravni se bralna motivacija pri posamezniku kaže skozi pogostost in obseg branja, raznovrstnost bralnega gradiva in pogostost obiskovanja knjižnic.

Predhodne študije kažejo, da je višja bralna samoučinkovitost povezana z izbiro bolj zahtevnega bralnega gradiva, z več truda in vztrajnosti pri branju ter višjimi dosežki (Eccles in Wigfield, 2002; Guthrie in Wigfield, 2000; Pečjak idr., 2006). Večji bralni interes ima pomemben vpliv na bralno razumevanje, saj spodbuja uporabo strategij za globlje razumevanje prebranega in tudi za zapomnitev in ponoven priklic prebranega (Hidi, 2001; Shiefele, 2001). Stališče do branja ima dva vidika: čustven (branje mi je všeč) in vrednoten (branje je pomembno). Pri tem oba vidika, še zlasti pa čustveni, vplivata na motivacijo bralca in tudi na bralni dosežek. Emocije naj bi na bralno razumevanje vplivale posredno, preko različnih kognitivnih in metakognitivnih dejavnikov, npr. delovnega spomina (Ellis in Moore, 2000). Pri negativnih emocijah naj bi se bralec bolj kot s kognitivnimi zahtevami bralne naloge ukvarjal z lastnimi skrbmi v zvezi z nalogo. Notranja/intrinzična bralna motivacija je opredeljena kot trajen impulz za branje, za katerega so značilni intenzivna angažiranost, radovednost ter trud za razumevanje (Wang idr., 2020), in predstavlja optimalno obliko motivacije (Deci in Ryan, 2010). Pri zunANJI/ekstrinzični motivaciji pa drugi posamezniki, npr. učitelji, starši, spodbujajo učenje k branju in ti berejo, da bi zadovoljili zunanje zahteve, prejeli nagrado ali se izognili kazni. Pri tem je notranja motivacija pomembno povezana z boljšim bralnim razumevanjem in zapornitvijo (Schiefele idr., 2012), študije pa kažejo, da pride pri starejših osnovnošolcih do pomembnega upada motivacije za šolsko delo nasploh, pa tudi za branje (Kirby idr., 2011; Wigfield idr., 2015).

Ker imajo posamezni bralci različno izražene posamezne motivacijske dimenzije in ker so te med seboj različno povezane, je smiselno ugotavljati motivacijske profile bralcev. Izdelava profilov izhaja iz "na posameznika usmerjene perspektive", ki je bila pogosto prezrta pri raziskovanju bralne motivacije. Motivacijski profili so opisi različnih skupin bralcev glede na podobno izraženost posameznih motivacijskih dimenzij in podobne povezave med temi dimenzijami. Motivacijski profili pojasnjujejo, kateri motivacijski dejavniki so tisti, zaradi katerih bralci pričnejo z branjem, pri njem vztrajajo in se k njemu vedno znova vračajo, in v kakšni interakciji so ti dejavniki med seboj.

Raziskovanje motivacijskih profilov bralcev je smiselno iz več razlogov. Prvič, poznavanje profilov omogoča boljše razumevanje bralcev, njihovih potreb, želja in interesov. To je ključno pri oblikovanju učinkovitih nacionalnih (in drugih) strategij za promocijo branja in izboljšanje bralne kulture. Če vemo, kaj bralce motivira, lahko prilagodimo pristope, aktivnosti in bralna gradiva tako, da zadovoljimo njihove potrebe in jih spodbudimo k branju.

Drugič, raziskovanje motivacijskih profilov bralcev nam lahko pomaga identificirati različne skupine bralcev, kar je še posebej pomembno v izobraževanju. To namreč omogoča ciljno usmerjeno delovanje učiteljev in/ali knjižničarjev glede na specifične potrebe in preference posameznih skupin učencev, t. i. personaliziran pristop k branju. To je še posebej pomembno pri učencih, ki so nemotivirani oz. nizko motivirani za branje, saj pristop predvideva usmerjeno pomoč učencem na področjih, kjer so šibkejši ali imajo primanjkljaje. S poznavanjem njihovih motivacijskih profilov jim lahko učitelji in/ali knjižničarji ponudijo njim prilagojeno gradivo in to na način, ki je njim blizu, kar lahko poveča njihovo zanimanje za branje in užitek pri branju.

V zadnjih 40-ih letih so se pojavile različne klasifikacije motivacijskih bralnih profilov učencev. Večina se osredotoča predvsem na to, kako so ti profili povezani z bralnim razumevanjem in učno uspešnostjo učencev. Ob tem nekateri avtorji poudarjajo, da imajo učenci na različnih stopnjah izobraževanja različne motivacijske bralne profile (Lin idr., 2021). Ker avtorji raziskav poročajo o upadu motivacije za branje pri učencih v višjih razredih osnovne šole (npr. Schiefele in Loeweke, 2017), smo se pri pregledu motivacijskih profilov osredotočili predvsem na tiste raziskave, v okviru katerih so avtorji te profile identificirali v obdobju poznega otroštva in zgodnji adolescenci, ko se to upadanje prične.

V racionalno analizo raziskav o različnih motivacijskih profilih smo vključili osem klasifikacijskih kriterijev: i) ali so raziskovalci preučevali splošno oz. specifično bralno motivacijo (tj. motivacijo za branje nasploh ali bralno motivacijo glede na namen branja in vrsto bralnega gradiva); ii) razred/starost učencev in velikost vzorca; iii) iz katerih teoretičnih izhodišč so izhajali in katere motivacijske dimenzije so preučevali; iv) ali so vključili še kakšne dodatne motivacijske spremenljivke; v) ali so vključili kognitivne spremenljivke/dosežke; vi) število in značilnosti motivacijskih profilov; vii) povezanost profilov z dosežki ter viii) omejitve raziskave.

Med analiziranimi raziskavami obstajajo nekatere vzporednice oz. podobnosti. Prvič, pri vseh zasledimo, da imajo dobro utemeljeno teoretično izhodišče, saj izhajajo iz temeljnih in sodobnih modelov in teorij, s katerimi razlagajo koncept bralne motivacije: od teoretičnega okvirja multiplih ciljev (Pintrich, 2000), preko socialno-kognitivne teorije (Bandura, 1997), teorije bralne zavzetosti (Wigfield in Gutrie, 1997), teorije pričakovanje uspeha – vrednost cilja (Eccles in Wigfield, 2002) do teorije storilnostne motivacije (Ames, 1992).

Drugič, učenci, vključeni v vzorce izbranih raziskav, so po starosti homogeni – uvrščamo jih v razvojno obdobje od poznega otroštva do srednjega mladostništva. To je tisto obdobje, v katerem prihaja do upada bralne motivacije na splošno in je zato razumevanje dejavnikov, ki jo pomagajo ohranjati, še posebej pomembno. Pri tem tri študije vključujejo učence v obdobju poznega otroštva, stare 9 let (raziskava 3) in med 10 ter 11 let (raziskavi 1 in 4); tri pa v obdobju zgodnjega mladostništva med 11. in 14. letom starosti (raziskave 2, 5 in 6). Posledično to pomeni, da so dobljeni profili zelo verjetno dokaj ekološko veljaven pokazatelj izraženosti posameznih dimenzij bralne motivacije v tem razvojnem obdobju.

Tretjič, vse raziskave (razen raziskave 5) navajajo štiri motivacijske profile bralcev, kar kaže na to, da je to število profilov tisto, ki verjetno dovolj ustrezno (veljavno) diferencira učence z motivacijskega vidika. Pri raziskavi 5, kjer so avtorji opisali 6 motivacijskih profilov učencev, je najverjetnejši razlog za večje število ta, da so preučevali profile bralne zavzetosti, ki kot konstrukt predstavlja kombinacijo motivacijskih in kognitivnih spremenljivk (npr. metakognitivnih in kognitivnih strategij).

Četrto, kriterijsko veljavnost posameznih motivacijskih profilov so avtorji preverjali tako, da so jih povezali z bralnim razumevanjem/dosežkom (raziskave 1–4), s čimer so pokazali in dokazali, da ima bralna motivacija močan vpliv na akademske dosežke učencev. Ta ugotovitev ima pomembne praktične implikacije, saj je večina pisnih preverjanj v šoli povezana z razumevanjem učnega gradiva.

Hkrati pa med posameznimi raziskavami lahko ugotovimo tudi nekatere pomembne razlike. Prva se nanaša na vidik bralne motivacije, ki so ga skušali avtorji raziskati. Pri tem podrobnejša analiza prikazanih motivacijskih profilov pokaže, da so avtorji v treh študijah preučevali motivacijo za branje na splošno, ki vključuje tako motivacijo za branje v šolskem kontekstu kot tudi branje za užitek v prostem času (raziskave 1, 3 in 5); v treh primerih pa kontekstualno specifično motivacijo, in sicer v povezavi z delom za šolo (raziskava 4), še bolj specifično motivacijo za branje šolskih razlagalnih oz. učbeniških besedil (raziskava 2) in za branje digitalnih nasproti tiskanim besedilom (raziskava 6).

Raziskave so se razlikovale tudi v velikosti vzorcev učencev, na osnovi katerih so avtorji oblikovali motivacijske profile bralcev: od zelo majhnih vzorcev (med 160 in 405 učencev v raziskavah 1, 3 in 4); preko nekoliko večjega vzorca (1134 učencev v raziskavi 2) do dveh velikih vzorcev (5000–18.338 učencev v raziskavah 5 in 6). Pri tem pa je šlo pri vseh raziskavah za priložnostne vzorce, ki niso bili reprezentativni za posamezne države, zaradi česar je potrebna previdnost pri direktnem posploševanju oz. uporabi ugotovljenih bralnih profilov pri učencih nasploh, še posebej pri učencih iz drugih kulturnih okolij.

Razlike v bralnih profilih se kažejo tudi v različnih motivacijskih spremenljivkah, ki so na različni stopnji specifičnosti, npr. od splošnega koncepta pozitivne in negativne motivacije v raziskavah 1 in 2 do ožjega koncepta stališč do branja v raziskavi 6. Ne-katere raziskave vključujejo samo motivacijske koncepte, medtem ko druge raziskujejo koncept bralne zavzetosti, ki povezuje motivacijske s kognitivnimi vidiki branja (raziskavi 2 in 5).

Zaključimo lahko, da motivacijski profili pomagajo bolje razumeti motivacijske značilnosti vsakega bralca, kar omogoča učiteljem in knjižničarjem, da jim lahko prilagajajo kurikulum v različnih vidikih, upoštevajoč njihovo aktualno bralno samoučinkovitost, interes in stališča do branja, ter hkrati pri njih razvijajo šibkejšje vidike njihove bralne motivacije.

REFERENCES

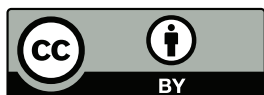
1. Alexander, J. E., & Filler, R. C. (1976). Attitudes and reading. International Reading Association.
2. Ajzen, I., & Fishbein, M. (2005). The influence of attitudes on behavior. In D. Albarracín, B. T. Johnson, & M. P. Zanna (Eds.), *The handbook of attitudes* (pp. 173–221). Erlbaum.
3. Ames, C. (1992). Achievement goals and the classroom motivational climate. In D. H. Schunk & J. L. Meece (Eds.), *Student perceptions in the classroom* (pp. 327–348). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
4. Bohn-Gettler, C. M., & Rapp, D. N. (2011). Depending on my mood: Mood-driven influences on text comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 103(3), 562–577. <https://doi.org/10.1037/a0023458>
5. Chapman, J. W., & Tunmer, W. E. (1995). Development of young children's reading self-concepts: An examination of emerging subcomponents and their relationship with reading achievement. *Journal of Educational Psychology*, 87(1), 154–167. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.87.1.154>
6. Čagran, B., Ivanuš Grmek, M., & Štemberger, T. (2009). Zunanja učna diferenciacija in čustveno-osebni vidiki učenja. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 24(2), 3–19.
7. Deci, E. L., & Ryan R. M. (2010). *Self-Determination*. John Wiley & Sons, Inc.

8. De Naeghel, J., Van Keer, H., Vansteenkiste, M., & Rosseel, Y. (2012). The relation between elementary students' recreational and academic reading motivation, reading frequency, engagement, and comprehension: A self-determination theory perspective. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1006–1021. <https://doi.org/10.1037/a0027800>
9. Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 109–132. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153>
10. Ellis, H. C., & Moore, B. A. (2000). Mode and memory. In T. Daglesish, & M. Power (Eds.), *The handbook of cognition and emotion* (pp. 34–46). John Wiley and Sons, Ltd.
11. Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2000). Reading engagement and motivation in reading. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr. (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 3, pp. 403–422). Erlbaum.
12. Guthrie, J. T., Coddington, C. S., & Wigfield, A. (2009). Profiles of reading motivation among African American and Caucasian students. *Journal of Literacy research*, 41, 317–353. <https://doi.org/10.1080/10862960903129196>
13. Hidi, S. (2001). Interest, reading, and learning: Theoretical and practical consideration. *Educational Psychology Review*, 13(3), 191–209. <https://doi.org/10.1023/A:1016667621114>
14. Jang, B. G., & Henretty, D. (2019). Understanding multiple profiles of reading attitudes among adolescents. *Middle School Journal*, 50(3), 26–35. <https://doi.org/10.1080/00940771.2019.1603803>
15. Kirby, J. R., Ball, A., Geier, B. K., Parrila, R., & Wade-Woolley, L. (2011). The development of reading interest and its relation to reading ability. *Journal of Research in Reading*, 34(3), 263–280. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2010.01439.x>
16. Kush, J. C., & Watkins, M. W. (1996). Long-term stability of children's attitudes toward reading. *The Journal of Educational Research*, 89(5), 315–319. <https://doi.org/10.1080/00220671.1996.9941333>
17. Lin, D., Wong, K. K., & McBride-Chang, C. (2012). Reading motivation and reading comprehension in Chinese and English among bilingual students. *Reading and Writing*, 25, 717–737. <https://doi.org/10.1007/s11145-011-9297-8>
18. Lin, J., Li, Q., Sun, H., Huang, Z., & Zheng, G. (2021). Chinese secondary school students' reading engagement profiles: associations with reading comprehension. *Reading and Writing*, 34, 2257–2287. <https://doi.org/10.1007/s11145-021-10139-4>
19. Linnenbrink-Garcia, L., Wormington, S. V., Snyder, K. E., Riggsbee, J., Perez, T., Ben-Eliah, A., & Hill, N. E. (2018). Multiple pathways to success: An examination of integrative motivational profiles among upper elementary and college students. *Journal of Educational Psychology*, 110(7), 1026–1048. <https://doi.org/10.1037/edu0000245>
20. McKenna, M. C., Conradi, K., Lawrence, C., Jang, B. G., & Meyer, J. P. (2012). Reading attitudes of middle school students: Results of a U. S. survey. *Reading Research Quarterly*, 47(3), 283–306. <https://doi.org/10.1002/rrq.021>
21. McKenna, M. C., Kear, D. J., & Ellsworth, R. A. (1995). Children's attitude toward reading: A national survey. *Reading Research Quarterly*, 30(4), 934–956. <https://doi.org/10.2307/748205>
22. Mullis, I. V. S., von Davier, M., Foy, P., Fishbein, B., Reynolds, K., & Wry, E. (2023). *PIRLS 2021: International Results in Reading*. Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center. <https://doi.org/10.6017/lse.tpisc.tr2103.kb5342>
23. OECD. (2023). *PISA 2022 Results (Volume I): The state of learning and equity in education*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>
24. OECD. (2019). *PISA 2018 Results (Volume I): What students know and can do*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>
25. Pečjak, S. (2020). Bralna pismenost v raziskavi PISA 2018 - psihološki vpogled in interpretacije dosežkov slovenskih učencev. *Šolsko polje* 31(1–2), 35–56. <http://www.dlib.si/?URN=URN:NBN:SI:DOC-QIIOG36C>
26. Pečjak, S., Bucik, N., Gradišar, A., & Peklaj, C. (2006). Bralna motivacija: razvijanje in merjenje. *Zavod RS za šolstvo*.
27. PIAAC (2016). Program za mednarodno ocenjevanje kompetenc odraslih. <http://piaac.acs.si/raziskava/slovenija/>

