

UR. MITJA SARDOČ,  
IGOR Ž. ŽAGAR  
IN ANA MLEKUŽ

**RAZISKOVANJE V VZGOJI  
IN IZOBRAŽEVANJU  
DANES**



raziskovanje v vzgoji in izobraževanju danes  
**documenta 12**



---

UR. MITJA SARDOČ, IGOR Ž. ŽAGAR  
IN ANA MLEKUŽ

**RAZISKOVANJE V VZGOJI  
IN IZOBRAŽEVANJU  
DANES**



# Vsebina

- 9** Slike in tabele 7
- Mitja Sardoč**
- 11** Uvod
- Šola in družba**
- Maja Čelan**
- 17** Učenje odgovornejšega vedenja malo drugače
- Jožica Jožef Beg**
- 21** O kulturni zavesti gimnazijcev
- Politike, enakost in evalvacija**
- Lidija Grmek Županc**
- 37** Razlike v izključitvah učencev v slovenski in angleški šoli z vidika pravičnosti
- Petra Kleindienst**
- 47** Koncept človekovega dostojanstva v srednješolskem izobraževanju
- Učitelji, pedagoški delavci in pedagoški proces**
- Ivanka Erjavec**
- 63** Uvajanje sprememb in novosti
- Bojana Gnamuš Tancer**
- 73** Učinki treninga tehnik razmišljanja po Edwardu de Bonu na učence v osnovni šoli

## **Učna (ne)uspešnost**

**Ivanka Bider Petelin in Martina Ozbič**

**85** Zgodnje odkrivanje težav na področju branja

**Katja Mlakar in Tjaša Filipčič**

**107** Izobraževalne poti dveh oseb s cerebralno paralizo

**Barbara Štingl**

**129** Raziskovalno delo v dijaških domovih: uporaba pametne mobilne telefonije in družabno življenje dijakov

**137** Povzetki

**149** O avtorjih



## Slike in tabele

- 17** Slika 1: Razvijanje odgovornega ravnanja in dobrih odnosov 9
- 26** Slika 2: Razlike med dijaki in učitelji po ključnih možnostih
- 57** Slika 3: Komponente »izobraževanja o človekovem dostojanstvu«
- 75** Slika 4: Ustvarjalno mišljenje – primerjava med eksperimentalno in kontrolno skupino ob drugem merjenju
- 76** Slika 5: Ustvarjalno mišljenje v eksperimentalni skupini – primerjava med prvim in drugim merjenjem
- 76** Slika 6: Pozornost - primerjava med prvim in drugim merjenjem v eksperimentalni in kontrolni skupini
- 77** Slika 7: Motivacija za učenje ter uporaba kognitivnih in metakognitivnih strategij - primerjava med ES in KS ob drugem merjenju
- 78** Slika 8: Samopodoba – primerjava med eksperimentalno in kontrolno skupino ob drugem merjenju
- 
- 27** Tabela 1: Kulturna zavest v 1. in 3. letniku – zaznavanje samoučinkovitosti pri dijakih (N = 471): aritmetične sredine, standardni odkloni in t-vrednosti glede na obe merjenji; ocene učiteljev o lastnih spodbudah (N = 23): aritmetične sredine, standardni odkloni
- 29** Tabela 2: Zaznavanje odnosa do kulturne zavesti in izražanja (vrednote in stališča) pri dijakih v 1. in 3. letniku: aritmetične sredine, standardni odkloni in t-vrednosti
- 50** Tabela 3: Cilji »izobraževanja o človekovem dostojanstvu« kot integralnem delu državljske vzgoje

<b>74</b>	Tabela 4: Celoten vzorec glede na razred, spol, skupino in šolsko leto
<b>89</b>	Tabela 5: Opis Preizkusa predbralnih zmožnosti
<b>94</b>	Tabela 6: Opis Testa zgodnjih bralnih zmožnosti
<b>95</b>	Tabela 7: Opis spremenljivk
<b>98</b>	Tabela 8: Povprečja skupin
<b>99</b>	Tabela 9: Testiranje enakosti povprečij
<b>100</b>	Tabela 10: Rezultati uspešnosti klasifikacije na osnovi diskriminativne funkcije
<b>115</b>	Tabela 11: Ugotovitve raziskave izobraževalne poti dveh oseb s cerebralno paralizo

# Uvod

Mitja Sardoč

Tako v strokovnih in akademskih razpravah kot tudi v vsakdanji pedagoški praksi se pogosto soočamo s problemi in izzivi, na katere nimamo enoznačnega pogleda, še manj pa jasnega ali prepričljivega odgovora. Kakor potrjujejo številni projekti, strategije in iniciative ter primeri »dobrih« praksi, se iskanje enoznačnih odgovorov – kljub povečanemu interesu teoretikov, snovalcev politik in pedagoških delavcev – (vse prepogosto) sooča z vrsto zgrešenih srečanj in zamujenih priložnosti. Zadevo dodatno zaplete tudi dejstvo, da je odziv politik(ov) v najboljšem primeru enostranski ali pa dvoumen. Tudi zaradi tega je probleme in izzive v vzgoji ter izobraževanju potrebno misliti v vsej njihovi kompleksnosti in protislovnosti.

11

To nalogo z veliko mero uspešnosti opravlja vsebinsko področje raziskovanja. Njegova vloga je v zadnjih nekaj desetletjih vse prej kot obrobna ali zanemarljiva: temeljno in aplikativno raziskovanje, mednarodne primerjalne raziskave izobraževalnih dosežkov, na podatkih in dejstvih utemeljene politike, vloga in pomen evalvacije kakovosti v sistemu vzgoje in izobraževanja ter akcijsko raziskovanje, ki uspešno presega razkorak med teorijo in prakso – v kolikor jasna oz. določljiva ločnica med obema razsežnostima, seveda, obstaja –, so samo nekateri izmed indikatorjev vloge in pomena raziskovanja pri uvajanju sprememb ter novosti v vzgoji in izobraževanju.

Kljub temu se raziskovanje v vzgoji in izobraževanju sooča tudi z vrsto problemov in izzivov. Občutno nižja sredstva, ki se jih zadnja leta namenja raziskovanju in razvoju nasploh, redukcionistično pojmovanje procesa edukacije, ki je v skladu z neoliberalno doktrino zvedeno na tržno pojmovanje izobraževanja oz. znanja, sočasna komercializacija raziskovalne dejavnosti kot tudi zahteve po neposredni 'uporabnosti' rezultatov raziskovalnega dela so samo nekateri

izmed negativnih trendov, ki jim raziskovalci na širšem vsebinskem področju vzgoje in izobraževanja – bolj ali manj – (ne)uspešno kljubujejo.

Te probleme in izzive v veliki meri uspešno presega vse večja interdisciplinarnost v raziskovanju. Pedagogika in andragogika, razvojna in socialna psihologija, filozofija vzgoje, sociologija edukacije, kulturologija, študije spolov, etnične in migracijske študije, management v vzgoji in izobraževanju, lingvistika in teorija diskurza, antropologija itn. so pomembno prispevali k revitalizaciji raziskovanja v vzgoji in izobraževanju. To nenazadnje potrjujejo številni primeri povezovanja raziskovalcev in predavateljev na fakultetah ter pedagoških delavcev, ki ima v Sloveniji že dolgo tradicijo.

Tudi zato sta Pedagoški inštitut ter Slovensko društvo raziskovalcev na področju edukacije podprla iniciativo o letni konferenci, ki bi spodbudila diseminacijo rezultatov raziskav ter izmenjavo izkušenj, identifikacijo ključnih problemov, izzivov in ovir v vzgoji in izobraževanju ter razvoj raziskovanja nasploh. Prva nacionalna znanstvena konferenca z naslovom »Raziskovanje v vzgoji in izobraževanju danes?« predstavlja torej prvi korak v smeri aktivnejšega spoprijemanja z zgoraj navedenimi problemi in izzivi.

Konferenca je potekala 27. septembra 2016 v prostorih Fakultete za računalništvo in informatiko ter Fakultete za kemijo in kemijsko tehnologijo. Na konferenci je bilo skupaj predstavljenih 62 predavanj ter 9 predstavitev v obliki posterja. V skladu s programsko zasnovano konferenco so bila predavanja razvrščena v 4 tematske sklope, in sicer:

- Šola in družba
- Politike, enakost in evalvacija
- Učitelji, pedagoški delavci in pedagoški proces
- Učna (ne)uspešnost

Program konference je vključeval tudi dve plenarni predavanji. Uvodno predavanje z naslovom »The Problem of Directive Moral Education« je predstavil prof. Michael Hand z Univerze v Birminghamu. V njem je podrobneje predstavil neskladje dveh temeljnih idej moralne vzgoje ter s tem povezane probleme. V sklepnem plenarnem predavanju »Etika edukacijskega raziskovanja« je dr. Zdenko Kodelja predstavil osnovne predpostavke raziskovanja na širšem vsebinskem področju vzgoje in izobraževanja ter njihov etični okvir.

V okviru programa konference je bilo podeljeno tudi priznanje za izjemne dosežke na področju raziskovanja vzgoje in izobraževanja, ki je bilo za leto 2016 podeljeno dr. Jurki Lepičnik Vodopivec s Pedagoške fakultete Univerze na Primorskem.

Za izvedbo konference gre zahvala organizacijskemu odboru ter še posebna zahvala članom programskega odbora konference. S svojo podporo sami ideji nacionalne znanstvene konference o raziskovanju v vzgoji in izobraževan-

ju in z aktivno udeležbo v procesu priprave vsebinske zasnove konference ter recenziranja prispelih povzetkov predstavitev so pomembno prispevali k izpolnitvi zastavljenih ciljev. Hkrati se zahvaljujemo tudi vsem tistim udeležencem, ki na konferenci niso predstavili svojega prispevka, so pa z aktivno udeležbo pripomogli k visoki ravni razprav ob predstavitvah prispevkov.

Oba organizatorja konference se za podporo zahvaljujeta Sindikatu vzgoje, izobraževanja, znanosti in kulture (SVIZ) ter Centru Republike Slovenije za mobilnost in evropske programe izobraževanja in usposabljanja (CMEPIUS). Z njuno finančno pomočjo smo namreč uspeli zagotoviti izdajo zbornika povzetkov predstavitev kot tudi pričujočega zbornika prispevkov, ki prinaša izbor prispevkov, predstavljenih na 1. nacionalni znanstveni konferenci raziskovalcev v vzgoji in izobraževanju.