28. Pintrich, P. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92, 544–555.
29. Repinc, U., & Stričević, I. (2013). Branje je pomembno. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 28(1), 45–56.
30. Rosenzweig, E. Q., & Wigfield, A. (2017). What if reading is easy but unimportant? How students' patterns of affirming and undermining motivation for reading information texts predict different reading outcomes. *Contemporary Educational Psychology*, 48, 133–148. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2016.09.002>
31. Rupar, P., Blatnik, A., Kovač, M., & Rugelj, S. (2019). Knjiga in bralci VI: bralna kultura in nakupovanje knjig v Sloveniji v letu 2019. UMco.
32. Schiefele, U. (2001). The role of interest in motivation and learning. In J. M. Collis, & S. Messick (Eds.), *Intelligence and personality: Bridging the gap in theory and measurement* (pp. 163–193). Erlbaum.
33. Schiefele, U., & Löweke, S. (2018). The nature, development, and effects of elementary students' reading motivation profiles. *Reading Research Quarterly*, 53(4), 405–421. <https://doi.org/10.1002/rrq.201>
34. Schiefele, U., Schaffner, E., Möller, J., & Wigfield, A. (2012). Dimensions of reading motivation and their relation to reading behavior and competence. *Reading research quarterly*, 47(4), 427–463. <https://doi.org/10.1002/RRQ.030>
35. Scholastic. (2017). Kids and family reading report: A biennial national survey of parents' and children's reading attitudes and behaviors. (6th ed.). <https://www.scholastic.com/readingreport/home.html>
36. Seibert, P. S., & Ellis, H. C. (1991). Irrelevant thoughts, emotional mood states, and cognitive task performance. *Memory & Cognition*, 19, 507–513.
37. Smole, U., Čagran, B., & Hus, V. (2016). Preživljanje prostega časa četrtošolcev. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 31(2), 52–68.
38. Štigl, S. (Ed.). (2020). Izhodišča merjenja bralne pismenosti v raziskavi PISA 2018. Pedagoški institut. https://www.pei.si/wp-content/uploads/2020/06/PISA_2018_Izhodisca_bralne_pismenosti.pdf.
39. Wang, X., Jia, L., & Jin, Y. (2020). Reading amount and reading strategy as mediators of the effects of intrinsic and extrinsic reading motivation on reading achievement. *Frontiers in psychology*, 11, 586346. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.586346>
40. Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 420–432. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.3.420>
41. Wigfield, A., Gladstone, J. R., & Turci, L. (2016). Beyond cognition: Reading motivation and reading comprehension. *Child Development Perspectives*, 10(3), 190–195. <https://doi.org/10.1111/cdep.12184>
42. Wigfield, A., Eccles, J. S., Fredricks, J. A., Simpkins, S., Roeser, R. W., & Schiefele, U. (2015). Development of achievement motivation and engagement. In M. E. Lamb, & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology and developmental science: Socioemotional processes* (pp. 657–700). John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/9781118963418.childpsy316>
43. Žbogar, A. (2021). (Meta)kognitivno-kritično šolsko branje književnosti. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 36(3–4), 69–80. <https://www.dspo.si/index.php/dspo/article/view/43>

Članek je nastal v okviru projekta Erasmus + “Vzpostavitev motivacije za branje v digitalni dobi: uvajanje novih pristopov pedagogike branja za užitek v osnovnih šolah (MORE)” (2022-1-SI01-KA220-SCH – 000087839) v sodelovanju med Univerzo v Ljubljani, Filozofsko fakulteto (Slovenija), Mestno knjižnico Ljubljana (Slovenija), Univerzo v Turkuju (Finska), Mestno knjižnico Turku (Finska) in Društvom italijanskih pisateljev (Italija), ki ga finančno podpira Evropska unija.

The article was created within the project Erasmus + “Setting up a Reading Motivator in the Digital Age: introducing New Approaches of Reading for Pleasure Pedagogy in Primary Schools (MORE)” (2022-1-SI01-KA220-SCH – 000087839) in collaboration between the University of Ljubljana, Faculty of Arts (Slovenia), the City Library of Ljubljana (Slovenia), the University of Turku (Finland), the City Library in Turku (Finland) and the Association of Italian Writers (Italy) and is financially supported by the European Union.



Besedilo / Text © 2024 Avtor(ji) / The Author(s)

To delo je objavljeno pod licenco CC BY Priznanje avtorstva 4.0 Mednarodna.

This work is published under a licence CC BY Attribution 4.0 International.

(<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>)

Sonja Pečjak, PhD, Full professor of educational psychology, Faculty of Arts, University of Ljubljana, Slovenia.

E-mail: sonja.pecjak@ff.uni-lj.si

Tina Pirc, PhD, Assistant professor of educational psychology, Faculty of Arts, University of Ljubljana, Slovenia.

E-mail: tina.pirc@ff.uni-lj.si

Ana Vogrinčič Čepič, PhD, Department of sociology and department of library and information science and book studies, Faculty of Arts, University of Ljubljana, Slovenia.

E-mail: ana.vogrincicceplic@ff.uni-lj.si

Mnenja študentov o lastni usposobljenosti za izvajanje pedagoškega procesa

DOI: <https://doi.org/10.55707/ds-po.v39i2.127>

Prejeto 26. 10. 2023 / Sprejeto 12. 4. 2024

Znanstveni članek

UDK 378.018.43-057.875

KLJUČNE BESEDE: visokošolsko izobraževanje, izobraževanje na daljavo, družboslovje, umetnost, mnenje študentov, COVID-19

POVZETEK – Didaktične strategije za poučevanje umetnosti in družboslovja se nenehno razvijajo in izboljšujejo, kar se je še posebej pokazalo v času epidemije COVID-19. Z novimi izzivi na omenjenih področjih so se srečevali tudi študenti na visokošolski stopnji. V okviru kvalitativne raziskave je spletni vprašalnik rešilo 175 študentov pedagoških študijskih programov razrednega pouka in predšolske vzgoje. Za potrebe prispevka smo analizirali njihove odgovore na tri odprta vprašanja, s čimer smo želeli izvedeti mnenje študentov o pridobljenem znanju, ki so ga usvojili v času študija na daljavo, in o njihovi usposobljenosti za poučevanje na področjih družboslovja in umetnosti. Ugotovili smo, da je večina vključenih v raziskavo pri študiju na daljavo pridobila ustrezno znanje in se počutilo zadostno usposobljeni za poučevanje na predšolski in osnovnošolski ravni, kljub različnim izzivom, s katerimi so se srečevali med študijskim procesom. Opravljena raziskava bo pripomogla k izboljšanju študijskega procesa ter k razvijanju in dopolnjevanju kompetenc študentov za uspešno delo v praksi.

Received 26. 10. 2023 / Accepted 12. 4. 2024

Scientific paper

UDC 378.018.43-057.875

KEYWORDS: higher education, distance learning, social sciences, arts, student experience, COVID-19 epidemic

ABSTRACT – Strategies for teaching the arts and social sciences are constantly evolving and improving, and this was especially evident during the COVID-19 epidemic. Students in higher education also faced new challenges in these areas. As part of qualitative research, 175 students of primary education and pre-school education study programmes completed an online questionnaire. For the study, we evaluated their responses to three open-ended questions, designed to elicit students' opinions about the knowledge they acquired during their studies and their competencies for teaching social sciences and the arts. We found that most of the study participants acquired adequate knowledge during the distance learning programme and felt sufficiently qualified to teach in the above-mentioned fields in kindergartens and primary schools, despite various challenges in carrying out the study process. The completed research will help to improve the study process if we return to distance learning.

1 Uvod

Resolucija o nacionalnem programu visokega šolstva 2011–2020 (ReNPVŠ11-20, 2011) poudarja pomembnost ustvarjanja kakovostnega študijskega procesa, ki bo študentom omogočal enostaven dostop do izobraževanja. Cilji in ukrepi, ki so zapisani v njej, bodo usmerili visokošolske učitelje in sodelavce k oblikovanju študija, ki bo izboljšal mednarodno primerljivost visokošolske izobrazbe in konkurenčnost diplomantov na trgu dela. Za doseg teh ciljev je ključno študentom zagotoviti stalni dostop do informacij in omogočiti pridobivanje kakovostnega in celostnega znanja z uporabo sodobnih metod in oblik dela ter vključevanjem sodobnih pogledov in teoretičnih izhodišč na posameznem študijskem področju (Vršnik Perše, 2021).

Visokošolski učitelji in sodelavci (v nadaljevanju profesorji) se soočajo s številnimi izzivi pri organizaciji in izvedbi predavanj ter drugih oblik študijskega procesa, ki neposredno usmerjajo študente v učinkovito reševanje problemov in ustvarjalno mišljenje ter v premišljeno porabo časa za študij in pridobivanje trajnega znanja (Kopačin idr., 2022). To zahteva neprestano posodabljanje učnih oblik in metod dela in vključevanje na primer prožnih oblik poučevanja ter učenja in drugih strategij izobraževanja za višanje kakovosti izobraževanja tako umetniških, kot tudi družboslovnih vsebin. Način izobraževanja se je moral še posebej prilagoditi ravno v obdobju, ko se je zaradi svetovne zdravstvene situacije študijski proces na območju Republike Slovenije izvajal na daljavo (Odredba o razglasitvi epidemije ..., 2020). Zaradi nenadne spremembe so se tako profesorji kot tudi študenti morali v zelo kratkem času prilagoditi novemu in nevsakdanjemu načinu izobraževanja, uvesti prilagojeno učno okolje ter se naučiti oziroma izpopolniti uporabo informacijsko-komunikacijske tehnologije (Stanković in Blažič, 2017), ki se je izkazala kot ključna in nepogrešljiva kompetenca (Baloh in Cencič, 2018; Istenič Starčič, 2020; Perger, 2018, str. 169).

V prispevku so predstavljena mnenja študentov študijskih smeri razrednega pouka in predšolske vzgoje o pridobljenem znanju, ki so ga usvojili v času študija na daljavo, in o njihovi usposobljenosti za poučevanje na področjih družboslovja in umetnosti.

2 Študij umetniških in družboslovnih vsebin v visokošolskem izobraževanju na daljavo

V visokošolskem izobraževanju so se ustaljeni načini izobraževanja, ki so se do spomladi 2020 pretežno izvajali v prostorih visokošolskih ustanov, postopoma spremenili in nadgrajevali. Vendar so se spremembe v načinu izvajanja študijskega procesa močno pospešile zaradi epidemije nalezljive bolezni COVID-19, ki jo je v Republiki Sloveniji razglasilo Ministrstvo za zdravje (Odredba o razglasitvi ..., 2020), ko se je ta pričel izvajati le na daljavo. Profesorji so bili primorani v kratkem času prilagoditi študijski proces novim in nevsakdanjim okoliščinam, v katerih je igrala ključno vlogo IKT. Pomembno je poudariti, da so bili visokošolski zavodi in posamezniki, ki so bili vključeni v študijski proces, različno tehnološko opremljeni tako doma kot na delovnem mestu, enako različne pa so bile tudi njihove digitalne kompetence (Istenič Starčič, 2020; Johnson, 2017; Simamora, 2020).

V primeru izvedbe poučevanja na daljavo mora izvajalec pedagoškega procesa skrbno razmisliti o tem, kako bo ta potekal in katero IKT bo uporabil, da bo lahko dosegel zastavljene izobraževalne cilje. V tem procesu mora biti hkrati pozoren tudi na IKT kompetence vseh vključenih v izobraževanje, kot izpostavlja tudi Toselli (2020). Mlajše generacije, med katerimi so tudi študenti, so označene kot "digitalna generacija" (Republika Slovenija, 2016), vendar pa to še ne pomeni, da so njihove digitalne kompetence na visoki ravni.

Glede na to dejstvo je ključno, da pri izobraževanju na daljavo premišljeno izbiramo IKT ter druge prožne oblike izobraževanja. Te lahko vključujemo postopoma in jih po potrebi dopolnujemo z ustreznim študijskim gradivom in tradicionalnimi didaktič-

nimi sredstvi ter pripomočki, da zagotovimo učinkovit proces učenja. Profesorji imajo na voljo številne učne metode in oblike za izvedbo izobraževanja na daljavo. Obstajajo različne definicije in pojmovanja prožnih oblik učenja. Te oblike se najpogosteje uporabljajo, ko je izobraževanje v fizični prisotnosti nemogoče zaradi različnih okoliščin, kot so oddaljenost od izobraževalne ustanove, posebni statusi ali zdravstvene težave. Po mnenju raziskovalcev, kot so Naidu (2017a; 2017b; 2018) in Rutar s sodelavci (2017), so lahko prožne oblike učenja odlična alternativa za doseg izobraževalnih ciljev.

Pojem se najpogosteje povezuje z učenjem in poučevanjem, ki se nanaša na možnost pridobivanja znanja ne glede na čas in kraj, ter s prilagodljivo hitrostjo spoznavanja študijskih vsebin. V literaturi se večkrat pojavi kot izraz "anytime anyplace" (Naidu, 2017a, str. 1; 2017b, str. 269), kar bi v prevodu pomenilo "kadar koli in kjer koli". Razumevanje pojma se je skozi desetletja spreminjalo. Po Veletsianosu in Houldenu (2019) se lahko prožne oblike učenja pri organizaciji študijskega procesa uporabljajo kot opisni ali konceptualni vidik tudi pri obravnavi učnih vsebin. Poleg tega lahko služijo kot pedagoška in tehnična fleksibilnost pri izbiri učnih vsebin ter strategij izobraževanja, lahko pa omogočajo fleksibilno uporabo različnih učnih materialov in didaktičnih sredstev. Pogosta opredelitev pojma je povezava z izobraževanjem s pomočjo IKT (Pulko in Ulčnik, 2021; Rutar idr., 2017). Pulko in Ulčnik (2021) pod strategije prožnih oblik učenja z uporabo IKT pri posameznih učnih aktivnostih vključujeta pametne telefone, računalnike in tablice. Po mnenju strokovnjakov (Veletsianos in Houlden, 2019) je fleksibilno poučevanje in učenje lahko fleksibilno le toliko, kolikor se mu lahko prilagodijo posamezni profesor in študenti, vključeni v izobraževalni proces, kar ni nujno enostavno ali samoumevno.

Različna komunikacijska orodja in programi, ki jih lahko uporabljamo za poučevanje in učenje na daljavo, se lahko razdelijo na dve kategoriji: sinhrono in asinhrono. Asinhroni način dela na daljavo vključuje uporabo forumov in elektronske pošte, kjer komunikacija poteka v različnih časovnih obdobjih. Ta način lahko profesorji uporabijo za posredovanje vnaprej pripravljenih študijskih vsebin, ki jih študenti usvojijo na individualen in samostojen način. Nasprotno pa sinhroni način dela vključuje neposredno komunikacijo v realnem času preko videokonferenčnih sistemov, kjer lahko profesorji vsem študentom hkrati predstavijo teoretična izhodišča ali praktične vsebine (Hrastinski, 2008; Simamora, 2020; Toselli, 2020; Zmazek idr., 2020). Ne glede na to, ali poteka študijski proces sinhrono ali asinhrono, se profesorji in študenti ne nahajajo v istem fizičnem prostoru. Kljub temu pa Toselli (2020) navaja, da se študenti, ki sodelujejo v študiju na daljavo, počutijo bolj povezani in bližje drug drugemu zahvaljujoč uporabi digitalnih orodij. Udeleženci zaznavajo osebno interakcijo s predavatelji, kar ustvarja občutek personaliziranega in osredotočenega študijskega procesa (INOVUP, 2020; Rutar idr., 2017; Vršnik Perše, 2021).

Vključevanje IKT v študijski proces spodbuja večjo aktivnost, predanost in motivacijo študentov za delo. V študijski proces lahko tako vključujemo računalnike, tablice in pametne telefone, ki so v današnjem času postali del našega vsakdana. Njihova uporaba sovпада s tehnološko opremljenostjo okolja, v katerem poteka visokošolsko izobraževanje, in z IKT kompetencami uporabnikov (profesorjev in študentov), ki so z vzpostavitev izobraževanja na daljavo prišle toliko bolj do izraza (Baloh in Cencič, 2018; Republika Slovenija, 2016; Istenič Starčič, 2020). Stopnjo IKT kompetenc posameznika, ki jih delimo na osnovne, srednje in visoke, ugotavljamo glede na določeno raven

digitalnih spretnosti. Te se kažejo pri uporabi računalnika in druge digitalne tehnologije, komunikacijskih orodij in računalniških omrežij za pridobivanje, raziskovanje in oblikovanje informacij ter za umestitev tehnologij v delovni in študijski proces (Brečko idr., 2008; Istenič Starčič, 2020; Kocjančič F., 2016; Krek in Metljak, 2011; "Razvitost digitalne družbe v Sloveniji v času pandemije", 2020).