Pozitivne povratne informacije s strani udeležencev ter članov programskega odbora konference so potrdile, da nacionalna znanstvena konferenca predstavlja pomemben korak k diseminaciji rezultatov raziskovalnega dela kot tudi k izmenjavi izkušenj na širšem področju vzgoje in izobraževanja.

Pred vami je torej zbornik nekaterih strokovnih prispevkov, predstavljenih na 1. nacionalni znanstveni konferenci »Raziskovanje v vzgoji izobraževanju danes?«. Zbornik sledi vrstnemu redu tematskih sklopov na konferenci (Šola in družba; Politike, enakost in evalvacija; Učitelji, pedagoški delavci in pedagoški proces; Učna (ne)uspešnost).



---

šola in družba





# Učenje odgovornejšega vedenja malo drugače

Maja Čelan

Pri informatiki že zelo dolgo prakticiramo projektno učno delo (Wechtersbach, 2010: 21–23), pri katerem so dijaki pri pouku aktivnejši in kreativnejši. S projektnim učnim delom dijaki rešujejo izbran informacijski problem. Pri tem smo si pridobili bogate izkušnje, kako voditi takšno delo, da dosežemo čim več učnih ciljev. Prav učiteljevo pravilno vodenje je ključ do uspeha dijakov. Z dolgoletno prakso in natančno postavljenimi ocenjevalnimi merili smo uspeli doseči, da se manj motivirani dijaki ne morejo skrivati za delom drugih, kar je bilo v začetnih letih slabost skupinskega projektne delo. Takšna oblika dela v razredu spodbuja tudi sodelovalno učenje (Wechtersbach, 2010: 23–25). Učitelj pri tem ni več posredovalec znanja, temveč mentor, ki dijake usmerja k rešitvam problemov

17



Slika 1: Razvijanje odgovornega ravnanja in dobrih odnosov

Eden od dveh glavnih ciljev, zapisanih v viziji naše šole, je »razvijanje odgovornega ravnanja in dobrih odnosov«. Da bi uresničili cilje, zapisane v viziji, smo se na šoli odločili, da bomo k uresničevanju aktivno pristopili vsi predmetni aktivni. Vsak strokovni predmetni aktiv je imel nalogo, da vsebine na temo odgovornega vedenja in medosebnih odnosov poskuša vključiti v pouk, brez velikih posegov v obstoječi učni načrt.

Tako smo se v aktivu informatike odločili, da bodo dijaki drugih letnikov ta cilj poskušali doseči ob izdelavi kratkega filma, ki je del njihove projektne naloge.

## Metodologija

Naloga dijakov je bila izdelati kratek film, ki se vsebinsko navezuje na odgovorno ravnanje in medsebojne odnose. V svojem filmu so morali prikazati stanje, ki jih moti, in stanje, ki bi si ga želeli. Predlagala sem jim, da se osredotočijo na tisto, kar jih najbolj moti, vendar drugim to težko zaupajo.

Pri izdelavi filma so morali dijaki pokazati kreativnost, sodelovalnost in organizacijske sposobnosti, saj filma niso mogli posneti sami, ampak so si morali izbrati in organizirati snemalno ekipo.

Video so lahko posneli z različnimi snemalnimi napravami, kot so pametni telefoni ter digitalni fotoaparati in kamere. Snemali so v svojem prostem času po v naprej pripravljenem scenariju, montažo filma pa smo opravili pri urah informatike. Pri tem so nastali res posrečeni izdelki.

Pri izdelavi filma so poleg zgoraj opisanega cilja prav tako dosegli cilje, ki jih učni načrt za informatiko predpisuje v poglavju o predstavitvi informacij z gibljivo sliko.

Filme so predstavili svojim sošolcem in profesorju.

## Rezultati

Po ogledu smo se skupaj pogovorili o predstavljeni problematiki. Dijaki so bili začudeni, ko so ugotovili, kaj moti njihove sošolce.

Po ogledu filmov in pogovoru z dijaki je analiza izpostavljenе tematike pokazala, da je bilo največkrat izpostavljeno nezaželeno vedenje z naslednjih področij:

- Odnos do narave, saj je v filmih prikazana skrb za čisto okolje in za odgovorno ravnanje z živalmi.
- Odnos odraslih do mladostnikov, kjer je prikazano, da se odrasli v komunikaciji z mladostniki postavimo v nadrejeni položaj. Dijaki so v debati izpostavili, da jih odrasli ne jemljemo kot sebi enake in se z njimi

pogosto pogovarjamo v omalovažujočem tonu. Ta očitek je letel tako na učitelje kot tudi na starše pa tudi na druge odrasle, kot so prodajalke, avtobusni šoferji, knjižničarke ... Moti jih tudi, da starši, učitelji in tudi drugi odrasli prepogosto napadalno reagiramo, kadar kakšnih stvari ne naredijo, prav tako si ne vzamemo časa, da bi poslušali njihove razloge. O tej temi smo zelo dolgo debatirali.

- Pozdravljanje oz. nepozdravljanje; v filmih so prikazane situacije, kjer mladostniki na svoj pozdrav na dobijo odgovora. V debati so povedali, kako se pri tem počutijo. Omenili so, da jim tudi v šoli nekateri učitelji ne odzdravijo.
- Neprimerno obnašanje med poukom, kot je bilo razvidno iz filmov, ne moti le nas, učiteljev, temveč tudi veliko dijakov. Povedali so, da zaradi motenja pouka s strani nekaterih dijakov niso deležni dovolj dobre razlage, zato porabijo doma več časa za učenje. Večina tega svojim sošolcem ne želi povedati, saj nočejo, da bi jih sošolci imeli za preveč pridne. Rešitev pričakujejo od učitelja, ki naj umiri motečega dijaka ali pa ga pošlje iz razreda.
- Uporaba pametnih telefonov je bila tematika, ki me je zelo presenetila. Večino dijakov moti, da njihovi sovrstniki, kadar so v njihovi družbi, brskajo po svojih pametnih telefonih, namesto da bi se posvečali njim.
- Nekulturno obnašanje pri jedi moti dijake do te mere, da so se nekateri celo odjavili od malice. V filmih so izpostavili glasno cmokanje in srebanje ter neuporabo jedilnega pribora. V debati so povedali, da nekateri njihovi sovrstniki ne poznajo osnovnega bontona pri jedi, in nekateri filmi so tako pravi vodniki po bontonu pri jedi.
- Norčevanje in posmehovanje sošolcev bi lahko razdelili v dve vrsti:
  - javno norčevanje: kadar kdo v razredu kaj vpraša, se ostalim to zdi neumno in se smejejo, po uri pa ga zbadajo in se iz njega norčujejo,
  - posmehovanje za hrbtom so izpostavila dekleta, ki so povedala, da se jim prijateljice mnogokrat za hrbtom posmehujejo in da jih to zelo prizadene.
- Grožnje in fizično nasilje: v filmih, ki so jih izdelali, je zaznati, da med dijaki prihaja tudi do groženj in fizičnega nasilja. Prikazan je bil primer, ko dijak ni hotel nekemu pomagati pri testu, zato je bil po pouku deležen groženj s fizičnim nasiljem.

19

## Zaključek

Večina dijakov svojim sovrstnikom ne bi nikoli povedala, da jih njihovo vedenje moti, saj se bojijo, da bi jih na ta način prizadeli in tako izgubili prijatelja. Tako

pa jim je izdelava filmov omogočila, da so drug drugega na nevsiljiv način opozorili na lepše in odgovornejše vedenje.

Izsledke analize sem predstavila tudi svojim sodelavcem. O tem smo kar precej razpravljali, saj so se nekateri očitki nanašali tudi na učitelje. Pogovarjali smo se o tem, kaj lahko mi storimo, da bo tudi naše vedenje lepše in odgovornejše in na ta način vzgled mladim generacijam, ki jih vzgajamo.

Po letu dela z razvijanjem odgovornega vedenja in boljših medsebojnih odnosov smo opazili prve spremembe na bolje, predvsem pri pozdravljanju. Le-te kažejo na to, da smo z našimi aktivnostmi za doseg cilja vizije na pravi poti. Zavedamo pa se, da je razvijanje odgovornega vedenja in dobrih medosebnih odnosov proces, ki se nikoli ne konča.

## Literatura

Cornell University Center for Teaching Excellence. (2012). Collaborative learning: Group Work. Najdeno 18. avgusta 2016 na spletnem naslovu <https://www.cte.cornell.edu/teaching-ideas/engaging-students/collaborative-learning.html>

Wechtersbach, R. (2010). *Informatika. Posodobitve pouka v gimnazijski praksi*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

# O kulturni zavesti gimnazijcev

Jožica Jožef Beg

## **Kulturna zavest in izražanje kot ena od osmih ključnih zmožnosti**

21

V prispevku bom predstavila nekatere ugotovitve iz raziskave o ključnih zmožnostih pri pouku književnosti, ki so natančno predstavljene v doktorski disertaciji *Razvijanje ključnih zmožnosti pri književnem pouku v gimnaziji* (Jožef Beg, 2015). Omejila se bom na kulturno zavest in izražanje (tudi kulturna zmožnost), ki je poleg sporazumevanja v maternem jeziku pri pouku književnosti najpomembnejša ključna zmožnost in ima poleg spoznavne vloge tudi vzgojni pomen.

*Kulturna zavest in izražanje* (tudi kulturna zmožnost) je v Uradnem listu Evropske unije opredeljena kot »/s/poštovanje pomena kreativnega izražanja zamisli, izkušenj in čustev v različnih medijih, vključno z glasbo, upodabljaljivimi umetnostmi, literaturo in vizualnimi umetnostmi« (Priporočila ..., 2006). Kot vse ključne zmožnosti tudi ta sestoji iz *znanja* (npr. poznavanje lokalne, evropske in svetovne kulturne dediščine), *spretnosti* (npr. uživanje v umetniških delih in v samoizražanju, prepoznavanje družbenih in gospodarskih priložnosti v kulturnih dejavnostih) in *odnosa*, ki je za področje kulturne zavesti še posebej pomemben:

*»Pravo razumevanje lastne kulture in občutek identitete sta lahko osnova za odprt odnos in spoštovanje do različnosti kulturnega izražanja. Pozitiven odnos zajema tudi ustvarjalnost, pripravljenost za negovanje estetskih možnosti z umetnostnim samoizražanjem in sodelovanje v kulturnem življenju«* (prav tam).

Kulturno zavest lahko razumemo kot tisti del posameznikovih zmožnosti, ki je najtesneje povezan s pojmom razgledanost in »pomembno sooblikuje celosten vrednostni sistem posameznika in družbe, vpliva na čut za estetskost, hkrati pa na etičnost in zavest o lastni individualni in družbeni identiteti« (Krakar Vogel, 2011: 272).