Uporaba IKT, kot didaktičnega sredstva za poučevanje umetnosti in družboslovja, omogoča prilagajanje vloge študentov glede na študijske vsebine in raziskovalne naloge. Prednost uporabe IKT je v učinkovitosti in ekonomičnosti njegove uporabe za vse vključene v študijski proces, na primer pri hranjenju in prenosu zvočnih in video zbirk, urejanju glasbenih, likovnih in družboslovnih vsebin. Prav tako omogoča hitro iskanje različnih informacij in vzpostavljane novih oblik socializacije in komunikacije med uporabniki umetniških praks. IKT lahko pripomore tudi k hitremu iskanju različnih informacij ter pri vzpostavljanju novih oblik socializacije in komunikacije med uporabniki umetniških praks ter pri realizaciji umetniško-raziskovalnih in družboslovnih nalog. Premišljeno izbrana IKT lahko pripomore k celostnemu razumevanju umetniških in družboslovnih vsebin ter spodbuja optimalen prenos ob uporabi vseh čutov (Brečko idr., 2008; Istenič Starčič, 2020; Plešec Gasparič idr., 2020; Šavli, 2006).

V praksi se pojavljajo vprašanja glede kompetenc, ki se nanašajo na poznavanje posebnosti in uporabo fleksibilnih oblik izobraževanja ter na uporabo IKT pri pripravi sodobnega študijskega procesa na daljavo. Cilj takšnega procesa je zagotoviti študentom celostno znanje na določenem študijskem področju ter omogočiti prilagajanje spreminjajočim se okoliščinam v izobraževanju. Kljub temu pa se lahko sodelujoči v študijskem procesu na daljavo soočajo s številnimi pomanjkljivostmi. Veletsianos in Houlden (2019) izpostavljata izvajanje tistih prožnih oblik izobraževanja, ki se dotikajo materialnih in fizičnih fleksibilnosti (npr. pomanjkljive kompetence in ustrezna IKT). Poleg omenjenih pomanjkljivosti opozarjata tudi na vpliv družbenih dejavnikov pri izbiri ustreznih in učinkovitih prožnih oblik izobraževanja. Z omenjenim načinom izobraževanja lahko študenti prevzamejo večji del odgovornosti za študij vsebin in spretnosti na daljavo, ki jo v tradicionalnem načinu izobraževanja nosijo profesorji. Za študente je to lahko dodatna obremenitev, saj zahteva več iznajdljivosti, kreativnosti in samodiscipline, kar pa lahko vpliva tudi na končni uspeh. Zato moramo pri načrtovanju in izbiri strategij prožnih oblik izobraževanja premisliti, kako fleksibilen bo študijski proces ter predvideti, kakšen bo učinek tako oblikovanega izobraževanja, kar nas prisili k premišljenemu načrtovanju izobraževalnih ciljev (Naidu, 2017a; Veletsianos in Houlden, 2019) in kompetenc, katere želimo, da jih študenti pridobijo.

3 Opredelevitev problema, namen in cilj raziskave

V zadnjem desetletju smo priča spreminjanju strategij izobraževanja, ki so jih v preteklosti uporabljale izobraževalne ustanove vse od vrtecev do visokošolskih zavodov. Nekateri pomembni dejavniki, ki so pripeljali do teh sprememb, so napredek v tehnologiji, globalizacija in spreminjajoče se potrebe trga dela. Ena izmed najpomembnejših sprememb je bila bolj smiselna vključitev digitalnih tehnologij v učne in študijske procese. Izobraževalne ustanove so prešle na spletne platforme, kjer lahko učeči se in

izvajalci izobraževalnih programov dostopajo do gradiv, interaktivnih orodij in drugih virov. Ta nova tehnološka orodja so omogočila prilagodljivejše in dostopnejše oblike izobraževanja, ki so dostopne kjer koli in kadar koli (Collins in Halverson, 2018; Istenič Starčič, 2020; Kopačin, 2020; Moore in Kearsly, 2012; Simamora, 2020; Will, 2019).

Opaziti je premik od tradicionalnih izobraževalnih strategij k interaktivnemu, prilagodljivemu in individualnemu poučevanju. Ta pristop omogoča, da se študenti učijo v svojem tempu in z načini, ki so najbolj primerni za njihov učni slog. Poleg tega se vse več pozornosti namenja razvoju socialnih veščin, ki jih študenti potrebujejo, da se bodo lahko uspešno vključili v globalno gospodarstvo. Prav zaradi slednjega se tudi izobraževanje bodočih strokovnih delavcev na področju izobraževanja na visokošolski ravni usmerja in spodbuja v usvajanje znanj na področjih, ki so v ospredju prihodnjega razvoja, kot so umetna inteligenca, računalništvo, znanost o podatkih in podobno, tudi na področju družboslovja in umetnosti (Anders, 2020; Domenget idr., 2020; Simamora, 2020).

V nadaljevanju predstavljamo nekatere rezultate kvalitativno obdelanih odgovorov na odprta vprašanja širše raziskave, s katero smo želeli preučiti mnenja študentov o pridobljenem znanju, ki so ga pridobili v času študija na daljavo, in o njihovi usposobljenosti za poučevanje na področjih družboslovja in umetnosti.

Na podlagi namena in cilja raziskave smo oblikovali naslednja raziskovalna vprašanja:

- Kakšno je mnenje študentov razrednega pouka in predšolske vzgoje o njihovi usposobljenosti za izvedbo družboslovnih vsebin kljub temu, da so del študijskih vsebin iz didaktike družboslovja poslušali na daljavo?
- Kakšno je mnenje študentov razrednega pouka in predšolske vzgoje o njihovi usposobljenosti za izvedbo glasbenih vsebin kljub temu, da so del študijskih vsebin iz didaktike glasbe poslušali na daljavo?
- Kakšno je mnenje študentov razrednega pouka in predšolske vzgoje o njihovi usposobljenosti za izvedbo likovnih vsebin kljub temu, da so del študijskih vsebin iz likovne didaktike poslušali na daljavo?

4 Metodologija

V študijskem letu 2021/2022 smo izvedli raziskavo, v kateri je sodelovalo 175 študentov Pedagoške fakultete Univerze na Primorskem. Med njimi je bilo 13 oseb (7,43 %) moškega spola in 162 oseb (92,57 %) ženskega spola. Od tega jih 80 (45,71 %) študira na smeri Razredni pouk, medtem ko jih 95 (54,29 %) študira na smeri Predšolska vzgoja. Glede na letnik študija jih je 98 (56 %) v drugem letniku dodiplomskega študija, 44 (25,14 %) v tretjem letniku dodiplomskega študija, 26 (14,86 %) v četrtem letniku dodiplomskega študija in 7 študentov (4 %) obiskuje prvi letnik podiplomskega študija. Študenti so podali odgovore za študijsko leto 2020/2021, ko je študij potekal na daljavo celo študijsko leto, razen prvi teden v oktobru 2020.

Raziskava je bila narejena v sklopu širše kvantitativne raziskave, v kateri smo za zbiranje podatkov uporabili spletni vprašalnik. V tem prispevku bomo predstavili kva-

litativno analizo treh vprašanj odprtega tipa, s katerimi smo želeli pridobiti vpogled v mnenja študentov o pridobljenem znanju med študijem na daljavo ter o njihovi usposobljenosti za poučevanje na področjih družboslovja in umetnosti.

Podatke, pridobljene z odprtimi vprašanji spletnega vprašalnika smo zapisali, pregledali in sestavili zapis. Na podlagi namena in cilja raziskave ter načela predmetno zasnovane teorije – t. i. grounded theory (Mažgon, 2008; Oktay, 2012) – smo razčlenili besedilo, določili enote kodiranja, odkrivali pomen besedila z definiranjem relevantnih pojmov ter izvedli integracijo odkritij. Nato smo oblikovali tri kategorije, ki smo jih tudi interpretirali (Mažgon, 2008; Mesec, 1998; Vogrinc, 2008). Kategorije se nanašajo na mnenje študentov o njihovi usposobljenosti za izvedbo družboslovnih, likovnih in glasbenih vsebin v predšolskem obdobju in v osnovni šoli. V kategorije smo vključili tudi nekatere dobresedne navedbe sodelujočih v raziskavi, ki so označene s poševnim tiskom za pojasnitev obravnavane problematike (Krmac in Cencič, 2022; Mesec, 1998; Onwuegbuzie in Leech, 2006; Vogrinc, 2008).

5 Rezultati in razprava

Po obdelavi podatkov smo razvrstili rezultate v kategorije, na osnovi katerih smo oblikovali naslednje vsebinske sklope:

- Mnenje študentov o njihovi usposobljenosti za izvedbo družboslovnih vsebin v predšolskem obdobju in v osnovni šoli.
- Mnenje študentov o njihovi usposobljenosti za izvedbo glasbenih vsebin v predšolskem obdobju in v osnovni šoli.
- Mnenje študentov o njihovi usposobljenosti za izvedbo likovnih vsebin v predšolskem obdobju in v osnovni šoli.

Mnenje študentov o njihovi usposobljenosti za izvedbo družboslovnih vsebin v predšolskem obdobju in v osnovni šoli

V okviru raziskave smo glede uspešnosti pridobivanja znanj s področja družboslovja ugotovili, da so študenti razrednega pouka in predšolske vzgoje po njihovem mnenju uspešno izpolnjevali svoje študijske obveznosti med študijem na daljavo. Dobra tretjina študentov, sodelujočih v raziskavi, je zapisala, da so se že takoj na začetku študija na daljavo soočili z nekaj težavami pri izvedbi študijskih obveznosti. Nekaterim izmed njih se je občasno zdelo, da so porabili več časa za študijske naloge kot pred prehodom na študij na daljavo in da niso dobili dovolj povratnih informacij o opravljenem delu ali pa so jih prejeli prepozno: “... *bilo je veliko nalog in premalo časa za njihovo izvedbo, potrebna je bila dobra organizacija, da so bile naloge opravljene.*” Manjši del sodelujočih v raziskavi v novem načinu sinhronega izobraževanja, o katerem pišejo različni avtorji (Hrastinski, 2008; Simamora, 2020; Toselli, 2020; Zmazek idr., 2020), ni zaznal nikakršnih težav, kar so zapisali tudi v anketnem vprašalniku: “*Menim, da ni bilo nič težje, kot če bi bilo v živo.*”

Po prvih dneh in tednih, ko so imeli, po zapisanem s strani študentov, sodelujočih v raziskavi, visokošolski učitelji še veliko težav z izvedbo pedagoškega procesa ter so še iskali primerne načine za izvedbo izobraževanja na daljavo, so ti v pedagoški proces uvedli različne prožne oblike izobraževanja z uporabo različne IKT tehnologije (Kopačin in Birsar, 2022). Nov način dela, ki je vključeval tudi asinhrono izobraževanje, je, kar navaja že Naidu (2017a; 2017b; 2018), po besedah študentov le-tim omogočil, da so sami izbrali način, čas in okolje, ki jim za opravljanje študijskih obveznosti najbolj ustreza. Nekateri študenti so sicer opozorili, da so imeli težave pri dostopu do študijske literature in gradiv za izvedbo študijskih nalog. Nekateri med njimi so zapisali, da je bilo delo po prehodu na študij na daljavo težje, medtem ko je bila njihova motivacija za tak način dela občutno nižja kot pri izvedbi študijskega procesa v predavalnici.

Vezano na usposobljenost študentov za izvajanje pedagoškega procesa s področja družboslovja smo najprej zaznali, da je bilo študentom težko že pri opravljanju obveznih nastopov pri študijskem predmetu, povezanem z didaktiko družboslovnih vsebin, ki so jih zaradi zaprtja vzgojno izobraževalnih zavodov izvajali v prilagojeni obliki. Nastop so namesto v šoli z učenci izvedli le preko videokonferenčnega sistema ZOOM za svoje kolege iz letnika, ti pa so skupaj s predavateljem nastop evalvirali ter podali mnenja o tem, kako bi se tak nastop obnesel v razredu oziroma vrtčevski skupini: *“... žal ne vem, kako je nastop pri predmetu Družba opravljati v razredu. Mislim, da bom zaradi situacije s korono ob veliko praktičnih izkušenj, ki jih kasneje ne bom mogel nadomestiti.”* Glede na to, da je glavni nastop iz družboslovne tematike prvi in ključni stik študentov z dejansko izvedbo predmetov Spoznavanje okolja in Družba ter za izvajanje družboslovnih dejavnosti v vrtcih, pri katerem dobijo prve izkušnje in na katerega se lahko kasneje, ko se zaposlijo, oprejo, so bili študenti med študijem na daljavo z njihovo neizvedbo po njihovem mnenju zelo prikrajšani. Različne študije (Krmac idr., 2021) kažejo, da je študijske prakse in nastopov po osnovnih šolah in vrtcih že pri običajnem poteku pedagoškega procesa na pedagoških fakultetah premalo ter da so pomanjkljivo koordinirani, kar se kaže v nizki usposobljenosti študentov za izvajanje pedagoškega procesa. Podobno se je pokazalo tudi v naši raziskavi: *“... vsaj vaje bi morale biti v živo ter nastopi v šolah.”* Eden izmed sodelujočih je zapisal: *“Za veliko stvari smo bili med študijem na daljavo prikrajšani, saj bomo nekoč poučevali v živo, česar pa mi v času študija nismo bili deležni.”* Nekoliko lažje je bilo študentom tretjega letnika študijskega programa Predšolske vzgoje, četrtega letnika študijskega programa Razrednega pouka ter prvega letnika magistrskega študijskega programa Razrednega pouka, ki so imeli za sabo že več glavnih nastopov pri različnih specialnih didaktikah ter na pedagoških praksah, ki so jih izvajali v klasični obliki na osnovnih šolah ali vrtcih pred zaprtjem zaradi razglasitve epidemije bolezni COVID-19. Povedali so, da se jim ne glede na način izvedbe nastopov v času epidemije zdi, da so dobro usposobljeni: *“... za seboj imamo že veliko nastopov in pedagoških praks.”*

Kljub temu da so nekateri izpostavili, da ni primerjave med študijem v živo in študijem na daljavo, je večina poudarila, da so v času epidemije pridobili ustrezna znanja, ki jim bodo pomagala pri izvedbi pedagoškega procesa v šolah in vrtcih: *“... menim, da smo kljub vsem omejitvam in prilagoditvam odnesli dovolj znanja, če smo le hoteli. Profesori so bili vedno na voljo za dodatno pomoč.”*

Po analizi vseh odgovorov, vezanih na poučevanje družboslovnih vsebin, smo razbrali, da se študentje kljub drugačnemu študiju, na katerega v preteklosti nihče ni bil

pripravljen, zavedajo, da si bodo ustrezne kompetence za poučevanje v osnovni šoli ali vrtcu pridobili s prakso, ko se bodo v prihodnosti zaposlili, in s pridobivanjem sprotne-ga novega znanja ter jih povezali z raznimi teoretičnimi izhodišči, ki so jih usvojili v času študija na fakulteti, ne glede na način izvedbe študijskega procesa. Ugotovili smo, da je sprejemanje družboslovnih vsebin in znanj s področja didaktike družboslovja na daljavo za študente precej lažje in bolj učinkovito, kot to velja za umetniške vsebine oziroma predmete.