Njen razvoj poteka na neposreden in posreden način: večinoma neposredno v formalnem izobraževanju, neposredno ali posredno v neformalnem izobraževanju ob obisku gledališča, likovnih in fotografskih razstav, koncertov, literarnih večerov ipd., skoraj izključno posredno pa v družinskem in vrstniškem okolju (Cultural ..., 2015). Zlasti na odnosno raven kulturne zavesti posameznika vplivajo pozitivne spodbude, ki jih je že kot otrok deležen v družinskem okolju. V času šolanja so sistematičnemu razvijanju kulturne zavesti namenjene kulturno-umetnostne vsebine v okviru pouka pri posameznih predmetih in kulturne dejavnosti, ki jih skladno s programom organizirajo šole, največkrat v sodelovanju s kulturnimi ustanovami in z umetniki.

Kulturno-umetnostne vsebine imajo v slovenskem izobraževanju pomembno mesto. To lahko utemeljemo s tradicionalnim odnosom Slovencev do kulture, ki izhaja iz tega, da »sta bila jezik in kulturna, zlasti literarna ustvarjalnost (v manjši meri tudi glasba, slikarstvo in znanost) naša identitetna opora, ki sta nadomeščala druge znake istovetenja, s katerimi nismo razpolagali in smo jih dosegli šele z ustanovitvijo lastne države« (Musek, 2008: 80).

O pomenu kulturne vzgoje v šolah pričajo članki v časnikih *Učiteljski tovariš* (1861–1941) in *Popotnik* (1880–1941). Posebna pozornost je veljala oblikovanju knjižnic, med obema vojnama pa šolskemu odru. V prispevku Kulturno prosvetni delovni program in smernice, objavljenem v *Učiteljskem tovarišu* 21. 8. 1924, je cilj šolskih odrov opredeljen tako:

*»Hočemo vzgojiti novi rod v iskrene Jugoslovane, kulturno čim najvišje stoječe državljane ter etično in socialno polnovredne ljudi. Pot, ki vodi iz našega hotenja v uresničenje, je Prosveta. S tega vidika nam šolski oder (ŠO) ne bo več igračkanje, ki zanj v teh težkih časih nimamo časa, temveč vzgojno sredstvo, ker se prilega tlorisu otroške duševnosti, tako kot malo-katero drugo.«* (Kulturno ..., 1924: 3)

Po letu 1945 so bile kulturne vsebine z učnimi načrti vpete v pouk slovenščine, zgodovine in umetnosti, večinoma kot literarnozgodovinske ekskurzije in obiski galerij, gledaliških in filmskih predstav. Smernice za ekskurzije so izhajale tudi v strokovnem tisku. V *Jeziku in slovstvu* je Joža Mahnič (1955) o njihovem namenu zapisal:

*»Predvsem pa si moramo biti na jasnem o smislu in pomenu takšnih ekskurzij. Navadno z obiskom domačije ali groba kakega kulturnega delavca izkazujemo le-temu posebno hvaležnost za vse njegovo delo v na-*

*ši književnosti in kulturi. Tako že otroci iz ljudske šole in nižje gimnazije, če smo jih prav vzgojili, z občutkom svetega spoštovanja romajo v Vrbo. /.../ Čeprav pa so teh najmlajših častilcev predstave o avtorju Sonetnega venca zelo medle in obrisne, je njihov čustveni odnos do njega zelo intimen, pogosto celo bolj kot pri marsikakem višješolcu, ki hodijo na ekskurzije ne-redko predvsem zato, da en dan nimajo pouka.» (Mahnič, 1955: 21)*

Ekskurzije so bile priložnost za razvijanje kulturne zavesti in učitelji slovenščine so jih po prispevkih v *Jeziku in slovstvu* sodeč skrbno načrtovali ter smiselno umeščali v učni program. Kot možnost popestritve pouka slovenščine jih je ocenila tudi Magda Juvan (1980), ki je v svojem prispevku poudarila naslednje cilje dobro načrtovane ekskurzije:

*»Tako pripravljena in izpeljana ekskurzija ustreza več učno-vzgojnim smotrom. Učenec se praktično spoprijema z različnimi stalnimi oblikami sporočanja (poročilo, opis, oris). Razširi se njegovo poznavanje literarne, umetnostne in politične zgodovine. Ob delu dobiva spodbude za ustvarjalnost. Oblikuje se njegov osebni odnos do literarnih ustvarjalcev in naše preteklosti. Tako prestopa vsakdanjo brezbržnost, pasivnost, samozadostnost in se začenja zavedati svoje pripadnosti narodu in domovini.» (Juvan, 1980: 222)*

23

V zadnjih letih za sistematično kulturno-umetnostno vzgojo skrbijo kulturni koordinatorji v šolah in v drugih s kulturo povezanih zavodih. Učni načrti za osnovne in srednje šole so izrazito kroskurikularno zasnovani, temu pa so prilagojeni sodobni učbeniki in druga učna gradiva. Razvijanje kulturne zavesti je kot eden izmed najpomembnejših ciljev pouka vključeno v učne načrte za slovenščino na vseh stopnjah izobraževanja, vendar se osredotoča predvsem na bralno kulturo. Temu cilju sledi *Katalog znanja za srednje strokovno izobraževanje* (Hedžet Krkač idr., 2010), ki naj bi z uvedbo tematskih sklopov (npr. Ljubezem; Posameznik, družina in družba; Znanstvena fantastika; Potoepis; Dom, domovina, svet) spodbudil pozitiven odnos do branja in povečeval interes za branje.

Gimnazijski učni načrt je zasnovan po literarnozgodovinskem načelu: v vsebinskem delu predlaga kanonska besedila iz prevodne in slovenske književnosti, v dodatku pa še prostoizbirna besedila, ki naj bi dodatno osvetlila obravnavano književno obdobje. Natančno so opredeljene strategije za razvijanje kulturne zavesti: postavljanje literarnega besedila in avtorja v kulturnozgodovinski kontekst, spoznavanje različnih umetniških praks (tudi likovne, glasbene, filmske umetnosti) v preteklosti in sodobnem času, izvajanje medpredmetnih projektov in aktualizacija literarnih besedil, obiskovanje raznovrstnih kulturno-umetniških dogodkov in kritično razpravljanje o teh dogodkih itd. (Poznanovič Jezeršek idr., 2008). Različne dejavnosti naj bi di-

jake spodbudile, da se razvijejo ne le v kultivirane bralce, temveč tudi kultivirane gledalce in poslušalce, ki bodo imeli potrebo po udeležbi v kulturnem življenju v svojem okolju tudi v odrasli dobi. Kakšna je realnost v praksi, je pokazal tej zmožnosti posvečen sklop raziskave o ključnih zmožnostih pri pouku književnosti.

## Empirična raziskava

Cilj raziskave je bil ugotoviti, kako gimnazijci (1) ocenjujejo svojo samoučinkovitost na področju dejavnosti, ki jih izvajajo pri pouku književnosti za razvijanje kulturne zavesti na spoznavni in spretnostni ravni, (2) kakšen odnos (stališča, vrednote) imajo do teh dejavnosti in (3) kako se njihove ocene ujemajo z dosežki pri razčlembi umetnostnega besedila. Pri raziskavi smo upoštevali procesno naravo ključnih zmožnosti, zato nas je zanimal napredek dijakov v obdobju dveh let. Izhodiščna hipoteza je bila, da bodo dijaki v tretjem letniku višje ocenjevali razvitost svojih ključnih zmožnosti na vseh ravneh in da bodo uspešnejši pri razčlembi umetnostnega besedila.

24

## Metoda

### Udeleženci

Ciljna populacija raziskave so bili dijaki slovenskih gimnazij, v šolskem letu 2010/11 vpisani v prvi letnik, ter njihovi učitelji slovenščine. Vzorec je torej neslučajnostni, namenski in priročni, saj vključuje tiste dijake, katerih šole ter učitelji slovenščine so pristali na sodelovanje. Končni vzorec<sup>1</sup> sestavlja 471 dijakov, od tega 255 dijakinj. 321 dijakov je obiskovalo splošno gimnazijo, 150 strokovno, kar predstavlja 6,3 % generacije gimnazijcev. Iz vzorca so bili izločeni tisti dijaki, ki niso sodelovali v vseh delih raziskave ali pa se niso v prvem in tretjem letniku podpisali z isto šifro, saj zanje ni bilo mogoče primerjati rezultatov.

### Priporočki

Za potrebe raziskave smo pripravili dvodelen vprašalnik o ključnih zmožnostih, ki jih v večji meri razvijamo pri književnem pouku: sporazumevanje v materinem jeziku, kulturna zavest in izražanje, širše socialne zmožnosti (medosebne, medkulturne, socialne in državljanske zmožnosti), učenje učenja in digitalna zmožnost. V prvem delu vprašalnika Razvijanje ključnih zmožnosti pri književnem pouku (znanje, spretnosti) se na sklop Kulturna zavest in izražanje nanaša

<sup>1</sup> Med prvo izvedbo je bilo v raziskavo vključenih 654 ali 8,02 % vseh v prvi letnik gimnazije vpisanih dijakov (skupaj 8147) iz trinajstih regionalno razpršenih gimnazij. V istem vzorcu je dve leti kasneje, torej v tretjem letniku, sodelovalo 582 ali 7,8 % dijakov. Sodelovalo je tudi 23 učiteljev.



14 trditev od 46, v drugem – Razvijanje stališč in vrednot pri književnem pouku – pa 10 trditev od 34. Preizkus zanesljivosti vprašalnikov za dijake, ki je bil opravljen februarja 2011 na vzorcu 103 dijakov (54 dijakov strokovne gimnazije in 49 dijakov gimnazije), je za sklop kulturne zavesti v prvem delu vprašalnika pokazal vrednost Cronbach alfa 0,86, v drugem delu pa 0,78.

Vprašalnik za učitelje je vključeval vsebinsko identične trditve, vendar prilagojene naslovnikom. Učitelji so odgovorili tudi na vprašanja odprtega tipa, ki so se nanašala predvsem na strategije in pripomočke za razvijanje ključnih zmožnosti ter na ocene učiteljev o zmožnostih in bralnih interesih dijakov.

Za ugotavljanje, ali se zaznana samoučinkovitost in stališča ujemajo z dosežki dijakov, smo pripravili preverjanje z razčlemba manj znanega besedila, ki vključuje vse vidike ključnih zmožnosti (znanje, spretnost, odnos).

## Potek raziskave

Na prošnjo za sodelovanje se je odzvalo 13 gimnazij. Po pridobitvi soglasij dijakov in njihovih staršev smo jim po pošti poslali ustrezno število vprašalnikov ter razčlemb umetnostnega besedila. Učitelje smo prosili, naj dijaki izpolnijo najprej vprašalnik, nato pa rešijo naloge v razčlembi, saj bi obratni vrstni red lahko vplival na njihove izbire ocen v vprašalniku. Postopek smo ponovili aprila 2013. Dijaki so pri obeh izvedbah gradivo označili z isto šifro, kar je omogočilo primerjanje rezultatov. Učitelji so vprašalnik izpolnjevali le ob prvi izvedbi raziskave. Analizo podatkov smo izvedli s pomočjo programa SPSS; proste odgovore dijakov na vprašanja iz razčlemb smo kodirali, odgovore učiteljev na vprašanja odprtega tipa pa povzeli. V nadaljevanju so predstavljeni rezultati za sklop Kulturna zavest in izražanje tudi v primerjavi z rezultati nekaterih drugih sklopov.

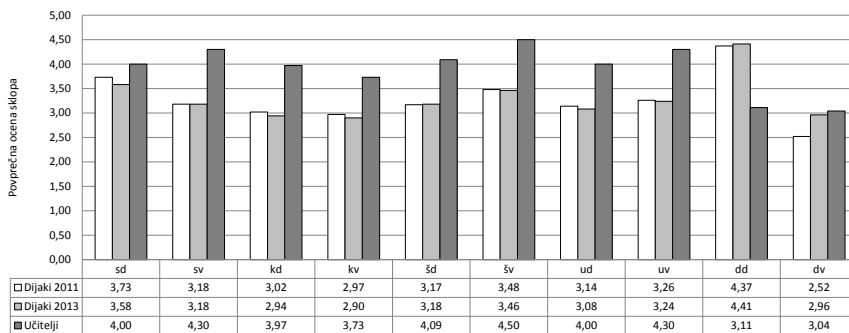
25

## Rezultati in interpretacija

Analiza je že ob prvi izvedbi raziskave pokazala, da srednješolci svojo samoučinkovitost in stališča o ključnih zmožnostih (z izjemo digitalne) ocenjujejo nižje kot učitelji, vendar pa ostajajo ocene večinoma nad povprečjem (Slika 2).<sup>2</sup>

Visoka je ocena dejavnosti za razvoj sporazumevanja v maternem jeziku. Ker so le-te povezane z izobraževalnimi cilji, ki jih preverja splošna matura, je ocena skladna s pričakovanji. V prvem in tretjem letniku so dijaki pričakovano najvišje ocenili spoznavni in spretnostni vidik digitalne zmožnosti, medtem ko

2 Legenda: sporazumevanje v maternem jeziku: dejavnosti – sd, vrednote in stališča – sv; kulturna zavest in izražanje: dejavnosti – kd, vrednote in stališča – kv; širše socialne zmožnosti: dejavnosti – šd, vrednote in stališča – šv; učenje učenja: dejavnosti – ud, vrednote in stališča – uv; digitalna zmožnost: dejavnosti – dd, vrednote in stališča – dv.



Slika 2: Razlike med dijaki in učitelji po ključnih možnostih

26

je lestvica odnosa do uporabe informacijsko-komunikacijske tehnologije (IKT) pri pouku književnosti v prvem letniku med vsemi ocenjena najnižje. Odnosni vidik digitalne zmožnosti je edini, ki so ga v tretjem letniku dijaki ocenili višje kot pri prvem merjenju, vendar je ocena še vedno nižja, kot bi pričakovali. Dijaki torej po lastnem prepričanju obvladajo sodobno tehnologijo, niso pa tega svojega znanja pripravljeni uporabljati za raziskovanje kulturnih okoliščin literarnega besedila ali iskanje informacij o kulturnih dogodkih doma in po svetu. Razlog bi bil lahko v pomanjkanju spodbud, saj ocene učiteljev in njihovi odgovori na vprašanja odprtega tipa potrjujejo, da so do IKT zadržani in jo uporabljajo le občasno.

Čeprav so učitelji svoje spodbude za razvijanje kulturne zavesti ocenjevali visoko in v odgovorih na vprašanja odprtega tipa navajali primere dobre prakse s tega področja (npr. projektno delo, medpredmetno povezovanje, ekskurzije, dramatizacije), so dijaki kulturno zavest in izražanje ocenili nižje od ostalih zmožnosti. Strategije razvijanja kulturne zavesti so v vprašalniku opredeljene kot trditve in vključujejo vse značilnosti pojmovanja kulturne zavesti ter izražanja kot »posebn/e/ kompleksn/e/ kvalitet/e/ posameznika, ki vključuje sistematično poznavanje pojavov visoke in množične kulture, razpravljanje o njih, morebitno dejavno udeležbo v njih, njihovo kritično vrednotenje ter pozitiven odnos do lastne in drugih kultur« (Krakar Vogel, 2011: 272).

Primerjava med zaznavami lastne učinkovitosti na področju te ključne zmožnosti je pokazala statistično pomembne razlike pri desetih od petnajstih trditve (Tabela 1). V prvem letniku so z oceno 3 in več ocenili šest dejavnosti, v tretjem letniku pa devet. Šest dejavnosti so v tretjem letniku ocenili statistično pomembno nižje kot v prvem letniku. Najnižje ocene dijakov se ujemajo z najnižjimi ocenami učiteljev. Najbolj so se približale ocene za šesto trditve, ki so jo učitelji ocenili z oceno 2,93. Učitelji so pričakovano visoko (z oceno 4 in več) ocenjevali tiste trditve, ki so neposredno povezane z učno snovjo, nižje pa trditve, povezane z aktualnim dogajanjem na področju kulture.

Tabela 1: Kulturna zavest v 1. in 3. letniku – zaznavanje samoučinkovitosti pri dijakih (N = 471): aritmetične sredine, standardni odkloni in t-vrednosti glede na obe merjenji; ocene učiteljev o lastnih spodbudah (N = 23): aritmetične sredine, standardni odkloni (Jožef Beg, 2015)

TRDITVE	2011		2013		t	Učitelji	
	M	SD	M	SD		M	SD
Besedilu znam določiti mesto v razvoju slovenske književnosti.	2,94	0,86	3,02	0,88	-1,51	4,27	0,704
Razvoj slovenske književnosti v določenem obdobju znam povezati z razvojem svetovne književnosti v istem obdobju.	2,92	0,87	3,08	0,93	-3,07**	4,73	0,458
Pri književnem pouku znam literarne teme povezati s kulturnimi okoliščinami.	3,12	0,94	3,00	0,94	2,13*	4,73	0,458
Pri spoznavanju kulturnih in zgodovinskih okoliščin v posameznem obdobju si pomagam s slikovnim gradivom v učbeniku.	3,54	1,03	3,54	0,99	0,03	3,87	1,06
Pri spoznavanju okoliščin v določenem času se opiram na znanje, pridobljeno pri drugih predmetih.	3,69	0,94	3,66	0,99	0,51	4,27	0,594
Pri književnem pouku sem pozoren na prevajalca besedila iz svetovne književnosti.	2,35	0,98	2,09	1,04	4,05***	2,93	1,033
Pri književnem pouku sodelujem v razpravljanju o pomembnih kulturnih dogodkih našega časa.	2,82	1,05	2,87	1,09	-0,61	3,73	0,594
Pri književnem pouku sodelujem v razpravljanju o nagrajencih s področja kulture.	2,36	1,04	2,10	1,06	4,02***	3,47	0,834
Pri književnem pouku se pripravimo na ogled gledališke ali filmske predstave.	3,60	1,24	3,73	1,28	-1,98*	4,6	0,91
Po ogledu gledališke ali filmske predstave sodelujem v pogovoru o njej pri književnem pouku.	3,95	1,10	3,51	1,20	6,47***	4,67	0,816

TRDITVE	2011		2013		t	Učitelji	
	M	SD	M	SD		M	SD
Pogovor o kulturnih okoliščinah v določenem obdobju me spodbudi k iskanju dodatnih informacij.	2,64	1,05	2,41	1,15	3,59***	3,4	0,828
Pri samostojnem raziskovanju kulturnih okoliščin uporabljam različne vire.	3,57	1,14	3,60	1,10	-0,38	3,8	1,146
V medijih spremljam kulturno dogajanje.	2,80	1,04	3,01	1,09	-3,28*	3,93	1,033
Kulturne prireditve obiskujem tudi izven šole (na lastno pobudo).	2,73	1,20	2,90	1,25	-2,34**	3,8	0,676
Vključujem se v kulturne dejavnosti v mojem kraju (npr. dramska skupina, pevski zbor, literarni večeri).	2,44	1,36	2,22	1,35	2,71**	3,4	1,183

Opombe: \*\*\*  $p < 0,001$ , \*\*  $p < 0,01$ , \*  $p < 0,05$ .

Spremljanje kulturnega dogajanja je glede na evropske smernice in učni načrt pomembna strategija za razvijanje kulturne zavesti, vendar je iluzorno pričakovati, da bodo srednješolci posvečali pozornost kulturnim dogodkom, če jih k temu z lastnim vzgledom ne spodbuja učitelj. Pomanjkanje spodbud potrjujejo nižje ocene, ki so jih tem dejavnostim prisodili dijaki. Že v prvem letniku so jih vrednotili pod povprečjem, tako pa ostaja tudi v tretjem letniku. Zlasti se je znižala ocena trditve o spremljanju nagrajencev s področja kulture, kar bi lahko bila posledica bližajoče se mature, ki poznavanja teh vsebin ne preverja. Verjetno se zaradi istega razloga dijaki v tretjem letniku redkeje vključujejo v kulturno dogajanje zunaj šole oz. v domačem okolju.

V drugem delu vprašalnika – ta je meril odnos dijakov do dejavnosti – so se pokazale statistično pomembne razlike med obema merjenjema pri petih trditvah: v tretjem letniku so statistično pomembno višje kot v prvem letniku ocenili spoštovanje do nacionalnega bogastva, iskanje informacij po spletu, nižje pa uporabo pisnih virov ter glasbeno in likovno ustvarjanje ob literarnem besedilu (Tabela 2).