Mnenje študentov o njihovi usposobljenosti za izvedbo glasbenih vsebin v predšolskem obdobju in v osnovni šoli

Študente smo spraševali o njihovem mnenju glede lastne usposobljenosti za izvajanje glasbenih vsebin v prihodnosti ter o izzivih, ki so se pojavili pri opravljanju študijskih obveznosti pri študijskih predmetih didaktike glasbe na daljavo. Nekateri študenti so zapisali, da so se najprej soočili s težavami pri pridobivanju instrumentov za izvajanje nalog. Študenti, ki so bili oddaljeni od kraja študija, so morali poiskati alternativne rešitve, saj klaviatur, kitar in drugih Orffovih melodičnih in ritmičnih instrumentov niso uspeli nadomestiti. Zaradi tega študenti niso mogli v celoti izpolniti študijskih obveznosti. Izpostavili so težave predvsem s tehnično izvedbo predavanj in vaj, kot enega od največjih izzivov: *“Bilo je izziv razumeti in slišati snov, ki jo je profesor podajal preko ZOOM-a, saj je povezavo in zvok pogosto prekinjalo.”* Zapisali so tudi: *“... Najbolj zahtevno se je bilo pripraviti na vaje pri glasbi, saj smo imeli težave pri namestitvi in prilagajanju ZOOM programa, kamere in mikrofona, da bi profesor lahko spremljal našo igro na flavto.”* Čeprav Johnson in Merrick (2020) navajata, da je bil v času epidemije IKT koristen za dobro počutje študentov glasbe, pa študenti v naši raziskavi še vedno opozarjajo na izzive pri izvajanju glasbenih študijskih vsebin, ki bi jih lahko lažje obvladovali, če bi te potekale v živo. Nekaj manj težav s samim igranjem na instrumente navedejo tisti študenti, ki že imajo glasbeno predznanje: *“... sama nimam večjih težav z omenjenimi dejavnostmi, si pa predstavljam, da je nekaterim slednje predstavljajo kar izziv, če so se z igranjem flavte ali klavirja srečali prvič.”* Velika večina sodelujočih v raziskavi je poročala o specifičnih izzivih, ki so se pojavili pri skupinskem muziciranju: *“Bilo je nemogoče zapeti skupaj pesem v skupini in hkrati spremljati improvizirana glasbila, ki smo jih imeli doma, saj smo imeli različno močan in hiter internet, kar je povzročalo zamudo zvoka. To je popolnoma izkrivilo naše izvajanje in zvok, ki bi ga sicer dosegli v živo v predavalnici.”* Vsi študenti so opazili tudi velike razlike pri izvajanju obveznih nastopov v primerjavi s tradicionalnim načinom izvajanja v vrtcih in osnovnih šolah. Namesto nastopa v učilnici so študenti četrtega letnika doma snemali učne ure glasbene umetnosti z različnimi dejavnostmi in jih kasneje predstavili svojim profesorjem ter kolegom. Vseeno pa so se posnete učne ure izkazale za učinkovite, saj so jih učitelji uspešno izvedli v razredu s pomočjo posnetkov, ki so jih prejeli od študentov. Različne ravni IKT kompetenc študentov so se izkazale skozi različne pristope reševanja študijskih nalog, kot je na primer uporaba programov MuseScore, Sibelius itd. Johnson (2017) je že pred pandemijo COVID-19 opozarjal na potrebo po razvoju načinov za poučevanje glasbe na daljavo, a čeprav obstaja veliko spletnih okolij, ki so namenjena poučevanju glasbe na dodiplomski stopnji, jih v slovenskem visokošolskem prostoru ni bilo zaslediti.

Z izsledki raziskave smo ugotovili, da je bila večina študentov zadovoljna z izvedbo teoretičnega dela predavanj iz didaktik glasbenih vsebin na daljavo: "... mislim, da sem vsebine dobro usvojila in dodatno dopolnjevanje ni potrebno." Pri praktičnih dejavnostih, ki vključujejo izvajanje, poslušanje in ustvarjanje glasbe, pa se pojavljajo težave: "... pri izvajanju glasbenih dejavnosti pa se zaradi izvedenih vaj na daljavo počutim najmanj usposobljeno za poučevanje otrok na glasbenem področju."; "... osebno sem od študija na daljavo odnesla bistveno manj, kakor pa sem odnesla v prvem semestru prvega letnika, ko smo imeli še pouk v živo. Je pa res, da se veliko stvari naučimo in dopolnimo tudi na praksi in verjetno bomo to dopolnjevali tudi na naši poklicni poti." Strokovnjaka (Oblak, 2001; Slosar, 2007; 2008) poudarjata, da neposredna izvedba glasbenih dejavnosti z učenci in otroki spodbuja komunikacijo, estetsko občutljivost, glasbeno doživljanje in mišljenje, ustvarjalnost ter skupinsko sodelovanje študentov. V primeru klasične izvedbe študijskega procesa bi se študenti lažje motivirali za vseživljenjsko učenje in sodelovanje v glasbenih skupinah ali zasedbah. Dobljeni rezultati naše raziskave nakazujejo, da delo na daljavo, ki je bilo izvedeno v času epidemije, ne more pripeljati študentov do enakih rezultatov, kot če bi bilo izvajanje študijskega procesa glasbenih vsebin izvedeno v predavalnici. V prihodnosti te študente čaka še veliko dodatnih izobraževanj ter predvsem proaktivnosti, da bodo pedagoški proces na področju glasbene umetnosti lahko izvajali kar najbolj kakovostno.

Mnenje študentov o njihovi usposobljenosti za izvedbo likovnih vsebin v predšolskem obdobju in v osnovni šoli

Tudi na likovnem področju nas je v sklopu raziskave zanimalo, če imajo študenti razrednega pouka in predšolske vzgoje za poučevanje vsebin likovne umetnosti dovolj znanja za izvedbo pedagoškega procesa na področju likovne umetnosti v predšolskem obdobju in osnovni šoli, ko se bodo po študiju zaposlili. Izkazalo se je, da je večina sodelujočih v raziskavi odgovorila, da se kljub študiju na daljavo počutijo dovolj usposobljene. Prav tako menijo, da vsebin z likovnega področja, ki so jih poslušali na daljavo, ni potrebno dopolniti še neposredno na fakulteti. Predvsem so izpostavili: "... predavanja na daljavo so bila kvalitetna ..." in "Kar mogoče nisem razumela, sem predelala sama." Precej jih je bilo mnenja, da so bile vsebine, tudi na področju likovne umetnosti, dovolj nazorno prikazane. V kolikor česa niso razumeli ali pa so potrebovali dodatno razlago, so imeli možnost sprotne konzultacije s profesorjem. Po mnenju nekaterih bi imeli z dodatnimi predavanji po nepotrebnem več dela, želeli pa bi imeti dodatne vaje in več prakse: "... ker smo pridobili veliko teorije, bi jo morali preizkusiti tudi v praksi ...". Vprašani so podobno, kot za družboslovno in glasbeno področje, zapisali, da so oziroma bodo morebitno pomanjkljivo pridobljeno znanje na likovnem področju dopolnili sami individualno s samostojnim delom oziroma med pedagoško prakso: "... do znanja, ki ga potrebujemo pri likovni v šoli, smo ali pa še bomo prišli na pedagoški praksi."

Nekateri študenti so poročali, da so se srečali s številnimi izzivi pri izpolnjevanju svojih študijskih obveznosti na področju likovne umetnosti. Največ težav so imeli pri zagotavljanju potrebnih materialov za izvajanje praktičnih nalog: "Doma nisem imela vseh likovnih materialov in pripomočkov, žal zaradi situacije z epidemijo COVIDa-19 nekaterih tudi nisem mogla kupiti, saj so bile trgovine nekaj časa zaprte ali pa določeni

materiali niso bili dobavljivi.” Nekateri so se iz te zagate reševali tako, da so uporabljali predvsem materiale in pripomočke za likovno umetnost, ki so jih imeli na voljo doma, na primer slano testo namesto gline itd. Podobno kot na področjih družboslovja in glasbe so se tudi pri likovni umetnosti pojavljale težave s tehnično in programsko opremo: “... po določenem času je ZOOM začel nagajati in se izklapljati zaradi preobremenitve internetne povezave, zato sem težko sledila navodilom za likovno ustvarjanje” ter na drugi strani z IKT kompetencami študentov.

Nekateri pa so ravno izvedbo na daljavo videli kot prednost, saj jim je ta omogočala več zasebnosti pri ustvarjanju likovnih izdelkov ter izbiri časa in kraja ustvarjanja, o čemer so pisali tudi različni strokovnjaki (Hrastinski, 2008; Naidu, 2017a; 2017b; 2018). Sodelujoča v raziskavi s področja predšolske vzgoje meni, da: “... prednost študija na daljavo vidim predvsem v sami udeležbi, saj se zaradi prihoda na univerzo ne bi mogla udeležiti vseh srečanj. Iz službe do doma imam 5 min, do fakultete pa 45 min vožnje, tako sem lahko aktivno sodelovala tako pri predavanjih kot pri izvedbi vaj. Kvaliteta prejetih informacij ni bila popolnoma nič slabša, kakor pri študiju na sami lokaciji v živo.” Podobno je izpostavila tudi slaba polovica študentov razrednega pouka, ki vidi prednost tudi v izkoristku časa, ki bi ga sicer uporabili za vožnjo do kraja študija. Prihranjen čas so namenili opravljanju različnih študijskih obveznosti: “... čas, ki bi ga dodatno porabili za izvedbo v živo, smo lahko izkoristili za učenje, pripravo seminar-skih in podobno ...” Kot opažajo različni strokovnjaki (Batič, 2021, str. 6; Veletsianos in Houlden, 2019), je izvajanje študijskega procesa na daljavo omogočilo večjo pedagoško in tehnično prilagodljivost, tako pri izbiri učnih vsebin kot pri strategijah poučevanja. Študenti, ki so sodelovali v naši raziskavi, so razkrili, da je profesor pred sinhronim izvajanjem študijskega procesa v spletno učilnico naložil navodila za pripravo potrebnega likovnega materiala en teden prej. Med izvajanjem so tako imeli vse potrebno pri računalniku, medtem ko so sinhrono izvajali likovne dejavnosti pod vodstvom profesorja. Po potrebi so kasneje dokončali izdelke asinhrono, ko se srečanje ni več izvajalo. Nekaterim je omenjen način ustrežal, medtem ko so drugi izrazili, da jim ni bil popolnoma všeč in izpostavili: “... nekatere vsebine so bile zelo na hitro razložene in nerazumljive ...” in “... pozorno in natančno spremljanje snovi je bilo težje, težje se je bilo zbrati ...” Glede na zbrane podatke smo ugotovili, da sta asinhrona in sinhrona izvedba študijskega procesa na likovnem področju delno izvedljivi zaradi omejitev tehnične in programske opreme pri demonstraciji likovnih tehnik in drugih likovnih postopkov ter pri realizaciji likovnih nalog. O posebnostih sinhrona in asinhrona izvedbe študijskega procesa so pisali različni strokovnjaki (Hrastinski, 2008; Simamora, 2020; Toselli, 2020; Zmazek idr., 2020).

Kot ugotavljamo lahko izobraževanje na daljavo tudi pri likovni umetnosti predstavlja izziv za vse udeležence študijskega procesa, vsekakor pa je pomembno, da se študenti zavedajo omejitev izobraževanja in pridobivanja znanja na daljavo ter da si prizadevajo za čim bolj interaktivno in izkušnjsko učenje. S tem bodo lahko tudi takrat, ko bodo znanje, ki so ga pridobili med študijem, predajali svojim učencem v razredu in predšolskim otrokom v vrtcu, zagotovili zanimivo ter, kar je še pomembnejše, kakovostno likovno vzgojo.

6 Sklepne ugotovitve

V zadnjem desetletju se je izobraževanje močno spremenilo zaradi napredka tehnologije, globalizacije in potreb trga dela. Digitalne tehnologije so postale osrednje orodje za učenje, kar je omogočilo prilagodljive oblike izobraževanja in spremenilo razvoj socialnih veščin pri vseh vključenih v vzgojno-izobraževalni sistem, zaradi česar se je pojavila potreba po posodobitvi učnih načrtov, ki temeljijo na najsodobnejših raziskavah in IKT. Pedagoški poklic zahteva visoke standarde znanja in razvite sposobnosti. Študenti pedagoških usmeritev dosegajo intenziven profesionalni in osebni razvoj med študijem. Študijski proces in praktično pedagoško usposabljanje omogočata razvoj ključnih kompetenc, potrebnih za uspešno opravljanje pedagoškega poklica. Že opravljene raziskave (Blažič, 2021, str. 102; Devjak idr., 2014, str. 11; Puklek Levpušček in Peklaj, 2011, str. 8) so izpostavile pomembnost dejavnikov za pridobivanje kariernih kompetenc študentov in za izbiro pedagoškega poklica, med drugim tudi ustvarjalno delovanje, osebna in strokovna rast, nadaljnje izobraževanje in varno učno okolje. Tudi študenti, ki so sodelovali v naši raziskavi, so se pri študiju na daljavo pri pridobivanju različnih kompetenc srečevali z različnimi izzivi pri opravljanju nalog, povezanih z družboslovnimi, glasbenimi in likovnimi vsebinami. Ti izzivi so zahtevali uporabo specifičnih metod in oblik dela, ki so študentom omogočile ne samo pridobivanje znanja, ampak tudi razvijanje različnih spretnosti in sposobnosti, ki temeljijo na preteklih in sedanjih perspektivah ter ki jih bodo potrebovali za poučevanje v prihodnosti. Zaradi nejasnih navodil izvedbe izobraževanja na daljavo (tako z didaktičnega kot tudi organizacijskega vidika) so se pojavili izzivi v povezavi s kakovostjo opravljenega izobraževalnega procesa v smislu pridobivanja znanja in kompetenc. V raziskavi, ki smo jo izvedli, so nas zanimala mnenja študentov o njihovi lastni usposobljenosti za izvajanje pedagoškega procesa na področju družboslovja, glasbene in likovne umetnosti v vrtcih in osnovnih šolah. Ugotovili smo, da so vsi vprašani v času študija sodelovali tako v sinhrono kot tudi v asinhrono izvedenem študijskem procesu, pri čemer so bili v veliki meri prikrajšani za fizično izkušnjo poučevanja v vrtcu ali osnovni šoli. Kot navaja večina študentov, sami zaradi omejenih sprememb v načinu izvajanja pedagoškega procesa na fakulteti, kamor v običajnih razmerah spadajo tudi izvedbe nastopov v vrtcih in osnovnih šolah, niso izkusili praktičnih vsebin družboslovja in umetnosti. Zaradi navedenega se večina izmed sodelujočih v raziskavi počuti manj usposobljene za predajanje vsebin z omenjenih področij otrokom in učencem, zavedajo pa se, da bodo lahko teoretična znanja, ki so jih pridobili v času študija na daljavo, povezali s pridobljeno prakso v prihodnosti, ko se bodo zaposlili v različnih vzgojno-izobraževalnih zavodih.

Izobraževanje na daljavo se je uveljavilo in razširilo v zadnjih nekaj letih, zato možnosti, ki jih tako izobraževanje ponuja, še niso povsem raziskane, kot ugotavljamo v naši raziskavi, pa tudi še ne predvidevajo nadomestitve vseh oblik pedagoškega procesa, ki so predvidene na študijskih programih Predšolska vzgoja in Razredni pouk. Ravno zaradi tega bi bilo v bodoče smiselno še naprej raziskovati omenjeno problematiko in raziskavo razširiti ter najti praktične možnosti nadomestitve nastopov na osnovnih šolah in v vrtcih z načinom, ki bi študentom, ne glede na spremembo v načinu izvedbe študija, zagotovil izkušnjo poučevanja pred učenci v razredu oziroma otroki v vrtcu. Zanimivo bi bilo raziskati tudi mnenje študentov drugih študijskih smeri in predmetnih področij, z longitudinalno študijo pa bi lahko preverjali dvig kognitivnih in umetniških

sposobnosti ter spretnosti študentov. Pridobljena spoznanja bodo pripomogla k razvoju didaktik družboslovja in umetnosti, z vpeljavami sprememb, temelječih na novih spoznanjih v omenjene didaktike, pa bomo lahko spodbudili in razvijali divergentno mišljenje in delovanje študentov, pri njih razvijali kognitivno in ustvarjalno fleksibilnost ter pripomogli k napredku posameznikov na omenjenih področjih. O povezavah izbora strategij izobraževanja in uspeha študentov pri študiju na daljavo so sicer raziskovali tudi različni strokovnjaki, ki so prišli do podobnih ugotovitev.

Matija Jenko, Barbara Kopačin, PhD, Eda Birsa, PhD

Students' Opinions about Their Own Competence to Conduct the Teaching Process

The Resolution on National Programme of Higher Education 2011–2020 (ReN-PVŠ11-20, 2011) emphasizes the importance of a quality study process and easy access to education for students. The objectives and measures defined in the resolution are aimed at improving the international comparability of higher education and the competitiveness of graduates in the labour market. To achieve these goals, it is crucial to provide students with continuous access to information and enable them to acquire quality and comprehensive knowledge by using modern methods and forms of work, as well as incorporating contemporary perspectives and theoretical frameworks into their fields of study (Vršnik Perše, 2021).