Tabela 2: Zaznavanje odnosa do kulturne zavesti in izražanja (vrednote in stališča) pri dijakih v 1. in 3. letniku: aritmetične sredine, standardni odkloni in t-vrednosti (Jožef Beg, 2015)

TRDITVE	2011		2013		t	Učitelji	
	M	SD	M	SD		M	SD
Ob spoznavanju besedil slovenskih avtorjev čutim spoštovanje do nacionalnega kulturnega bogastva.	2,74	1,09	3,29	1,06	-7,98***	4,44	0,63
Pri samostojnem raziskovanju kulturnih okoliščin si najraje pomagam s pisnimi viri (knjige, revije).	3,09	1,05	2,93	1,04	2,52**	4,44	0,89
Dodatne informacije o kulturnih okoliščinah najhitreje poiščem na svetovnem spletu.	4,32	1,00	4,47	0,85	-2,58**	3,94	0,77
Branje odlomka me spodbudi, da v prostem času preberem obravnavano delo v celoti.	2,46	1,01	2,37	1,08	1,69	4,19	0,75
Branje pesmi me spodbudi h glasbenemu izražanju.	2,43	1,20	2,17	1,16	3,73***	3,06	1,06
Prebrano besedilo me spodbudi k likovnemu izražanju.	2,30	1,18	2,12	1,15	2,65**	3,13	0,96
Z zanimanjem si ogledam film, posnet po literarni predlogi.	3,71	1,09	3,64	1,06	1,18	3,63	0,96
Knjižnico obiščem vsaj enkrat tedensko.	3,22	1,35	3,16	1,43	0,64	3,56	1,32
Zdi se mi pomembno, da imam nekatere knjige v lastni knjižnici.	2,89	1,32	2,87	1,35	0,20	3,44	1,09
V osebno knjižnico sodijo tudi šolska berila.	2,67	1,20	2,67	1,30	-0,06	3,50	1,37

Opombe: \*\*\*  $p < 0,001$ , \*\*  $p < 0,01$ , \*  $p < 0,05$ .

Oceni za drugo in tretjo trditev kažeta na to, da dijaki v tretjem letniku še bolj izkoriščajo prednosti elektronskih virov pred tradicionalnimi kot v prvem letniku, kar se ujema s statistično pomembno višjo skupno oceno digitalne zmožnosti na odnosni ravni pri ponovljenem merjenju.

Nižja stopnja strinjanja o povezovanju literarnih besedil z glasbeno in likovno umetnostjo v tretjem letniku je morda povezana s tem, da sta glasbena in likovna umetnost v predmetniku gimnazije umeščeni v prvi ali drugi letnik,

kasneje pa ohranjajo stik z glasbenim in likovnim poustvarjanjem le tisti dijaki, ki so glasbeno ali likovno nadarjeni ali pa jih ustvarjanje posebej veseli. Z raziskavami o bralnih navadah se ujema nižja ocena trditve o branju odlomka kot o motivaciji za branje celotne knjige; potrjuje celo, da je tudi v gimnazijah del populacije, ki v prostem času ne bere leposlovja. Na vprašanje, katero knjigo so nazadnje prebrali v prostem času, so v odgovorih prevladovali naslovi trivialne literature; 22,7 % gimnazijcev je zapisalo, da berejo le knjige za domače branje, 13,9 % pa ni zapisalo nobenega naslova – prostor so pustili prazen ali pa napisali, da se ne spomnijo, katero knjigo so prebrali nazadnje.

Analiza rezultatov lestvice o dejavnostih za razvijanje *kulturne zavesti in izražanja* je pri drugem merjenju pokazala statistično pomembno nižjo zaznano samoučinkovitost v primerjavi z zaznavo v prvem letniku (1. letnik:  $M = 3,02$ ,  $SD = 0,60$ ; 3. letnik:  $M = 2,94$ ,  $SD = 0,66$ ;  $t = 2,38$ ,  $df = 471$ ,  $p = 0,018$ ), medtem ko na področju stališč ni bilo statistično pomembnih razlik (1. letnik:  $M = 2,97$ ,  $SD = 0,66$ ; 3. letnik:  $M = 2,97$ ,  $SD = 0,72$ ;  $t = 1,737$ ,  $df = 471$ ,  $p = 0,070$ ). Statistično nepomembna razlika med stališči dijakov v prvem in tretjem letniku kaže na to, da se odnos do kulture in umetnosti izoblikuje že do vstopa v srednjo šolo, dopuščamo pa tudi možnost, da učitelji v tretjem letniku zaradi mature splošnim kulturnim vsebinam ne posvečajo toliko pozornosti kot v prvem.

Razvijanje kulturne zavesti pri pouku književnosti je vzgojne narave, zato je ni smiselno posredovati z istimi metodami kot spoznavne sestavine predmeta, še bolj problematično pa je ocenjevanje teh sestavin. Kljub temu smo nekatere prvine poskusili oceniti z razčlenbo umetnostnega besedila, in sicer Prešernove pesmi *Glosa*.

Od triindvajsetih nalog v razčlenbi se jih je devet nanašalo na kulturne vsebine. Ovrednotene so bile s 26 točkami in v prvem letniku so dijaki dosegli povprečno število 12,9 točk. 56,8 % dijakov je v tem sklopu doseglo 13 točk in več. V tretjem letniku so bili pri tem delu preizkusa manj uspešni, saj so dosegli povprečno število točk 12,1. 13 točk in več je doseglo 47,5 % dijakov. Razlika med skupnim dosežkom v sklopu nalog za področje kulturne zavesti in izražanja v prvem ter tretjem letniku je statistično pomembna:  $t = 3,55$ ,  $df = 470$ ,  $p = 0,000$ .

Dosežki pri razčlenbi kažejo povprečnost na področju kulturne zavesti, ki se je pokazala že pri analizi ustreznih sklopov iz obeh vprašalnikov. Kot primer naj navedem le tisti del razčlenbe, v katerem so morali dijaki dokazati poznavanje dejstev iz slovenske kulturne zgodovine in z eno besedo ali besedno zvezo poimenovati:

- a) »pesme, ki pojo kralja Matjaža« (da gre za ljudske pesmi, je vedelo v prvem letniku le 14,4 % dijakov, v tretjem letniku 19,1 %; med napačnimi odgovori so bili: hrvaške pesmi, pesmi, ki so jih peli pod okriljem kralja Matjaža, slovenske pesmi, tuje pesmi itd.);

- b) »pevec Ilirje« (24,4 % dijakov v prvem letniku in 41,6 % v tretjem letniku je imenovalo Valentina Vodnika; med napačnimi odgovori so bili: Prešeren, Petrarka, Napoleon, pesnik sam, Dante, Homer, Francozi itd.);
- c) »Čebel'ce roji štirje« (17,8 % dijakov v prvem letniku in 39,9 % v tretjem letniku je zapisalo, da gre za Kranjsko čbelico; med napačnimi odgovori so bili: štirje roji čebel, štirje slovenski pesniki, štirje vladarji, pridni ljudje, štiri skupine ljudi, štirje deli Slovenije, čebelarji, štirje ustvarjalci, prebivalci štirih slovenskih pokrajin, štirje celjski grofje, slovenski časopis, pesniška zbirka, slovenski narod itd.).

Nepoznavanje pomembnih dejstev iz slovenske kulturne zgodovine, ki jih omenja eno samo besedilo, je sicer lahko naključje, vendar pa je nizka uspešnost pri vprašanjih, povezanih s poznavanjem teh tem, zelo nespodbudna, saj jih spoznavajo ne le pri slovenščini, ampak tudi pri zgodovini v osnovni šoli in gimnaziji. Lahko ugotovimo, da poznavanje slovenske kulturne zgodovine pri večini dijakov v prvem letniku ni postalo del njihove kulturne zavesti, to pa velja tudi za vsaj polovico dijakov v tretjem letniku.

Rezultati razčlembe so potrdili, da dijaki ne poznajo medijskih vsebin, povezanih s Francetom Prešernom, čeprav so v učnem načrtu za slovenščino posebej predlagane (Poznanovič Jezeršek idr., 2008: 51). Razlog za nepoznavanje glasbenih in filmskih vsebin ter spletnih strani o avtorju bi bil morda v tem, da jih niso vajeni oz. jih niso imeli priložnosti spoznati. Iz odgovorov učiteljev je mogoče razbrati, da tovrstnega angažiranja od dijakov praviloma niti ne pričakujejo. Pri tem zanemarjajo dejstvo, da je svetovni splet nenadomestljiv vir informacij tudi na področju kulture, predvsem pa je to tisti vir, ki je mladim najbližji, saj ob njem odraščajo.

Smiselno bi bilo izkoristiti zanimanje mladih za nove tehnologije in ga usmeriti tudi v korist razvijanja kulturne zavesti. Danes lahko posameznik umetnostno ali neumetnostno besedilo soustvarja s pomočjo spleta, namesto klasičnih knjig prebira elektronske ipd. Svetovni splet je neizčrpen vir različnih informacij z različnih koncev sveta in omogoča spoznavanje kulturnih okoliščin v oddaljenih krajih, s čimer pa se kulturna zmožnost že povezuje z medkulturno zmožnostjo. Ta ima pri književnem pouku ravno tako pomembno vlogo, saj besedila umeščamo v okoliščine nastanka, pri tem pa dijaki spoznavajo nove, oddaljene svetove in kulture ter se učijo strpnosti do vsega drugačnega. Literatura nam namreč kaže »tuje duševnosti ali geografsko, časovno, kulturno oddaljene življenjske prostore kot prostore drugosti, v katerih se s to drugostjo srečujemo, ne da bi jo mogli povsem speljati pod svoje« (Virk, 2006: 10).

## Sklep

Razvijanje ključnih zmožnosti, torej tudi kulturne zavesti, je procesne narave. Pričakovano je bilo, da bodo dijaki v tretjem letniku uspešnejši kot v prvem, vendar rezultati raziskave tega ne potrjujejo: gimnazijci svojo kulturno zavest ocenjujejo nižje od ostalih zmožnosti, podpovprečen uspeh pa so dosegli tudi v ustreznem sklopu razčlembe. V dveh letih se je na področju kulturne zavesti in izražanja pokazalo stagniranje ali celo rahlo nazadovanje. To kaže tudi na neizkoriščenost učnih gradiv. Med vsemi vajami in nalogami v trenutno veljavnih berilih je namreč okoli 40 % nalog za razvijanje kulturne zmožnosti ter po količini zavzemajo drugo mesto (Krakar Vogel, 2011: 276). Ker so te naloge običajno za dijake zahtevnejše, saj z napotitvijo k iskanju dodatnih informacij, poslušanju posnetkov, branju dodatnega gradiva ipd. od njih zahtevajo dodatno angažiranost, lahko v praksi ostajajo nerealizirane. Kljub evropskim smernicam, skladno z njimi posodobljenemu učnemu načrtu in sodobnim učbenikom za književnost zmožnostni pristop vsaj za razvijanje kulturne zavesti v praksi očitno ni zaživel in učitelji ohranjajo tradicionalne oblike pouka književnosti.