However, higher education teachers and staff (hereinafter referred to as professors) face numerous challenges in organizing and conducting lectures and other forms of the study process, which require constant updating of teaching methods and forms of work. Especially during the period of distance learning due to the global health situation (Order on the Declaration of the COVID-19 Epidemic in the Territory of the Republic of Slovenia, Uradni list RS, No. 19/20 and 68/20), both professors and students had to quickly adapt to new methods of education and utilize information and communication technologies (ICT) as key competencies (Baloh and Cencič, 2018; Istenič Starčič, 2020; Perger, 2018; Republika Slovenija, 2016).

Even students majoring in primary education and preschool education encountered specific challenges in acquiring knowledge in the fields of social sciences and arts during the period of distance learning. Adapting to the new mode of education required the use of specific methods and forms of work that facilitated knowledge acquisition, as well as the development of skills and abilities that will be necessary for their future teaching careers.

Technological advancements and globalization have had a significant impact on education, with digital technologies becoming central tools for learning. However, questions still arise regarding the full utilization of the opportunities offered by distance education. Therefore, it is important to further investigate the issues related to distance education and seek practical ways to successfully compensate for practical experiences in kindergartens and primary schools. Furthermore, the opinions of students from other study programmes and subject areas should be explored, and the enhancement of cogni-

tive and artistic abilities and skills of students through longitudinal studies should be examined. It is crucial to thoughtfully select ICT and other flexible forms of education when implementing distance education. These forms can be gradually incorporated and supplemented with appropriate study materials and traditional teaching aids to ensure an effective learning process. Professors have various teaching methods and approaches at their disposal for delivering distance education.

Flexible forms of learning have various definitions and conceptualizations. They are most commonly used when physical presence in education is not possible due to various circumstances, such as distance from educational institutions, special statuses, or health issues. Researchers like Naidu (2017a, 2017b, 2018) and Rutar et al. (2017) believe that flexible forms of learning are an excellent alternative for achieving educational goals. The concept of flexible learning is often associated with the possibility of acquiring knowledge independently of time and place, with an adaptable pace of learning. In the literature, it is often referred to as "anytime, anywhere" (Naidu, 2017a, p. 1; 2017b, p. 269). The understanding of the concept has evolved over the decades. Veletsianos and Houlden (2019) argue that flexible forms of learning can also serve as a descriptive or conceptual aspect in organizing the study process and addressing educational content. They can also function as pedagogical and technical flexibility in the selection of learning materials and strategies, enabling the flexible use of various learning materials and teaching aids. The concept of flexible learning is often associated with ICT-based education (Pulko and Ulčnik, 2021; Rutar et al., 2017). Pulko and Ulčnik (2021) include smartphones, computers, and tablets as strategies for flexible learning using ICT in individual learning activities. Experts (Veletsianos & Houlden, 2019) emphasize that flexible teaching and learning can only be achieved to the extent to which individual professors and students participating in the educational process can adapt, which is not necessarily easy or self-evident.

One of the key changes in recent years has been a more meaningful integration of digital technologies into teaching and study processes. Educational institutions have transitioned to online platforms that provide access to resources, interactive tools, and other materials for learners and educational programme implementers. These new technological tools have enabled more flexible and accessible forms of education that are available anytime and anywhere (Collins and Halverson, 2018; Istenič Starčič, 2020; Kopačin, 2020; Moore and Kearsly, 2012; Simamora, 2020; Will, 2019). There is a noticeable shift from traditional educational strategies to interactive, adaptable, and individualized teaching. This approach allows students to learn at their own pace and in ways that best suit their learning styles. Furthermore, increasing attention is being paid to the development of social skills that are crucial for students to successfully integrate into the global economy. Therefore, education for future professionals at the university level is directed toward acquiring knowledge in areas at the forefront of future development, such as artificial intelligence, computer science, data science, and other fields, including social sciences and arts (Anders, 2020; Domenget et al., 2020; Simamora, 2020).

In the 2021/2022 academic year, we conducted a study involving 175 students of the Faculty of Education at the University of Primorska. Among them, there were 13 (7.43%) males and 162 (92.57%) females. Of the participants, 80 (45.71%) were studying the Primary Education programme, while 95 (54.29%) were studying the Preschool

Education programme. In terms of the study year, 98 (56%) students were in the second year of undergraduate studies, 44 (25.14%) were in the third year of undergraduate studies, 26 (14.86%) were in the fourth year of undergraduate studies, and 7 students (4%) were enrolled in the first year of postgraduate studies. The students responded for the 2020/2021 academic year, during which the studies were conducted entirely remotely, except for the first week of October 2020.

The study was part of a larger quantitative research project, for which we used an online questionnaire to collect data. In this article, we will present a qualitative analysis of three open-ended questions that aimed to gain insights into the students' opinions about the knowledge they acquired during distance learning and their readiness to teach in the fields of social sciences and arts. We collected, reviewed, and analysed the data obtained from the responses to the open-ended questions in the online questionnaire. Based on the purpose and objectives of the research, we formulated research questions about the opinions of primary education and preschool education students regarding their readiness to teach social science topics, music didactics, and art didactics, despite these subjects being taught remotely.

After analysing all the responses related to teaching social science topics, we found that despite the different study conditions for which no one was prepared, the students are aware that they will acquire the necessary competencies for teaching in primary schools or preschools through practice when they start working. They believe in continuous knowledge acquisition and connecting it with various theoretical frameworks they have learnt during their studies at the faculty, regardless of the way the studies were conducted. We found that acquiring social science topics and knowledge related to social science didactics through distance learning was considerably easier and more effective for students compared to arts subjects.

Considering the didactics of music, in the case of traditional face-to-face studies, students find it easier to motivate themselves for lifelong learning and participation in music groups or ensembles. The results of our research indicate that the distance learning conducted during the epidemic cannot enable students to achieve the same results as if the study process for music subjects were conducted in the classroom. In the future, these students will require additional education and, above all, proactivity to be able to provide high-quality music education to children.

As we have observed, distance education, even in the field of the visual arts, poses challenges for all participants in the study process. However, it is important for students to be aware of the limitations of distance learning and knowledge acquisition, and to strive for a more interactive and experiential learning environment. By doing so, they will be able to ensure an interesting and, more importantly, high-quality arts education when they teach in classrooms and preschools, regardless of the changes in the way the studies were conducted.

It would be sensible to further research the aforementioned issues, expand the study, and find practical ways to substitute teaching demonstrations in primary schools and kindergartens in a manner that provides teaching experience for students in front of children in preschool or a classroom, regardless of changes in the mode of study.

LITERATURA

1. Anders, B. A. (2020). Top 7 higher education trends for 2020. SOVOREL Learning Is For Life 2020. Dostopno na: <http://sovorelpublishing.com/index.php/2020/01/01/top-7-higher-education-trends-for-2020/> (pridobljeno 25. 5. 2023).
2. Baloh, B. in Cencič, M. (2018). Učni prostor kot spodbuda inovativnega učenja sporazumevalne zmožnosti otrok v vrtcu. V: Štemberger, T., Čotar Konrad, S., Rutar, S. idr. (ur.). Oblikovanje inovativnih učnih okolij = Constructing innovative learning environments (str. 267–283). Koper: Založba Univerze na Primorskem. <https://doi.org/10.26493/978-961-293-139-1.267-283>
3. Batič, J. (2021). Poučevanje likovne umetnosti na daljavo. Didactica Slovenica –Pedagoška obzorja, 36(2), 3–15.
4. Blažič, M. (2021). Prispevek visokošolskega učnega okolja h kariernemu razvoju študentov. Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja, 36(1), 93–113.
5. Brečko, B. N., Vehovar, B. in Dolničar, V. (2008). Informacijsko-komunikacijska tehnologija pri poučevanju in učenju v slovenskih šolah. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
6. Collins, A. in Halverson, R. (2018). Rethinking Education in the Age of Technology. The Digital Revolution and Schooling in America. New York in London: Teachers College Press.
7. Devjak, T., Devjak, S. in Polak, A. (2014). Dejavniki vpliva na izbiro pedagoškega poklica: motivi, pričakovanja in profesionalni razvoj. Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja, 29(1), 3–18.
8. Domenget, B., Davey, G. in Demen Meier, C. (2020). Top Trends in Education for 2020. Sommet Education. Dostopno na: <https://www.sommet-education.com/wp-content/uploads/Top-Trends-in-Education-for-2020.pdf> (pridobljeno 6. 3. 2023).
9. Hrastinski, S. (2008). Asynchronous and synchronous e-learning. Educause Quarterly, 31(4), 51–55.
10. INOVUP, Inovativno učenje in poučevanje v visokem šolstvu. (2020). Učenje in poučevanje v visokem šolstvu - normativne ureditve, smernice in mehanizmi spodbujanja. Dostopno na: https://kakovost.uni-lj.si/wp-content/uploads/2020/12/Analiza_stanja_ucenja_in_poucevanja_INOVUP.pdf (pridobljeno 9. 3. 2023).
11. Istenič Starčič, A. (2020). Izobraževalna tehnologija in izgradnja avtentičnega učnega okolja. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Fakulteta za gradbeništvo in geodezijo. <https://doi.org/10.15292/Itiauo.2020.01>
12. Johnson, C. (2017). Teaching music online: changing pedagogical approach when moving to the online environment. London Review of Education, 15(3), 439–456. <https://doi.org/10.18546/LRE.15.3.08>
13. Johnson, C. in Merrick, B. (2020). Enabling Music Students' Well-Being through Regular Zoom Cohort Chats During the Covid-19 Crises. V: Ferdig, R. E., Baumgartner, E., Hartshorne, R. idr. (ur.). Teaching, Technology, and Teacher Education During the COVID-19 Pandemic: Stories from the Field (str. 261-264). Waynesville: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
14. Kocjančič, F. N. (2016). Smernice za uporabo IKT pri predmetu Likovna umetnost. Delovna verzija. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
15. Kopačin, B. (2020). Glasbene didaktične igre in glasbeno-razvojni dosežki prvošolcev. Revija za elementarno izobraževanje, 13(1), 89–111. <https://doi.org/10.18690/rei.13.1.89-111.2020>
16. Kopačin, B. in Birska, E. (2022). Prožne oblike učenja in poučevanja glasbenih ter likovnih vsebin. Koper: Založba Univerze na Primorskem.
17. Kopačin, B., Marić, M., Radić, B. idr. (2022). Uporaba prožnih oblik pri izobraževanju na daljavo v visokem šolstvu na področju umetniških predmetov. Sodobna pedagogika, 73(3), 42–60.
18. Krek, J. in Metljak, M. (2011). Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji 2011. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
19. Krmac, N. in Cencič, M. (2022). Kvalitativno pedagoško raziskovanje: od ideje do podatkov. Koper: Založba Univerze na Primorskem.
20. Krmac, N., Hozjan, D. in Kukanja Gabrijelčič, M. (2021). Možnosti aktivnega staranja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju s postopnim uvajanjem mladih v poklice. Koper: Založba Univerze na Primorskem. <https://doi.org/10.26493/978-961-293-078-3>

21. Mažgon, J. (2008). Razvoj akcijskega raziskovanja na temeljnih predpostavkah kvalitativne metodologije. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
22. Mesec, B. (1998). Uvod v kvalitativno metodologijo. Ljubljana: Visoka šola za socialno delo.
23. Moore, M. G. in Kearsley, G. (2011). Distance education: a systems view of online learning. Belmont: Wadsworth Cengage Learning.
24. Naidu, S. (2017a). How flexible is flexible learning, who is to decide and what are its implications? Distance Education, 38(3), 269–272. <https://doi.org/10.1080/01587919.2017.1371831>
25. Naidu, S. (2017b). Openness and flexibility are the norm, but what are the challenges? Distance Education, 38(1), 1–4. <https://doi.org/10.1080/01587919.2017.1297185>
26. Naidu, S. (2018). Recalibrating existing choreographies for open and flexible learning. Distance Education, 39(4), 437–440. <https://doi.org/10.1080/01587919.2018.1525279>
27. Oblak, B. (2001). Glasbena slikanica 3: priročnik za učitelje. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
28. Odredba o razglasitvi epidemije nalezljive bolezni SARS-CoV-2 (COVID-19) na območju Republike Slovenije (2020). [Order on the Declaration of the COVID-19 Epidemic in the Territory of the Republic of Slovenia]. Uradni list RS, št. 19/20 in 68/20.
29. Oktay, J. S. (2012). Grounded Theory. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199753697.001.0001>
30. Onwuegbuzie, A. J. in Leech, N. L. (2006). Validity and qualitative research: an oxymoron? Quality & Quantity, 41(2), 233–249. <https://doi.org/10.1007/s11135-006-9000-3>
31. Perger, A. (2018). Šolanje na domu v Sloveniji. Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja, 33(3–4), 166–177.
32. Plešec Gasparič, R., Valenčič Zuljan, M. in Kalin, J. (2020). Obrnjeno učenje in poučevanje kot priložnost za inovativno in prožno izvajanje učnih oblik v visokošolskem izobraževanju. Revija za elementarno izobraževanje, 13(posebna izdaja), 51–80. <https://doi.org/10.18690/rei.13.Special.51-80.2020>
33. Puklek Levpušček, M. in Peklaj, C. (2011). Motivacijske usmerjenosti študentov, učiteljske kompetence in študijski dosežki. Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja, 26(1–2), 3–22.
34. Pulko, S. in Ulčnik, N. (2021). Strategije za izvajanje prožnih oblik učenja in poučevanja s pomočjo učnega e-okolja Slovenščina na dlani. V: Ulčnik, N. (ur.). Slovenščina na dlani 3 (str. 137–142). Maribor: Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta. <https://doi.org/10.18690/978-961-286-438-5.11>
35. Razvitost digitalne družbe v Sloveniji v času pandemije (2020). Statistični urad Republike Slovenije objavil sveže podatke o razvoju digitalne družbe v Sloveniji 2020. Dostopno na: <https://www.gov.si/novice/2020-10-09-statistichni-urad-republike-slovenije-objavil-sveze-podatke-o-razvoju-digitalne-druzbe-v-sloveniji-2020/> (pridobljeno 15. 11. 2022).
36. Republika Slovenija (2016). Digitalna Slovenija 2020 - Strategija razvoja informacijske družbe do leta 2020. Digitalizacija Slovenije z intenzivno in inovativno uporabo IKT in interneta v vseh segmentih družbe. Dostopno na: <https://www.gov.si/assets/ministrstva/MJU/DID/Strategija-razvoja-informacijske-druzbe-2020.pdf>. (pridobljeno 15. 11. 2022).
37. Resolucija o Nacionalnem programu visokega šolstva 2011–2020 (ReNPVŠ11-20). (2011). Uradni list RS, št. 41/11.
38. Rutar, S., Andrejašič, A., Mikelič Goja, T. idr. (2017). Vključevanje prožnih oblik učenja in poučevanja v izobraževalni proces na Univerzi na Primorskem v obdobju 2017–2020. Koper: Univerza na Primorskem. Dostopno na: <https://www.upr.si/sl/resources/files/univerza/temeljni-dokumenti/p01strategija-prozne-oblike12.7.2017.pdf> (pridobljeno 26. 1. 2023).
39. Simamora, R. M. (2020). The challenges of online learning during the COVID-19 pandemic: an essay analysis of performing arts education student. Studies in Learning and Teaching, 1(2), 86–103. <https://doi.org/10.46627/silet.v1i2.38>
40. Slosar, M. (2007). Izbrana poglavja iz didaktike glasbene vzgoje I. Ljubljana: Debora.
41. Slosar, M. (2008). Izbrana poglavja iz didaktike glasbene vzgoje III. Ljubljana: Debora.
42. Stanković, Z. in Blažič, M. (2017). Mesto in vloga multimedijev v polifaktorskem modelu pouka. Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja, 32(3–4), 46–60.
43. Šavli, V. (2006). Izkoristimo neizmerni svet sodobne tehnologije v šoli. Razredni pouk, 8(3), 1–5.