32

Stagniranje na področju kulturne zavesti gimnazijcev pa kaže še na neprijetno resnico, da razvijanju kulturne zavesti v izobraževanju odmerjamo premalo pozornosti in s tem spreminjamo sam koncept splošnega izobraževanja. Evropski okvir poudarja, da se vse ključne zmožnosti štejejo za enako pomembne, »saj vsaka od njih prispeva k uspešnemu življenju v družbi znanja« (Priporočilo ..., 2006), toda ravno kultura daje osnovo splošni izobrazbi.

Za kulturnega pedagoga Karla Ozvalda (1927) je bil npr. izobražen le človek,

*»ki si je, bodisi pretežno iz svojih sil bodisi s tujo pomočjo, pridobil enotno, to je v lastni individualnosti zakoreninjeno, pa vendar elastično, različnim kulturnim področjem ustrezajočo izoblikovanost ali 'strukturo' svojega duha, katera ga usposablja za aktivno udeleževanje kulturnega življenja, to se pravi, ne samo doumevanje (doživljanje), ampak tudi za ustvarjanje oz. odkrivanje kulturnih dobrin in vrednot« (Ozvald, 1927: 166–167).*

Ozvaldova misel je odraz njegovega časa, vendar lahko tudi danes pritrdimo, da je splošno znanje povezano s kulturo, čeprav se zdi, da – kako paradoksalno – v »družbi znanja« svoj pomen izgubljata tako znanje kot kultura.

## Literatura

Directorate–General for Education, Youth, Sport and Culture (European Commission). (2015). Cultural Awareness and Expression Handbook. Najdeno 15.



- decembra 2016 na spletnem naslovu <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/6066c082-e68a-11e5-8a50-01aa75ed71a1>
- Hedžet Krkač, M., idr. (2010). *Katalog znanja – učni načrt, srednje strokovno izobraževanje*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo.
- Jožef Beg, J. (2015). *Razvijanje ključnih zmožnosti pri književnem pouku v gimnazijah*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Juvan, M. (1980). Ekскурzija – možnost popestritve pouka slovenščine. *Jezik in slovstvo*, 25(7–8), 222–223.
- Krakar Vogel, B. (2011). Razvijanje kulturne zmožnosti pri pouku slovenščine. V S. Kranjc (ur.), *Meddisciplinarnost v slovenistiki, Obdobja 30 (271–278)*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Kulturno prosvetni delovni program in smernice (21. 08. 1924). *Učiteljski tovariš*, 64(34). Najdeno 22. aprila 2017 na spletnem naslovu: <http://www.dlib.si/?URN=URN:NBN:SI:DOC-TP284SYI>
- Mahnič, J. (1955). Naše ekskurzije. *Jezik in slovstvo*, 1(1), 21–24.
- Musek, J. (2008). Vrednote, kultura in vzgoja. V N. Požar Matijašič in N. Bucik (ur.), *Kultura in umetnost v izobraževanju – popotnica 21. stoletja (77–88)*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Ozvald, K. (1927). *Kulturna pedagogika: kašipot za umevanje včlovečevanja*. Ljubljana: Slovenska šolska matica (Priročna pedagoška knjižnica; 1).
- Poznanovič Jezeršek, M., idr. (2008). *UČNI načrt. Slovenščina: gimnazija splošna, klasična, strokovna gimnazija: obvezni predmet in matura (560 ur)*. [Elektronski vir] Ljubljana:
- Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo. Najdeno 10. decembra 2016 na spletnem naslovu [http://eportal.mss.edus.si/msswww/programiz2010/programi/media/pdf/un\\_gimnazija/un\\_slovenscina\\_gimn.pdf](http://eportal.mss.edus.si/msswww/programiz2010/programi/media/pdf/un_gimnazija/un_slovenscina_gimn.pdf)
- Priporočilo Evropskega parlamenta in Sveta z dne 18. decembra 2006 o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje (2006/962/ES). *Uradni list Evropske unije* št. L394/10.
- Virk, T. (2006). Zakaj je književnost pomembna?. V B. Krakar Vogel (ur.), *Književnost v izobraževanju – cilji, vsebine, metode, Obdobja 25 (3–13)*. Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik, Filozofska fakulteta.



---

politike, enakost in evalvacija



# Razlike v izključitvah učencev v slovenski in angleški šoli z vidika pravičnosti

Lidija Grmek Zupanc

V kolikor učenec ne ravna v skladu s predvidenim obnašanjem v šoli, šola nanj vpliva z vzgojnim delovanjem – prepričevanjem, discipliniranjem in kaznovanjem. Če se izkaže, da nanj to nima vpliva in da se težje kršitve ponavljajo, mora šolski sistem na to znati primerno odgovoriti/ukrepati. Tako angleško<sup>1</sup> kot slovensko ministrstvo prek različnih dokumentov poudarjata preventivno vzgojno delovanje, šolska pravila morajo biti povsod objavljena, telesna kazen pa je povsod prepovedana. »Dobre šole vzpodbujajo dobro vedenje z mešanico visokih pričakovanj, jasnimi pravili in etosom, ki spodbuja vzajemno spoštovanje med učenci in med osebjem in učenci.« (*Behaviour and discipline in schools*, 2016: 8) Podobnost je prav tako v tem, da se zahteva, da so kazni sorazmerne prekršku oz. da se stopnjujejo (*Behaviour and discipline in schools*, 2016: 7; *Pravilnik o šolskem redu v srednjih šolah*, 2010: 7). Tudi vzgojne kazni so si podobne, povsod poznajo tudi t. i. »alternativne ukrepe«, čeprav jih Angleži tako ne poimenujejo. Kot posledico kršenja pravil izrekajo naslednje vzgojne ukrepe:

*»/u/stno opozorilo oz. ustni ukor; dodatno delo ali ponavljanje nezadovoljivo opravljenega dela, dokler ne izpolnjuje zahtevanih standardov; kazen so tudi pisne naloge, kot je pisanje istih stavkov v vrsti ali esejev; izguba privilegijev – npr. izguba cenjene odgovornosti ali to, da učenec ne more sodelovati na določenih dogodkih; brez odmorov; pripor tudi med časom kosila, po šoli in ob koncu tedna; delo v korist skupnosti ali uvedba naloge – npr. pobirati odpadke, pleti šolske gredice, pospravljati razred, pospraviti jedilnico po obrokih ali odstranjevati grafite; redno poročanje,*

37

1 Besede angleški/Anglija v članku uporabljamo kot sinonime za Združeno kraljestvo.

*»vključujoč zgodnje jutranje poročanje, v izjemnih primerih pa začasna ali trajna izključitev«.* (Behaviour and discipline in schools, 2016: 8).

Če primerjamo vzgojne ukrepe v Sloveniji in Angliji, lahko najdemo dve razliki. V Sloveniji ne poznamo pridržanja, ki velja za mlajše od 18 let. Druga posebnost, ki je v Sloveniji ne poznamo, je soba, v kateri se učenca izolira od ostalih učencev, če je njegovo vedenje tako moteče. Šola mora imeti v svojih pravilih jasno zapisano, če tak ukrep izvaja.

V angleških pravilnikih imajo zapisano pravico učiteljev, da zaplenijo neprirodne predmete, kot so:

*»noži in orožje, alkohol, droge, ukradeni predmeti, tobak in cigaretni papir, pirotehnika, pornografske slike itd., vsak predmet, ki se uporablja za kazniva dejanja, povzročitev poškodb na osebah ali premoženju. Nože, orožje in otroško pornografijo je treba izročiti policiji, za ostalo gradivo pa odločajo učitelji, ali ga bodo vrnili ali ne.«* (Behaviour and discipline in schools, 2016: 11)

38

Teh določil v slovenskem srednješolskem *Pravilniku o šolskem redu v srednjih šolah* nimamo zapisanih. Osnovne šole pa v svoja šolska pravila in vzgojne načrte to lahko zapišejo.

Angleži zelo poudarjajo, da ima vsak pravico do izobraževanja in da morajo slednje zagotoviti. Resnično spoštujejo 26. člen *Splošne deklaracije človekovih pravic*: »Vsakdo ima pravico do izobrazbe.« Iz njihovega sklepanja logično izhaja, da je v primeru, če nekdo krši pravice drugih do izobraževanja, nujno potrebno ukrepati.

## **Primerjava izključitev v slovenskih in angleških šolah**

### **Primerjava zakonodaje**

Kot ključno zakonodajo, ki ureja izključitve v Angliji, lahko navedemo *The Education in Inspection Act 2006*, *The Education (Provision of Full-Time Education for Excluded Pupils) England Regulations 2007*, *The Education Act 2002, as amended by the Education Act 2011*, *The School Discipline Regulations (Pupil Exclusions and Reviews) 2012*, *The Education (Provision of Full-Time Education for Excluded Pupils) (England) (Amendment) Regulations 2014 in Equality Act 2010 – Equality Act 2010 and Schools*. V Sloveniji o izključitvah najeksplicitneje govori *Pravilnik o šolskem redu v srednjih šolah* (2010), ki je napisan na podlagi *Zakona o gimnazijah in Zakona o poklicnem in strokovnem izobraževanju*. V Sloveniji namreč izključitve v osnovni šoli ne poznamo, v Angliji pa jo poznajo in izvajajo. Omeniti moramo, da je pomembna razlika tudi v tem, da v Angliji v postopkih izključitve morajo preveriti, ali je bil v kakšnem členu kršen *Equality Act 2010 and Schools*. (Dfe,

*Exclusion from maintained schools, Academies and pupil referral units in England*, 2012: 5–6). Gre za tiste človekove pravice, ki jih imamo pri nas zapisane v *Ustavi RS* in v 2. členu ZOFVI.<sup>2</sup>

## Primerjava vrst izključitev

Angleži poznajo dve vrsti izključitev, ki veljata v t. i. »*Maintained schools*«, kamor je po dostopnih podatkih zajetih 93 % šolarjev od 3.–18. leta brez plačila, ter akademijah, ki so prav tako javno financirane šole. Največ akademij je srednjih šol.

a) *Začasna izključitev (Suspension, Education Act 2002: 36)*: učenec je lahko izključen enkrat ali večkrat, vendar pa je lahko izključen za največ 45 dni v šolskem letu.