44. Šimec, M., Erjavec, K. in Blažič, M. (2022). Inovativna didaktična metoda: meduniverzitetno online projektno delo. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 37(3–4), 3–22.
45. Toselli, L. (2020). La didattica a distanza. Funziona, se sai come farla. Milano: Edizioni Sonda srl.
46. Veletsianos, G. in Houlden, S. (2019). An analysis of flexible learning and flexibility over the last 40 years of Distance Education. *Distance Education*, 40(4), 454–468. <https://doi.org/10.1080/01587919.2019.1681893>
47. Vogrinc, J. (2008). Kvalitativno raziskovanje na pedagoškem področju. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
48. Vršnik Perše, T. (2021). Spoznanja in izzivi sodobnih pogledov na učenje in poučevanje v visokem šolstvu. V: Vršnik Perše, T. (ur). *Učenje in poučevanje v visokem šolstvu: spoznanja in izzivi* (str. 5–18). Maribor: Univerza v Mariboru, Univerzitetna založba. <https://doi.org/10.18690/978-961-286-466-8>
49. Will, M. (2019). Teaching in 2020 vs. 2010: A Look Back at the Decade. *EducationWeek*. Dostopno na: <https://www.edweek.org/teaching-learning/teaching-in-2020-vs-2010-a-look-back-at-the-decade/2019/12> (pridobljeno 6. 3. 2023).
50. Zmazek, B., Pesek, I. in Lipovec, A. (2020). *Edupedia.si oziroma razlagamo.si*. *UMniverzum*. Interna revija Univerze v Mariboru, 12, 12.



Besedilo / Text © 2024 **Avtor(ji) / The Author(s)**

To delo je objavljeno pod licenco CC BY Priznanje avtorstva 4.0 Mednarodna.

This work is published under a licence CC BY Attribution 4.0 International.

(<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>)

Matija Jenko, asistent za didaktiko družboslovja na Pedagoški fakulteti Univerze na Primorskem.
E-mail: matija.jenko@pef.upr.si

Dr. Barbara Kopačin, docentka didaktike glasbe na Pedagoški fakulteti Univerze na Primorskem.
E-mail: barbara.kopacin@pef.upr.si

Dr. Eda Birsa, docentka didaktike likovne vzgoje na Pedagoški fakulteti Univerze na Primorskem.
E-mail: eda.birsa@pef.upr.si

Mindset and Academic Performance

DOI: <https://doi.org/10.55707/ds-po.v39i2.129>

Prejeto 15. 11. 2023 / Sprejeto 28. 6. 2024

Znanstveni članek

UDK 159.922:378.091.212.6

KLJUČNE BESEDE: fiksna miselnost, razvojna miselnost, akademska uspešnost, študijski neuspeh

POVZETEK – Sodobni avtorji in raziskovalci, kot so Dweck, Duckworth, Peterson, Matthews in Kelly, opozarjajo, da ima prevladujoča miselnost velik pomen pri akademski uspešnosti. V ozadju je ideja, da ljudje s fiksno miselnostjo niso pripravljeni vložiti dodatnega truda v učenje, medtem ko ljudje s prevladujočo razvojno miselnostjo dosegajo boljše učne rezultate. Namen tega prispevka je predstaviti koncept fiksne in razvojne miselnosti skozi prerez dosedanjih ugotovitev in raziskav ter vpliv, ki ga imata ti dve miselnosti na akademsko uspešnost. S tem namenom smo izvedli lastno kvantitativno raziskavo, v kateri je sodelovalo 353 študentov iz treh slovenskih fakultet. Ugotovili smo, da obstaja statistično pomembna povezava med razvojno miselnostjo in študijsko uspešnostjo in da prevladujoča miselnost vpliva tudi na odnos do študijskega neuspeha.

Received 15. 11. 2023 / Accepted 28. 6. 2024

Scientific paper

UDC 159.922:378.091.212.6

KEYWORDS: fixed mindset, growth mindset, academic performance, academic failure

ABSTRACT – Contemporary authors and researchers such as Dweck, Duckworth, Peterson, Matthews, and Kelly point out the great impact of the prevailing mindset on academic performance. The underlying idea is that people with a fixed mindset are unwilling to put in extra effort into learning, while people with a growth mindset should achieve better learning outcomes. The purpose of the paper is to present fixed and growth mindsets through a cross-section of previous research and their impact on academic performance. We conducted our own quantitative research with 353 student respondents from three Slovenian faculties. In doing so, we used the questionnaire by Dweck (2017) to identify the prevailing mindset, to which we added questions to test our hypotheses and find answers to our research questions. We found that there is a statistically significant relationship between the growth mindset and academic performance as the prevailing mindset also influences the relationship with academic failure.

1 Introduction

Academic achievement depends not only on cognitive factors, such as intelligence or the amount of knowledge, but also on non-cognitive factors, such as motives, values, beliefs, attitudes towards oneself and learning, etc. One of the non-cognitive factors to which much recent research has been devoted is mindset, which Dweck (2017) describes as the student's degree of belief in the immutability of intelligence levels or the ability to develop his or her intelligence. A student with a fixed mindset is constrained by his or her beliefs and believes that people are born with special talents and that everyone has different abilities and levels of intelligence that cannot be improved with time, persistence and effort. A student with a growth mindset, on the other hand, has more free thoughts and beliefs about his or her own abilities. People with a strong growth mindset understand that some people have special talents and that intelligence varies from person to person but is also something that can be developed and increased through effort, learning and self-work.

Let us mention the general opinion on intelligence and talented people: “When discussing gifted students, an image that comes to mind is typically one of a hard-working and perhaps “nerdy” individual. The reality, however, could prove this viewpoint very wrong. Apart from academically thriving gifted individuals, many gifted students end up as underachievers or troublemakers, in spite of their talent ... or even show behavioural problems” (Matrić & Duh, 2019, p. 67).

Beliefs strongly shape us and influence performance in any activity, but especially in learning:

“Attitudes and beliefs have an important motivational function in one’s learning. Positive attitudes, interest and affection for school subjects imply better academic results, mostly through a higher commitment to learning” (Poredoš & Puklek Levpušček, 2017, p. 49).

However, for people with a dominant fixed mindset, success is evidence of intelligence or talent. With success, they affirm their natural talent. Failure, on the other hand, is a setback. Getting a bad grade, losing the game, getting fired, being rejected, etc. means that the person is just not smart or talented enough. They see hard work and the effort to learn as a bad thing, believing that talent does not require effort and hard work. According to Smiley et al. (2016), students with a fixed mindset tend to avoid new challenges where the risk of failure is greater than the chance of success. They avoid new experiences because of the fear of failure, give up on tasks more quickly, and focus more on the result (outcome) that confirms their identity, while the learning process itself does not mean much to them.

People with a dominant growth mindset, on the other hand, believe that effort pays off, that it is through effort and learning new things that we change our characteristics and develop. Failure, for people with a growth mindset, only means that they are not growing at the moment and not realising their full potential (Dweck, 2017; Smiley et al., 2016). Failure encourages them to try again because behind it is the belief that success is the result of effort. They come to terms with their own mistakes, with a desire to correct them. Mistakes are an essential part of learning. They accept challenges and see them as opportunities for personal growth. They persevere even in the face of failures and setbacks and keep trying. They focus more on the learning process than on the outcome itself (Cook et al., 2017).

2 The influence of mindset on academic performance

Dweck (2017) examined primary school students as they transitioned to secondary school, first testing whether students believed that their intelligence was developmental or fixed and had not changed over the years. Then she observed the students’ success in secondary school over the next two years. She found that the academic achievement of students with a predominantly fixed mindset declined, while the academic achievement of students with a predominantly growth mindset increased over the same period. Large differences were found in learning strategies and motivation. While students with a fixed mindset mainly memorised the study material by repeatedly reading the study

literature and notes, students with a growth mindset tried to understand it by first underlining important concepts and principles and only reviewing them during the learning process. Students with a fixed mindset never made “corrections” after the test (of the lower graded parts of the test), while students with a growth mindset did so very often and without external pressure.

The motivation of students with a fixed mindset decreased in direct proportion to the difficulty of the learning material or subject, as evidenced by their statements, such as “I am just not good at this” and “I hate this subject”. The motivation of students with a growth mindset remained the same or even increased with the difficulty of the learning material. Even when they encountered boring parts of the material, they made a learning plan, set higher goals, changed learning techniques, and tried new ones.

Students with a predominantly fixed mindset explained their lower grades with the statements “I am the stupidest in the class!” or “I am very bad at maths!”, confirming that the failure was the result of low intelligence. Some blamed others, especially the teachers: “He really does not know how to teach”, “The teacher is terribly boring”, “We did not copy it at all!”. So, they attributed the reasons for their failure mainly to external factors or looked for them outside themselves. Students with a predominantly growth mindset interpreted their lower grades in the following way: “I did not do my homework regularly”, “I studied for several tests at the same time”, “I did not study enough”, i.e., the causes of failure were attributed mainly to internal factors and insufficient effort (Yeager & Dweck, 2012).

Many other studies have also demonstrated a relationship between a growth mindset and performance (Aronson et al., 2002; Blackwell et al., 2007; Burnette et al., 2013; Cury et al., 2008; Devers, 2015; Good et al., 2003; Stipek & Gralinski, 1996; Tirri & Kujala, 2016; Yeager & Walton, 2011; Zeng et al., 2016). All these studies confirm a direct positive impact on students’ academic performance in primary and secondary education.

The mindset, as a non-cognitive factor of learning, can be connected to a certain extent with personality traits such as emotional stability, openness to experience, etc. “Regarding academic achievement, conscientiousness, openness to experience, emotional stability, and agreeableness are significant predictors of success” (Šafranč et al., 2018, p. 116).

These traits also fall under “the basic personality dimension within the five-factor personality model: neuroticism, extraversion, openness to experience, agreeableness, and conscientiousness. The basic dimensions of personality are, in fact, defined as non-cognitive, time-stable constructs that explain the largest part of the variance of individual differences” (Letić et al., 2016, p. 25). Except neuroticism, all are good predictors of academic achievement.

However, the impact of mindset on the academic performance of university students has not been adequately studied. Blackwell et al. (2007) and Romero et al. (2014) believe that students with a prevailing growth mindset are more likely to achieve better academic performance because they perceive difficult tasks as opportunities for self-improvement and self-development and are more likely to seek out challenging learning environments. Miller et al. (2013) also suggest that students with a growth mindset are more likely to focus on the learning process rather than the learning outcome itself.

Aronson et al. (2002) also suggest that a growth mindset could improve academic performance at university. However, Devers (2015), Bahník and Vranka (2017) claim that there is no positive correlation between mindset and academic performance.

3 Factors for the development of a growth mindset

Many authors have studied the developmental factors of students and how they shape their mindset (Dweck, 2017; Kamins & Dweck, 1999; Mueller & Dweck, 1998). They focused primarily on feedback on academic performance and suggested that the ways in which educators and parents praise student performance represent implicit messages about the nature of intelligence. Specifically, praising a student's intelligence (e.g., attributes) implies that success is the result of his or her intrinsic qualities and promotes a fixed mindset, while praising effort (e.g., process) implies that success is the result of his or her behaviour (effort, progress, etc.) and promotes a growth mindset (Dweck, 1999; Kamins & Dweck, 1999). However, Gonida et al. (2006) found that students who had greater academic success exhibited a stronger growth mindset the following year, suggesting that students' academic experiences may also influence their growth mindset beliefs. The question of how the growth mindset may develop in students, which appears to have an important and positive influence on academic achievement, remains quite unclear and requires further investigation. However, the growth mindset and academic performance at universities and colleges also need further investigation. In our study, we will therefore focus on the question of whether students at colleges and universities with a predominant growth mindset show better academic performance and academic success compared to their peers with a fixed mindset.

4 Methodology

In our research, we used a combined questionnaire that consisted of three parts. The first part contained 8 questions about the dominant way of thinking, developed by Dweck (2017). The second part of the questionnaire consisted of 12 questions about academic performance, which we had developed ourselves on the basis of a literature review and by monitoring the specifics of assessing academic performance at selected faculties. We measured academic performance in the calendar year from 1 January 2022 to 31 December 2022. The third part of the questionnaire included demographic data such as age, gender, level of study, etc.

We pre-tested the questionnaire in a focus group, where 12 participants from three faculties participated. The focus group participants were evenly represented along the focal faculties, four from each faculty. Based on the results of the focus group, we improved the questionnaire by providing more precise instructions for filling it out.

The survey was conducted using the snowball method. We sent the research questionnaire to the deans of the faculties, requesting them to distribute it to all enrolled students.

The survey took place from 15 March to 15 April 2023.

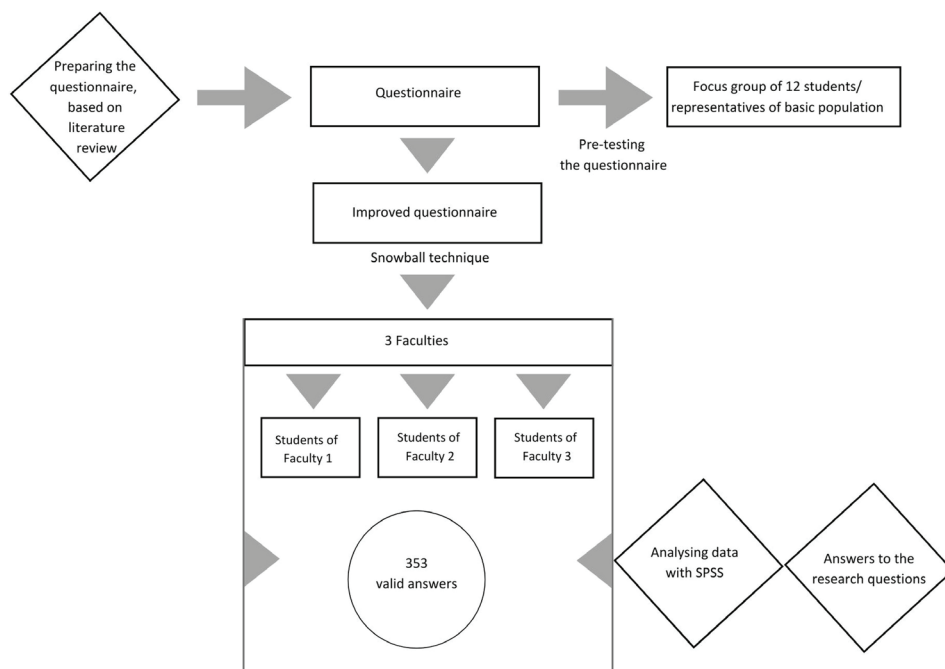
We analysed the obtained data with the SPSS program (Scientific Package for Social Science), where we used some basic statistics and factor analysis, K-means cluster analysis, the chi-square test and Mann-Whitney test for testing the hypotheses.

5 The sample

We conducted research on the mindset and academic performance of bachelor's and master's students at three faculties in Slovenia covering comparable fields of study – business management, law, and human resource management. The population included 2504 students (the number of all students at the three faculties combined). A total of 353 students responded to the questionnaire, a response rate of 14.1 per cent. A total of 83 men (24%) and 268 women (76%) participated in the survey, of whom 217 were undergraduates (63%) and 128 postgraduates (37%). A total of 60 participants were between 18 and 24 years old, 61 between 25 and 29 years, 44 between 30 and 34 years, 64 (the majority) between 35 and 39 years, 59 between 40 and 44 years, 46 between 45 and 59 years, and 19 respondents were older than 50 years. The age range of the respondents did not surprise us, as we had addressed the questionnaire to private faculties that organise part-time studies, which are generally attended by somewhat older, already employed individuals.

Figure 1

Graphical Representation of the Theoretical Research Design



Research questions

In the research, we sought answers to the two research questions.

- RQ1: Is there a statistically significant relationship between the prevailing mindset and academic performance?

Within RQ1, we formulated the following hypotheses:

- Students with dominant developmental thinking passed more exams during the assessment period.
 - Students with dominant developmental thinking chose to tackle the first exam period more often.
 - Students with a dominant growth mindset achieved a higher average exam score during the assessment period than students with a dominant fixed mindset.
- RQ2: Is there a statistically significant difference between the prevailing mindset and attitude towards academic failure?

Within RQ2, we formulated two hypotheses, namely:

- Students with a dominant developmental mindset attribute their possible academic failure to a greater extent to internal factors such as “I did not invest enough time in my studies” and “I did not try hard enough”.
- Students with a dominant fixed mindset attribute their possible failure in their studies to a higher degree to external factors such as “poor quality of lectures” and “the professor annoyed me”.

6 Results and interpretation

We conducted a factor analysis and a K-means cluster analysis in the SPSS program to divide the students into two groups, namely students with a dominant fixed mindset and students with a dominant growth mindset. For these analyses, we used the first part of the questionnaire with eight (8) statements. We used statements 2, 4, 6, 8 on an ordinal (Likert) scale for the fixed mindset and statements 1, 3, 5, 7 on an ordinal (Likert) scale for the dominant growth mindset (Table 1).

The closer the responses to statements 2, 4, 6, 8 come to “I fully agree”, the more the person exhibits a fixed mindset. The closer the responses to statements 1, 3, 5, 7 come to “I fully agree”, the more the person exhibits a growth mindset.

We used factor analysis to determine who is closer to a fixed mindset or a growth mindset, respectively, which gave us one variable out of eight (8) variables. Using cluster analysis, we then divided the respondents into two groups – one group of students with a fixed mindset and one group of students with a growth mindset.

Table 1*Factor Analysis*

	<i>Communalities</i>	<i>Initial</i>	<i>Extraction</i>
1	No matter how much intelligence we have, we can always change it quite a bit.	.236	1.677E-5
2	We can learn new things, but we cannot change our basic level of intelligence.	.234	.017
3	What I like most is the kind of work that makes me think.	.198	.280
4	What I like most is the kind of work I can do well without too much trouble.	.306	.367
5	I like work where I learn a lot, even if I make mistakes.	.125	.103
6	I like work that I can do without making any mistakes.	.198	.120
7	When tasks are difficult, I am simply drawn to/ interested in working more, not less.	.274	.404
8	When I am trying hard and putting a lot of effort into tasks, I don't feel very smart.	.101	.116

Note: Extraction Method: Maximum Likelihood. One (1) factor extracted. Four (4) iterations required.

With the results of the factor analysis and K-means cluster analysis, we obtained a new variable for two groups (on a nominal scale). In group 1 there are students with a dominant fixed mindset and in group 2 there are students with a predominant growth mindset. There are 145 students in group 1, and 208 students in group 2. The results positively surprised us, although we had expected that the growth mindset would prevail among several respondents. In our opinion, the reason for this is to be found in the institute of extra-curricular activities, which generally attracts students with clear goals, formed motives, and more life experiences.

Based on clustering, we further analysed our research questions by testing the null hypotheses.

RQ1: Is there a statistically significant relationship between the prevailing mindset and academic performance?

Under the first research question, we first checked whether there was a difference in the number of exams passed in the selected assessment period between groups of students. We hypothesised (H1) that students with a dominant growth mindset passed more exams than students with a dominant fixed mindset.

We noted that 260 students had successfully passed all exams during this period, with only 17 or 4.8% not passing any exams during the research period. Below, given the higher or poorer academic performance, we checked how many students in group 1 (fixed mindset) and group 2 (growth mindset) had successfully passed the exams in the first assessment period, which is shown in Table 2.

Table 2

Number of Exams Passed in the First Assessment Period According to Dominant Mindset

		Number of exams passed in the first assessment period					Total
		All	More than half	Half	Two or less	Not one	
Cluster Number of Case	1 Fixed Mindset	95	31	6	5	8	145
	2 Growth Mindset	165	29	1	4	9	208
Total		260	60	7	9	17	353

We set up a null hypothesis, which was tested at the significance level of $p = 0.05$. The probability that the null hypothesis is correct is 0.0001, which is less than 0.05 (5%). Based on the chi-square test (.000), we have rejected the null hypothesis. The alternative hypothesis has been confirmed, i.e., students with a growth mindset pass more exams than students with a dominant fixed mindset. This result has also been confirmed with the Mann-Whitney test (Asymp. Sig.: .001; .000)

The average rank of the group of students with a fixed mindset is 191.50, while the group of students with a growth mindset has achieved a rank of 166.89. We again set up a null hypothesis, which we tested at the significance level of $p = 0.05$. The probability that the null hypothesis is correct is 0.004, which is less than 0.05 (5%). We have rejected the null hypothesis. The alternative hypothesis has been confirmed. Students with a growth mindset successfully pass multiple exams!

In examining the relationship between the dominant mindset and academic performance, we also tested the hypothesis of whether students who were classified as having a dominant growth mindset were more likely to tackle the first exam period. The hypothesis was tested using the Mann-Whitney test (Table 3).

Table 3

Mann-Whitney Test of the Number of Attempts in the First Exam Period

	Cluster Number of Case
Number of exams you took (applied for) in the first exam period?	1 Fixed Mindset
	2 Growth Mindset
	Total
Mann-Whitney U	14949.000
Wilcoxon W	25534.000
Z	-.176
Asymp. Sig. (2-tailed)	.860

The average rank of the group of students with a fixed mindset is 176.19, while the group of students with a growth mindset has achieved a rank of 177.63. We set up a null hypothesis, which we tested at the significance level of $p = 0.05$. The probability that the null hypothesis is correct is 0.86, which is more than 0.05 (5%). We have confirmed the null hypothesis and rejected the alternative hypothesis. We did not find any significant differences between the growth mindset group and the fixed mindset group when testing during the first exam period (Table 3).

The rejection of this hypothesis did not surprise us. We believe that people with a prevailing fixed mindset tend to constantly reaffirm their intelligence, so the decision to tackle the second exam period would represent a failure for them.

However, we tested one more hypothesis to answer RQ1 and examine whether students with a growth mindset achieved a higher mean score than students with a fixed mindset during the examination period. To do this, we first examined the baseline statistics for the average grade variable, where we found that the average grade was pretty high, i.e., 8.73 (on a scale from 1 – failed to 10 – excellent) and the standard deviation was 0.823. We also note that the data are not normally distributed (skewness = -0.803) and show asymmetry to the left. In the following, we therefore use the non-parametric Mann-Whitney test to test the given hypothesis.

Table 4

Mann-Whitney Test to Check the Average Grade of All Exams Passed

	Cluster Number of Case	N	Mean Rank	Sum of Ranks
<i>Average grade of passed exams</i>	<i>1 Fixed Mindset</i>	145	145.24	21060.00
	<i>2 Growth Mindset</i>	208	199.14	41421.00
	<i>Total</i>	353		
Mann-Whitney U	10475.000			
Wilcoxon W	21060.000			
Z	-4.982			
Asymp. Sig. (2-tailed)	.000			

The average rank of the group of students with a fixed mindset is 145.24, while the group of students with a developmental mindset has achieved a rank of 199.14. We set up a null hypothesis, which we tested at the significance level of $p = 0.05$. The probability that the null hypothesis is correct is 0.0001, which is less than 0.05 (5%). We have rejected the null hypothesis. The alternative hypothesis has been confirmed. Students with a growth mindset achieved a higher average grade in the assessment period. According to previous studies about the relationship between a growth mindset and academic performance in primary and secondary education (Aronson et al., 2002; Blackwell et al., 2007; Burnette et al., 2013; Cury et al., 2008; Devers, 2015; Dweck, 2017; Good et al., 2003; Stipek & Gralinski, 1996; Tirri & Kujala, 2016; Yeager & Walton, 2011; Zeng et al., 2016), we expected such a result and in our research we have confirmed that there is a statistically significant correlation between the growth mindset and higher academic performance at the university level too.

When we examine all three variables in relation to academic performance according to RQ1, we can see that there is a statistically significant relationship between mindset and academic performance. Although we did not find a statistically significant relationship between the number of attempts in the first exam period between groups of students, the other results clearly show that students with a dominant growth mindset are more successful than students with a dominant fixed mindset. The rejection of the second hypothesis supports the theoretical and research findings of previous authors on mindset and behaviour (Dweck, 2017). People with a fixed mindset tend to constantly reaffirm their intelligence (and superiority), so the decision to tackle the second exam period would actually represent a kind of failure for them.

RQ2: Is there a statistically significant difference between the prevailing mindset and attitude towards academic failure?

As part of RQ2, we checked whether students with a growth mindset attribute their possible academic failure to internal factors such as “I did not invest enough time in my studies” and “I did not try hard enough”. We also checked whether students with a fixed mindset attribute their possible academic failure to external factors such as “Poor quality of lectures” and “The professor doesn’t like me”. In the study, we used the basic cluster analysis and the chi-square test, and the hypothesis was finally verified with the Mann-Whitney test (Table 5).

Table 5

Mann-Whitney Test of Attitude towards Academic Failure

	<i>Cluster Number of Case</i>	<i>N</i>	<i>Mean Rank</i>	<i>Sum of Ranks</i>
<i>What do you think was the main reason for the potential lower success or failure in studies or exams last year?</i>	<i>1 Fixed Mindset</i>	143	186.79	26711.00
	<i>2 Growth Mindset</i>	201	162.33	32629.00
	<i>Total</i>	344		
Mann-Whitney U	12328.000			
Wilcoxon W	32629.000			
Z	-2.480			
Asymp. Sig. (2-tailed)	.013			

Note: Grouping Variable: Cluster Number of Case

The results of the basic cluster analysis show that most students attribute academic failure to the factors “I did not invest enough time in my studies” (a total of 187 students) and “I did not try hard enough” (a total of 80 students) and a bit less to the internal factor “I did not attend the lectures” (a total of 16 students). A total of 56 students attribute academic failure to the external factor “Poor quality of lectures” and only 2 students to the factor “The professor doesn’t like me”.

However, the chi-square test of cluster analysis (Value = 9.943a; Asymptotic Significance = 0.41) shows that there are differences between the fixed-mindset group and the growth-mindset group of students in terms of attributing the causes of academic failure. A total of 35 % of students with a prevailing fixed mindset attribute their academic failure to external factors, and only 13 % of students with a prevailing growth mindset.

The Mann-Whitney test shows that the average rank of the group of students with a dominant fixed mindset is 186.79, while the average rank of the group of students with a fixed mindset is 162.33 (Table 5). We set up a null hypothesis, which we tested at the significance level of $p = 0.05$. The probability that the null hypothesis is correct is 0.013, which is less than 0.05 (5 %). We have rejected the null hypothesis. The alternative hypothesis has been confirmed. Students with a growth mindset attribute academic failure to internal factors, while students with a fixed mindset are more likely to attribute it to external factors.

With this result, we have confirmed the findings of Dweck (2017) and confirmed that students with a prevailing fixed mindset attribute potential failures to a greater extent to external factors and do not recognise their own potential weaknesses or mistakes. For fixed-mindset students a mistake represents a personal defeat and not an opportunity for improvement or an appeal to invest more time and effort in learning.

7 Conclusion

Using a sample of 353 bachelor's and master's students from three selected faculties in Slovenia, we have confirmed the existence of two dominant mindsets: the fixed mindset and the growth-oriented mindset, which, according to many authors such as Dweck (2017) and Yeager et al. (2019), represent an important non-cognitive factor of academic performance. During the exam period, 145 students (41.1 %) were characterised by a fixed mindset, while 208 students (58.9 %) were characterised by a growth mindset.

We next examined the variables related to academic performance in both groups: the number of exams passed during the assessment period, the number of exam attempts in the first assessment period, and the average grade obtained in all exams passed. We have found that students with a dominant growth mindset passed more exams during the assessment period than students with a dominant fixed mindset. This has been confirmed by the Mann-Whitney test between the two groups (Asymp. Sig. (2-tailed) = 0.004).

However, the results of the Mann-Whitney test showed that students with a dominant growth mindset scored higher, on average, than their counterparts with a dominant fixed mindset in all exams passed during the exam period (Asymp. Sig. (2-tailed) = 0.000).

As part of our Mindset and Academic Performance study, we were also interested in whether there was a statistically significant difference between the fixed vs. growth mindset and the attitude towards academic failure. We investigated the factors to which students attribute the causes of lower academic success or failure. We have created a cluster of internal factors such as "I did not invest enough time in my studies" and "I did not try hard enough", and a cluster of external factors such as "Poor quality of lectures" and "The professor doesn't like me". As a result of the factor and cluster analysis and

of the Mann-Whitney test (Asymp. Sig. (2-tailed) = 0.013), we have found that students with a growth mindset tended to attribute their possible academic failure to a higher extent to internal factors, while their peers with a fixed mindset tended to attribute their failure to a higher extent to external factors.

Our study thus confirms the findings of previous authors that there is a relationship between mindset and academic performance. During the exam period, students with a prevalent growth mindset passed more exams and also achieved a better overall grade point average. We have also found that there are statistically significant differences between mindset and attribution of causes for possible academic failure. While the growth-mindset group largely attributes their failure to internal factors over which we have control, the fixed-mindset group attributes the causes of their failure to a greater extent to external factors and looks for the culprit outside themselves.

Our results are comparable to that of a related study about motivation and academic performance. Šafrančič et al. (2018, p. 116) found that “self-disciplined, curious, sociable and achievement-oriented students are prone to success”.

Certain limitations of our research should be noted. The first limitation is certainly that participation in the survey was voluntary and probably attracted more motivated students who generally perform better academically. Another possible limitation is that despite the anonymity of the survey, not all students responded honestly. The third possible limitation is that despite the prior testing of the questionnaire, the questions were understood differently as the population consisted of students from three different faculties.

It should also be noted that more women participated in the survey, which might have influenced the results of the survey (24% of men and 76% of women). However, we should also mention that this ratio also reflects the actual gender ratio of the population. Last but not least, a limitation of the research is that the survey covered only three faculties and therefore the results cannot be generalised to the whole population of Slovenian students.

The non-cognitive performance factors certainly need additional and further research. In the area of academic performance, mindset seems to be at the top of the non-cognitive factors. Most research confirms the close relationship between the growth mindset and higher academic achievement. Therefore, this article would also like to encourage the academic and scientific community to further investigate the non-cognitive factors of achievement. Our next goal is to investigate the relationship between mindset and learning strategies, and mindset and academic procrastination. The goal of our further research is to develop more growth-mindset programmes.

Dr. Danijela Brečko

Prevladujoč način razmišljanja in akademska uspešnost

Študijski uspeh ni odvisen le od kognitivnih dejavnikov, kot je inteligentnost ali količina znanja, temveč tudi od nekognitivnih dejavnikov, kot so motivi, vrednote, prepričanja, odnos do sebe in učenja ... Eden izmed nekognitivnih dejavnikov, ki ima po

nedavnih raziskavah velik vpliv na študijsko uspešnost, je tudi prevladujoč način razmišljanja oz. prevladujoča miselnost (Mindset), ki je lahko fiksna ali pa razvojna. Fiksna in razvojna miselnost je v literaturi opisana kot učenčeva stopnja prepričanja o nespremenljivosti inteligenčnih ravni ali zmožnosti razvijanja svoje inteligentnosti.

Naj pa najprej omenimo splošno razmišljanje o inteligentnosti kot o nadarjenosti in talentih. "Običajno je podoba talentiranega učenca, ki nam pride na misel, podoba pridnega in morda "piflarskega" posameznika. Resničnost pa kaže, da je to stališče zelo napačno. Veliko učencev/študentov namreč kljub svojemu talentu ne uspe ali pa kažejo celo vedenjske težave" (Matrić in Duh, 2019, str. 67).

Inteligentnost in nadarjenost sta povsem drugi kognitivni dimenziji kot fiksna in razvojna miselnost.

Učenec s fiksno miselnostjo je omejen s svojimi prepričanji in verjame, da se ljudje rodimo s posebnimi talenti in da ima vsakdo različne sposobnosti in stopnjo inteligentnosti, ki pa jih ni mogoče izboljšati s časom, vztrajnostjo in trudom. Učenec z razvojno miselnostjo na drugi strani pa goji bolj svobodne misli in prepričanja o svojih sposobnostih. Ljudje z razvojno miselnostjo razumejo, da imajo nekateri ljudje posebne talente in nadarjenosti in da se inteligentnost razlikuje od osebe do osebe, vendar jo je mogoče razviti in povečati s trudom, učenjem in samostojnim delom.

Dweck (2017) je proučevala osnovnošolce ob njihovem prehodu v srednjo šolo, pri čemer je najprej preverila, ali učenci menijo, da je njihova inteligentnost razvojna ali fiksna in se z leti ne spreminja. Nato je opazovala uspeh dijakov v srednji šoli v naslednjih dveh letih. Ugotovila je, da je učni uspeh učencev s pretežno fiksno miselnostjo upadel, medtem ko se je učni uspeh učencev s pretežno razvojno miselnostjo v istem obdobju povečal.