Šola lahko »suspendira« učenca, ki resno krši šolska pravila ali pa bi to, da ostane v šoli, resno škodovalo njegovi izobrazbi ali dobremu počutju oz. izobraževanju in dobremu počutju drugih učencev.

b) *Trajna izključitev (Exclusion, prav tam, 36)*: trajna izključitev je lahko uporabljena samo kot zadnja možnost, kot odgovor na resno kršitev ali ponavljajoče kršitve šolskega obnašanja in kjer bi v primeru, da učenec ostane v šoli, to pomenilo resno škodo za izobraževanje ostalih učencev v šoli.

## Primerjava oseb (inštitucij) in postopkov, ki so vključeni v potek izključitve

Ker ZOFVI določa, kateri so strokovni organi šole, v nadaljevanju z namenom, da se izognemo kakršnemu koli nestrokovnemu primerjanju oz. zmešnjavi, uporabljamo izraz oseba oz. inštitucija. Osebe (inštitucije), ki so vpletene v postopke izključitve, se v Sloveniji in Angliji razlikujejo v tem smislu, da v Angliji v večji meri sežejo izven šole. Če so v postopke izključitve v Sloveniji vključeni razrednik, svetovalna služba, ravnatelj, starši, učiteljski zbor in nazadnje tudi svet zavoda, v katerem sedijo tudi zunanji člani, je v Angliji postavitve organov in postopkov drugačna. Šole tam sodelujejo z lokalnimi šolskimi oblastmi in s posebnimi enotami, ki se imenujejo »*Referral units*«. V Angliji je oseba, ki odloča o izključitvi, ravnatelj. V praksi to poteka tako, da pred to odločitvijo ravnatelj učencu vedno da možnost, da predstavi svoje mnenje. Ravnatelj mora pred izključitvijo preučiti vse dejavnike, ki bi lahko vplivali na takšno vedenje.

2 2. člen, kjer so naštetih cilji vzgoje in izobraževanja: zagotavljanje optimalnega razvoja posameznika ne glede na spol, socialno in kulturno poreklo, veroizpoved, rasno, etnično in narodno pripadnost ter telesno in duševno konstitucijo oz. invalidnost, vzgajanje za medsebojno strpnost, razvijanje zavesti o enakopravnosti spolov itd.

je (učenec je morda sam žrtev nasilja, trpi zaradi žalovanja ipd.). Pri tem lahko dobi tudi zunanjo pomoč. Podobno je tudi v Sloveniji, kjer uvedbo postopka ugotavljanja kršitve, za katero je predvidena pogojna izključitev ali izključitev, vodi ravnatelj. Tudi slovenski ravnatelj lahko postopek ustavi (»Če ravnatelj, po proučitvi vseh okoliščin, oceni, da dijak potrebuje pomoč oz. svetovanje, lahko odloči, da se postopek ukrepanja zoper dijaka ustavi.« *Pravilnik o šolskem redu v srednjih šolah*, 2010). Dejstvo, da lahko ravnatelj po poglobljenem pogovoru in preučitvi vseh olajševalnih ali oteževalnih okoliščin postopek ustavi, je vsekakor določilo, ki lahko prepreči nepravilno kaznovanje. Zlasti bi bilo kočljivo, če bi bilo več učencev vpletenih v isti delikt, torej če bi več učencev prekršilo isto pravilo. Brez poznavanja podrobnosti posameznih okoliščin bi sklepali, da morajo biti izključeni vsi. Vendar pa lahko ravnatelj na podlagi pogovorov in dejstev ugotovi, da obstajajo relevantne razlike med učenci, ki so storili težjo kršitev, kar prispeva k pravičnejšemu kaznovanju. Ko se angleški ravnatelj odloči za izključitev učenca za določen čas, mora takoj poskrbeti za informiranje odgovorne osebe o obdobju izključitve in razlogu zanj, tej osebi pa mora dati tudi pisno obvestilo o obdobju izključitve in razlogih za to. Odgovorna oseba (torej starši oz. učenec, če je polnoleten) mora pripraviti predstavitev o odločitvi za upravno telo, ki upošteva, kako bo učenec v to vključen in kako mora biti predstavitev pripravljena. V angleških pravilih je zelo poudarjeno, da je odgovorna oseba v primeru, da je učenec oz. dijak star 18 let, učenec/dijak sam. Tudi sicer mora biti angleški učenec, čeprav je mlajši od 18 let, vključen v proces predstavitve in razlago, kot je pač toliko star učenec lahko vključen, v razumevanje sestanka, zaradi katerega bo do predstavitve prišlo, in tega, kako in komu bo to predstavljeno. Zadolžitve ravnatelja pri izključitvi so strogo določene – koga obvešča, o čem obvešča, zakaj obvešča. V zapisanem vsekakor lahko prepoznamo vsaj delno standardizacijo postopkov.

Ko angleški ravnatelj obvešča starše o začasni izključitvi, se mora dogovoriti, kako bo omogočeno učencu, da bo nadaljeval izobraževanje do povratka v šolo. V primeru pa, da je angleški ravnatelj sprejel odločitev, da gre za trajno izključitev ali da je učenec izključen za več kot pet šolskih dni, kjer bo imela izključitev za posledico, da bo učenec zamudil nacionalno preverjanje, o tem v nadaljevanju odloča upravno telo. Slednje mora preučiti predstavitev staršev o izključitvi in ponovno preveriti odločitev ravnatelja o izključitvi. Upravno telo lahko za to zadolži komisijo, ki je sestavljena iz najmanj treh guvernerjev. V primeru, da gre za tri zgoraj navedene elemente (trajna izključitev, če je učenec izključen za več kot pet šolskih dni, kjer bo imela izključitev za posledico, da bo učenec zamudil nacionalno preverjanje), mora upravno telo najkasneje v 15 dneh odločiti, ali je učenec izključen trajno ali začasno (povzeto po *Exclusion from maintained schools, Academies and pupil referral units in England*, 2012: 12). Če ima lahko izključitev za posledico, da bo učenec zamudil nacionalno pre-



verjanje, lahko odločitev o tem, da se učenca ne izključi, sprejme samo ena oseba – predsednik guvernerjev, sicer pa vedno odloča komisija.

Kadar upravno telo glede na pisno obvestilo ravnatelja vabi na sestanek, morajo biti vedno vabljeni starši, ravnatelj in predstavnik lokalne oblasti (Local Authority v primeru *Maintained school or PRU*). V primeru vseh ostalih izključitev mora ravnatelj lokalno oblast in upravno telo obvestiti enkrat v terminu. Obvestilo mora vsebovati razlog za izključitev in v primeru začasne izključitve trajanje. V 14 dneh mora upravno telo zagotoviti *Secretary of State* (v primeru *Maintained school and PRU* lokalni avtoriteti) informacijo o izključitvi. Če gre za začasno izključitev za več kot pet šolskih dni, mora upravno telo (ali lokalna avtoriteta, če gre za izključitev iz PRU) urediti primerno polno izobraževanje za vsakega osnovnošolskega učenca. Ta določba začne veljati od šestega dne izključitve dalje. Prav tako morajo to od šestega dne dalje urediti za trajne izključitve iz osnovne šole. Prvih pet dni učencem delo naloži šola, ki to tudi spremlja. Prav tako so točno določene zadolžitve upravnega telesa, koga in kdaj mora obveščati. V primeru, da starši verjamejo, da je izključitev posledica diskriminacije, lahko napišejo zahtevek, ki se nanaša na *Equality Act 2010*, in ga naslovijo na *First-tier Tribunal*. V primeru, da ocenjujejo, da gre za prezrte posebne potrebe učenca, napišejo zahtevek na *Special Educational Needs and Disability*, na *Country Court* pa v primeru, da ocenjujejo, da gre za druge vrste diskriminacije (*Exclusion from maintained schools, Academies and pupil referral units in England*, 2012: 16). Natančno so določene pristojnosti lokalnih oblasti / Academy Trust's za pripravo neodvisne razprave, in sicer v dveh primerih:

»/.../ v 15 dneh po obvestilu staršem s strani upravnega telesa, da je bila sprejeta trajna izključitev, in kot drugič, če ta vloga ni bila oddana v tem času, v 15 šolskih dneh po dokončni odločitvi zahtevka za preverjanje po *Equality Act 2010* in nanašajoč se na izključitev. Vloga mora biti naslovljena na lokalno avtoriteto /Academy Trust.« (*Exclusion from maintained schools, Academies and pupil referral units in England*, 2012: 18)

Sicer pa lahko starši po odločitvi guvernerjev, da je učenec izključen, v 15 dneh zahtevajo ponovni pregled postopka. Če se to ne zgodi in starši podpišejo, da se na to ne bodo pritožili, mora ravnatelj učenčevo ime izbrisati iz šolskih evidenc. Če primerjamo obe vrsti postopkov, torej slovensko izključitev z angleško, je razlika na prvi pogled zelo očitna. V slovenskem *Pravilniku o šolskem redu* je izključitev obravnavana kot eden izmed vzgojnih ukrepov, ki mu je namenjenih le nekaj stavkov. Pred izrekom izključitve je potrebno pridobiti mnenje razrednika, mnenje šolske svetovalne službe, mnenje oddelčne skupnosti dijakov in po potrebi tudi druga mnenja (*Pravilnik o šolskem redu*, 27. člen). Ravnatelj lahko prepove dijaku obiskovati pouk pred vročitvijo odločbe o izključitvi (*Pravilnik o šolskem redu*, 28. člen), zaradi kršitev pri vodenju post-

opka ali drugih utemeljenih razlogov pa zadrži ukrepanje, postopek ponovi ali ustavi (*Pravilnik o šolskem redu*, 29. člen). O pogojni izključitvi ali izključitvi odloči učiteljski zbor šole s tajnim glasovanjem in dvotretjinsko večino glasov vseh članov (*Pravilnik o šolskem redu*, 25. člen). V primerjavi s tem so postopki, ki jih je objavilo angleško ministrstvo za izobraževanje, neprimerljivo daljši in natančneje določeni. Ena izmed razlik je seveda v tem, da je v slovenskih šolah tudi svetovalna služba, v angleških pa je ni in se strokovnjaki, ki pomagajo in svetujejo, nahajajo izven šolskega prostora. Vsekakor pa lahko razberemo, da mora biti učenec oz. dijak v angleški šoli zelo aktivno vključen v postopke izključitve, čeprav še ni star 18 let, kar je zelo dobro. Začasna izključitev do 45 dni za dijaka pomeni nekakšno vzgojno ukrepanje, ki njemu in družini povzroči neprijetnosti (sestanki, predstavitve, drugačen način izobraževanja itd.).