Prepričanja nas močno oblikujejo in vplivajo na uspešnost pri kateri koli dejavnosti, še zlasti pa pri učenju. Za ljudi s prevladujočo fiksno miselnostjo je uspeh dokaz inteligence ali talenta. Z uspehom potrjujejo svoj naravni talent. Po drugi strani pa je neuspeh nazadovanje. Dobiti slabo oceno, izgubiti igro, biti odpuščen, biti zavržen ... pomeni, da oseba enostavno ni dovolj pametna ali nadarjena. Trdo delo in vlaganje truda v učenje vidijo kot nekaj slabega. Talent naj namreč ne bi zahteval truda in trdega dela. Smiley idr. (2016) menijo, da se učenci s fiksno miselnostjo po navadi izogibajo novim izzivom, kjer je tveganje za neuspeh večje od možnosti za uspeh. Zaradi strahu pred neuspehom se izogibajo novim izkušnjam, hitreje opustijo naloge in se praviloma osredotočajo na rezultat, ki potrjuje njihovo identiteto ter prepričanje o sebi, sam proces učenja pa jim ne pomeni veliko.

Ljudje s prevladujočo razvojno miselnostjo pa verjamejo, da se trud obrestuje, da s trudom in učenjem novih stvari spreminjamo svoje lastnosti in se razvijamo. Neuspeh za ljudi s prevladujočo razvojno miselnostjo pomeni le, da trenutno ne rastejo in ne uresničujejo svojega polnega potenciala. (Dweck, 2017; Smiley idr., 2016). Neuspeh jih spodbudi, da poskusijo znova, saj za njim stoji prepričanje, da je uspeh rezultat truda. Sprijaznijo se z lastnimi napakami, z željo, da jih popravijo. Napake so bistveni del učenja. Sprejemajo izzive in v njih vidijo priložnost za osebno rast. Vztrajajo tudi ob neuspehih in padcih ter poskušajo znova. Bolj se osredotočajo na učni proces kot na sam rezultat (Cook idr., 2017).

Tudi številne druge študije so pokazale povezavo med razvojno miselnostjo rasti in uspešnostjo (Aronson idr., 2002; Blackwell, 2007; Burnett idr., 2013; Cury idr., 2008; Devers, 2015; Good, 2003; Stipek idr., 1996; Tirri in Kujala, 2016; Yeager in Walton, 2011; Zeng idr., 2016). Vse te študije potrjujejo neposreden pozitiven vpliv razvojne miselnosti na učni uspeh učencev na stopnji osnovnega in srednješolskega izobraževanja.

Vpliv prevladujoče miselnosti na akademsko uspešnost študentov oz. njen vpliv na fakultetni stopnji pa še ni dobro raziskan. Blackwell idr. (2007) in Romero idr. (2014) verjamejo, da je večja verjetnost, da bodo učenci s prevladujočo razvojno miselnostjo dosegli boljši akademski uspeh, ker težke naloge dojemajo kot priložnosti za samoizboljšanje in samorazvoj ter bodo bolj verjetno iskali izzivov polna učna okolja. Miller idr. (2003) prav tako nakazujejo, da se bodo učenci z razvojno miselnostjo bolj verjetno osredotočili na učni proces, ne pa na sam učni rezultat. Aronson idr. (2002) prav tako predlagajo, da bi načrtno spodbujanje razvojne miselnosti lahko izboljšalo akademsko uspešnost na univerzah. Devers (2015), Bahnik in Vranka (2017) pa trdijo, da ni pozitivne korelacije med miselnostjo in akademsko uspešnostjo.

Številni avtorji so preučevali dejavnike, ki vplivajo na razvoj miselnosti (Dweck, 2017; Kamins in Dweck, 1999; Mueller in Dweck, 1998). Osredotočili so se predvsem na povratne informacije o učni uspešnosti in predlagali, da načini, na katere vzgojitelji učitelji in starši hvalijo uspešnost učencev, predstavljajo implicitna sporočila o naravi inteligentnosti. Vselej naj bi poudarjali, da je uspeh rezultat truda, ne pa inteligentnosti same po sebi.

Vprašanje, kako se lahko pri študentih razvije razvojna miselnost, za katero se zdi, da pomembno in pozitivno vpliva na akademske dosežke, ostaja precej nejasno in zahteva nadaljnje raziskave. V naši raziskavi smo se zato osredotočili na vprašanje, ali študentje s prevladujočo razvojno miselnostjo kažejo boljši učni in akademski uspeh v primerjavi s svojimi vrstniki s fiksno miselnostjo. Na vzorcu 353 univerzitetnih in magistrskih študentov treh izbranih fakultet v Sloveniji smo potrdili obstoj dveh prevladujočih miselnosti: fiksne miselnosti in razvojne miselnosti oz. miselnosti, usmerjene v rast, ki po mnenju številnih avtorjev, kot so Dweck (2017), Yeager idr. (2019), predstavljajo pomemben nekognitivni dejavnik akademske uspešnosti.

Rezultati so pokazali, da je bila za 145 študentov (41,1 %) značilna fiksna miselnost, medtem ko je bila za 208 študentov (58,9 %) značilna razvojna miselnost. Nato smo v obeh skupinah preverili spremenljivke, povezane z učno uspešnostjo: število opravljenih izpitov v ocenjevalnem obdobju, število poskusov izpitov v prvem ocenjevalnem obdobju in povprečno oceno vseh opravljenih izpitov. Ugotovili smo, da so študentje s prevladujočo razvojno miselnostjo v opazovanem obdobju opravili več izpitov kot študenti s prevladujočo fiksno miselnostjo. To je potrdil Mann-Whitneyjev test med obema skupinama (Asymp. Sig.; 2-tailed = 0,004).

Statistično pomembne razlike med obema skupinama v številu pristopov k izpitu v prvem roku sicer nismo našli. Vendar pa so rezultati Mann-Whitneyjevega testa pokazali, da so študentje s prevladujočo razvojno miselnostjo v povprečju dosegli višje rezultate kot njihovi kolegi s prevladujočo fiksno miselnostjo pri vseh opravljenih izpiti v opazovanem študijskem obdobju (Asymp. Sig.; 2-tailed = 0,000).

Tako lahko ugotovimo, da obstaja statistično pomembna povezava med miselnostjo in učno uspešnostjo. Čeprav nismo našli statistično značilne povezave med številom

pristopov v prvem izpitnem roku med skupinami študentov, ostali rezultati jasno kažejo, da so študentje s prevladujočo razvojno miselnostjo rasti uspešnejši od študentov s prevladujočo fiksno miselnostjo. Rezultati pa v celoti podpirajo teoretične in raziskovalne ugotovitve prejšnjih avtorjev o miselnosti in vedenju (Dweck, 2017). Ljudje s fiksno miselnostjo so namreč nagnjeni k nenehnemu potrjevanju svoje inteligentnosti (in superiornosti), zato bi odločitev o drugem izpitnem obdobju zanje pravzaprav predstavljala svojevrsten neuspeh.

V okviru naše raziskave nas je zanimalo tudi, ali obstaja statistično pomembna razlika med fiksno in razvojno miselnostjo ter odnosom do učnega neuspeha. Raziskovali smo dejavnike, ki jim študentje pripisujejo vzroke za nižji študijski uspeh oziroma neuspeh. Oblikovali smo skupek notranjih dejavnikov, kot so "nisem vložil dovolj časa v študij" in "nisem se dovolj trudil" ter skupek zunanjih dejavnikov, kot so: "slaba kakovost predavanj" in "profesor me ne mara". Kot rezultat faktorske in klastrske analize ter Mann-Whitneyjevega testa (Asymp. Sig.; 2-tailed = 0,013) smo ugotovili, da so učenci z razvojno miselnostjo nagnjeni k temu, da svoj morebitni akademski neuspeh pripisujejo notranjim dejavnikom, njihovi vrstniki s fiksno miselnostjo pa svoj neuspeh v večji meri pripisujejo zunanjim dejavnikom.

Naša študija tako potrjuje ugotovitve prejšnjih avtorjev, da obstaja povezava med miselnostjo in akademsko uspešnostjo. Študenti s prevladujočo razvojno miselnostjo so opravili več izpitov in dosegli tudi boljše skupno povprečje ocen. Ugotovili smo tudi, da obstajajo statistično značilne razlike med miselnostjo in pripisovanjem vzrokov za morebiten akademski neuspeh. Medtem ko skupina razvojno mislečih svoj neuspeh v veliki meri pripisuje notranjim dejavnikom, nad katerimi imamo nadzor, skupina s fiksno miselnostjo vzroke za svoj neuspeh v večji meri pripisuje zunanjim dejavnikom in išče krivca zunaj sebe.

Opozoriti je treba tudi na nekatere omejitve naše raziskave. Prva omejitev je gotovo ta, da je bilo sodelovanje v anketi prostovoljno in je verjetno pritegnilo bolj motivirane študente, ki so na splošno bolj uspešni pri študiju. Druga možna omejitev je, da kljub anonimnosti ankete vsi študenti niso odgovorili iskreno. Tretja možna omejitev je, da so bila vprašanja kljub predhodnemu testiranju vprašalnika različno razumljena, saj so populacijo sestavljali študenti treh različnih fakultet.

Omeniti velja tudi, da je bilo v anketi več žensk, kar je lahko vplivalo na rezultate ankete (24 % moških in 76 % žensk). Vendar je treba omeniti, da to razmerje odraža tudi dejansko razmerje med spoloma v populaciji. Nenazadnje pa je omejitev raziskave tudi ta, da je anketa zajela le tri fakultete, zato rezultatov ni mogoče posplošiti na celotno populacijo slovenskih študentov.

Nekognitivni dejavniki uspešnosti vsekakor potrebujejo dodatne in nadaljnje raziskave. Na področju akademske uspešnosti se zdi, da je miselnost na vrhu nekognitivnih dejavnikov. Večina raziskav potrjuje tesno povezavo med razvojno miselnostjo rasti in višjimi akademskimi dosežki. Zato želimo tudi s člankom spodbuditi akademsko in znanstveno javnost k nadaljnjemu raziskovanju nekognitivnih dejavnikov študijske in akademske uspešnosti. V prihodnosti želimo raziskati razmerje med prevladujočo miselnostjo in učnimi strategijami ter miselnostjo in akademskim odlašanjem.

REFERENCES

1. Aronson, J., Fried, C. B., & Good, C. (2002). Reducing the effects of stereotype threat on African American college students by shaping theories of intelligence. *Journal of Experimental Social Psychology*, 38, 113–125. <https://doi.org/10.1006/jesp.2001.1491>
2. Bahník, Š., & Vranka, M. (2017). Growth mindset is not associated with scholastic aptitude in a large sample of university applicants. *Personality and Individual Differences*, 117, 139–143. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.05.046>
3. Blackwell, L. S., Trzesniewski, K. H., & Dweck, C. S. (2007). Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: a longitudinal study and an intervention. *Child Development*, 78, 246–263. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.00995.x>
4. Burnette, J. L., Oboyle, E. H., Vanepps, E. M., Pollack, J. M., & Finkel, E. J. (2013). Mind-sets matter: a meta-analytic review of implicit theories and self-regulation. *Psychological Bulletin*, 139(3), 655–701. <https://doi.org/10.1037/a0029531>
5. Cook, D. A., Castillo, R. M., Gas, B., & Artino, A. R. (2017). Measuring achievement goal motivation, mindsets and cognitive load: validation of three instruments' scores. *Medical Education*, 51(10), 1061–1074. <https://doi.org/10.1111/medu.13405>
6. Cury, F., Da Fonseca, D., Zahn, I., & Elliot, A. (2008). Implicit theories and IQ test performance: a sequential mediational analysis. *Journal of Experimental Social Psychology*, 44, 783–791. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2007.07.003>
7. Devers, A. (2015). Thinking about intelligence: how student mindsets influence academic performance. *Rising Tide*, 7. Available at: <http://www.smcm.edu/mat/wp-content/uploads/sites/73/2015/06/Allyson-Devers-2015.pdf>
8. Dweck, C. S. (1999). *Self-theories: their role in motivation, personality, and development*. Psychology Press.
9. Dweck, S. C. (2017). *Mindset*. Robinson.
10. Gonida, E., Kiosseoglou, G., & Leondari, A. (2006). Implicit theories of intelligence, perceived academic competence, and school achievement: testing alternative models. *The American Journal of Psychology*, 119(2), 223–238. <https://doi.org/10.2307/20445336>
11. Good, C., Aronson, J., & Inzlicht, M. (2003). Improving adolescents' standardized test performance: an intervention to reduce the effects of stereotype threat. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 24, 645–662. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2003.09.002>
12. Kamins, M. L., & Dweck, C. S. (1999). Person versus process praise and criticism: implications for contingent self-worth and coping. *Developmental Psychology*, 35(3), 835–847. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.35.3.835>
13. Litić, M., Milutinović, J., & Grandić, R. (2016). Personality traits and domain-specific quality of giftedness. *Didactica Slovenica - Pedagoška obzorja*, 31(3–4), 21–37.
14. Limeri, L. B., Carter, N. T., Choe, J., Harper, H. G., Martin, H. R., Benton, A., & Dolan, E. L. (2020). Growing a growth mindset: characterizing how and why undergraduate students' mindsets change. *International Journal of STEM Education* 7, 35, 1–19. <https://doi.org/10.1186/s40594-020-00227-2>
15. Matrić, M., & Duh, M. (2019). Teachers' perceptions of gifted, talented and EBD Students. *Didactica Slovenica - Pedagoška obzorja* 2(34), 67–81.
16. Miller, G. (2013). Understanding John Hattie's visible learning research in the context of Carol Dweck's growth mindset (Training notes). Available at: https://www.growthmindsetmaths.com/uploads/2/3/7/7/23776169/hattie_dweck_2012.doc
17. Mueller, C. M., & Dweck, C. S. (1998). Praise for intelligence can undermine children's motivation and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(1), 33–52. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.75.1.33>
18. Poredoš, M., & Puklek Levpušček, M. (2017). Motivational and emotional factors of academic achievement in mathematics in early adolescence. *Didactica Slovenica - Pedagoška obzorja*, 32(1), 47–63.
19. Smiley, P. A., Buttitta, K. V., Chung, S. Y., Dubon, V. X., & Chang, L. K. (2016). Mediation models of implicit theories and achievement goals predict planning and withdrawal after failure. *Motivation and Emotion*, 40(6), 878–894. <https://doi.org/10.1007/s11031-016-9575-5>

20. Stipek, D., & Gralinski, J. H. (1996). Children's beliefs about intelligence and school performance. *Journal of Educational Psychology*, 88(3), 397–407. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.88.3.397>
21. Šafranč, J., Gojkov Rajič A., & Stojanović, A. (2018). Personality, language learning motivation and achievement. *Didactica Slovenica - Pedagoška obzorja*, 33(3–4), 107 – 122.
22. Tirri, K., & Kujala, T. (2016). Students' mindsets for learning and their neural underpinnings. *Psychology*, 7(9), 1231–1239. <https://doi.org/10.4236/psych.2016.79125>
23. Yeager, D. S., & Dweck, C. S. (2012). Mindsets that promote resilience: when students believe that personal characteristics can be developed. *Educational Psychologist*, 47(4), 302–314. <https://doi.org/10.1080/00461520.2012.722805>
24. Yeager, D. S., Hanselman, P., Walton, G. M., Murray, J. S., Crosnoe, R., Muller, C., Tipton, E., Schneider, B., Hulleman, C. S., Hinojosa, C. P., Paunesku, D., Romero, C., Flint, K., Roberts, A., Trott, J., Iachan, R., Buontempo, J., Yang, S. M., Carvalho, C. M., ... Dweck, C. S. (2019). A national experiment reveals where a growth mindset improves achievement. *Nature*, 573, 364–369. <https://doi.org/10.1038/s41586-019-1466-y>
25. Yeager, D. S., & Walton, G. M. (2011). Social-psychological interventions in education: they're not magic. *Review of Educational Research*, 81(2), 267–301. <https://doi.org/10.3102/0034654311405999>
26. Zeng, G., Hou, H., & Peng, K. (2016). Effect of growth mindset on school engagement and psychological well-being of Chinese primary and middle school students: the mediating role of resilience. *Frontiers in Psychology*, 7, Article 1873. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01873>



Besedilo / Text © 2024 Avtor(ji) / The Author(s)

To delo je objavljeno pod licenco CC BY Priznanje avtorstva 4.0 Mednarodna.

This work is published under a licence CC BY Attribution 4.0 International.

(<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>)

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. 2023).

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. 2023).

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.