## Kako je s pravičnostjo pri izključitvah?

Kot smo že omenili, morata tako angleški kot slovenski ravnatelj pred uvedbo postopka izključitve opraviti temeljit pogovor z učencem in pridobiti dokaze za okoliščine, v katerih se je neprimerno dejanje zgodilo. Če zapišemo poenostavljeno, se pogovarjata o tem, ali je bilo učenčevo oz. učenkino ravnanje skladno z zakonom, pravilniki in pravili. Aristotel je pravičnost razumel kot skladnost ravnanja z normo. V tem primeru seveda govorimo o pravičnosti ravnanja učencev, če se držijo zakona in predpisanih pravil.

Ker pa so lahko zakoni in pravila tudi krivični, ker se npr. izkaže, da je učenčev konkretni primer tak, da ga v pravilih ni, ker ga »pri pisanju niso mogli predvideti« (Kodelja, 2006: 14), mora ravnatelj uporabiti t. i. Aristotelovo »pravičnost kot blagohotnost«. Pravičnost in blagohotnost »pomenita neko vrednoto, vendar tako, da je blagohotno višja vrednota« (Aristotel, 2002: 180–181).

Natančno zapisane procedure ravnanja vseh vpletenih v postopke pri izključitvah v angleških šolah kažejo na to, da želijo postopke pravzaprav standardizirati. Običajno si pri formalnih postopkih želimo, da pišemo čim manj in da je vse skupaj hitro opravljeno. Pa vendar je pri izključitvah drugače. Dolgi postopki, ki vključujejo učenca, so smiselni, saj lahko v teh postopkih in številnih predstavitvah problema ter ponovnih razgovorih najdemo priložnosti za Aristotelovo »pravičnost kot blagohotnost«. Gre za priložnosti, ki jih konkretno navajajo angleški dokumenti – odkrije se, da ima učenec neprepoznane posebne potrebe, da se je morda znašel v življenjski stiski zaradi žalovanja za umrlim sorodnikom ipd. Prav ugotovitev takih dejstev vpliva na pravično kazen. Pravično torej je, da se v takih primerih postopek izključitve lahko zaustavi, učencu pa pomaga na področju, ki vpliva na njegovo neprimerno obnašanje.

Drugi pogled na pravičnost pri izključitvah izhaja iz t. i. sodobne »teorije pravičnosti kot poštenosti«, ki pripada političnemu filozofu Johnu Rawlsu, ki je na tem področju pomembno prispeval s svojo znamenito knjigo *A Theory of Justice* (1971).

Zavedal se je, da so posamezni verski, filozofski in moralni nauki dejstvo sodobnega sveta, vendar je očitno verjel, da je znotraj civilne države vseeno mogoče poiskati skupno soglasje izven teh nauk. S tem je Aristotelov koncept postavil na temelje modernega sveta, ki ga glede celovitih nauk ni več mogoče postaviti na skupni imenovalec, pač pa izhaja iz dejstva, da med njimi velja nespravljivo nasprotje. Rawls je poleg Platonovih in Aristotelovih elementov vključil na eni strani Kantov kategorični imperativ, na drugi pa načela francoske revolucije, vse to pa povezal z liberalno idejo družbene pogodbe.

Temeljni izhodišči Rawlsovega koncepta pravičnosti kot poštenosti (*justice as fairness*), in sicer že revidirana različica, sta (Rawls, 2011: 67), da:

- a) ima vsaka oseba isto nedotakljivo pravico do popolnoma adekvatnega sistema enakih temeljnih svoboščin, ki je združljiv z enakim sistemom svoboščin za vse;
- b) morajo družbene in ekonomske neenakosti zadostiti dvema pogojema: prvič, vezane morajo biti na službe in položaje, ki so dostopni vsem pod pogoji poštene enakosti; in drugič, najbolj morajo koristiti članom družbe v najslabšem položaju (načelo razlike).

43

Če pod drobnogled vzamemo angleške šole, kjer v postopku izključitve preverjajo, ali ni bila morda kršena katera izmed človekovih pravic glede na *Equality Act 2010*, lahko zapišemo, da se preverja Rawlsova točka a. Temeljne svoboščine ne smejo biti kršene nikomur, tudi v postopku izključitve. Rawlsovi kritiki so razmišljali o mnogih elementih njegove teorije, tudi glede procesne pravičnosti.

*»Moralnost določenega dejanja pa je po Rawlsu tesno povezana s pravilno proceduro. Za družbe, v katerih prevladuje liberalna etika, se vprašanje pravičnosti (oz. odpravljanja nepravičnosti) rešuje predvsem na proceduralen način. Tipičen primer procedure, ki naj bi državljanom zagotovila pravičnost, je npr. pravica do pritožbe. Za liberalno misel ni pomemben rezultat te procedure (če je npr. sodnik sprejel oz. zavrgel pritožbo in kaj ga je vodilo k takšni ali drugačni odločitvi, še manj je pomembna vsebina pritožbe oz. ali je v postopku zmagala pravica ali ne). Ljudje sprejmejo odločitev (ki je posledica procedure); takšno ravnanje opravičujejo z máksimo 'proces legitimira rezultat'. Ko so vse procedure izpeljane korektno in v polni meri, je družba (po liberalnem pojmovanju) pravična. Iz navedenega je razvidno, da procedura lahko postane tudi opravičilo za mnoge nepravičnosti.« (Pevc Rozman, 2009: 156)*

Na to razmišljanje lahko poskušamo odgovoriti na naslednji način: če so odraz politične pravičnosti zakoni, ki so nastali na podlagi družbenega sodelovanja, in iz njih izhajajoče predpisane procedure, potem se Rawlsov pojem pravičnega ujema z Aristotelovim, ki pravi, da je pravičen tisti, ki spoštuje zakone in si prisvaja toliko, kolikor mu gre. Umne osebe po Rawlsu predlagajo načela sodelovanja, ta načela pa morajo biti takšna, da drugi v njih vidijo poštene pogoje sodelovanja. Vprašanje, ali lahko procedura postane opravičilo za nepravilnosti, je ponovno odvisno od ljudi, ki določajo načela sodelovanja. Če bi do tovrstne nepravilnosti prišlo, bi bila njihova naloga, da popravijo oz. izboljšajo veljavne procedure. Niti družbena pogodba niti sprejeti zakoni – vključno s šolskimi zakoni in pravilniki – niso dani enkrat za vselej. K temu nas zavezuje tudi v sodobnem času poudarjena zahteva po kakovosti in vpeljanih sistemih vodenja kakovosti. Takšno nenehno vzpostavljanje pravičnosti vodi k stabilni družbi in omogoča vedno preglednejše in legitimnejše rešitve različnih pritožb. Sama ideja pritožbe in postopkov pa temelji na tem, da se morebitne nepravilnosti/nepravilnosti lahko odpravijo, če do njih že pride.

Po drugi strani pa zgoraj omenjena avtorica izpostavi, da proceduralne etike vključujejo vsebine dobrega.

44

*»Danes je osnovni problem proceduralna etika, ki nima prave vsebine in ohranja le formo, na vsebino pa pozablja. /.../ Po drugi strani pa moram poudariti, da vse formalistične in proceduralne etike ne bi mogle obstajati, če vendarle ne bi vključevale določene vsebine dobrega, četudi tega izrecno ne priznavajo. Popolni formalizem, tako kot popolni relativizem, ne more preživeti.« (Pevc Rozman 2009: 202)*

S tem tudi Rawlsovi kritiki posredno priznavajo inherentnost ideje dobrega v njegovi teoriji. Dogovor o načelih sklepanja in pravilih dokazovanja, kot predlaga Rawls, je pomemben tudi za reševanje morebitnih pritožb v šoli. Če so načela sklepanja in pravila dokazovanja dogovorjena, potem pri morebitnem sporu ne bo možnosti za preveliko število različnih interpretacij. Ideja prekrivajočega se soglasja je zelo pomembna tako za izvajanje vzgojne prakse na šolah, za odločanje učencev, staršev in učiteljev kot za morebitno reševanje ugovorov oz. pritožb. V praksi današnjih šol so ta načela povezana s procesno pravičnostjo.

## **Pravica do izobraževanja in pravica do šolanja**

Za konec še ugotovitev, da se iz zapisanega v postopkih izključitev nakazuje, da moramo ločevati pravzaprav dve pravici – pravico do izobraževanja in pravico do šolanja. Pri tem se pravica do izobraževanja čedalje bolj izrisuje kot tista človekova pravica, ki je dana človeku z rojstvom in mu mora pripadati tako

kot zrak, voda in hrana. Pravica do šolanja je dejansko udejanjanje pravice do izobraževanja v realnih okoliščinah. Ker pa v realnih okoliščinah šolanje pomeni tudi socializacijo in srečevanje s sovrstniki, to hkrati pomeni, da gre za neko družbeno pogodbo oz. dogovor, kakšna pravila ravnanja in obnašanja veljajo v šolah. Če nekdo izmed učencev tega ne izpolnjuje oz. krši pravice drugih učencev do izobraževanja, to konkretno pomeni, da mora šola ta konflikt znati razrešiti tako, da bodo vsi učenci lahko imeli še naprej zagotovljeno pravico do izobraževanja. V izjemnih okoliščinah to lahko pomeni izključitev iz šole, kar pa ne pomeni, da izključeni učenec pravice do izobraževanja nima več.

Pravica do izobraževanja v Angliji kljub izključitvi ni odvzeta, ampak zagotovljena (izobraževanje izven šole, na drugačen način). V slovenskem *Pravilniku o šolskem redu v srednjih šolah* je v 27. členu zapisano: »V primeru izključitve nudi šola dijaku pomoč pri vključitvi v drugo šolo oz. pri nadaljevanju izobraževanja, če dijak za pomoč zaprosi.« V Sloveniji šole to pravico zagotovijo, če jo dijak izrazi, v Angliji pa mu pripada. Glede na to, da je za uspešno šolanje potrebna posameznikova motiviranost za učenje in šolsko delo, lahko zapišemo, da obe vrsti zakonodaj, slovenska in angleška, posamezniku nudita pravico do izobraževanja. Pomembneje se zdi pravzaprav to, da pravica do šolanja ne bi bila odvzeta zaradi razlogov, ki niso zgolj neupoštevanje šolskih pravil, ampak posledica nesrečnih življenjskih okoliščin dozorevajočega mladostnika, ki potrebuje pomoč.

45

## Viri

Wikipedia. (2016). Academy (English School). Najdeno 15. decembra 2016 na spletnem naslovu [https://en.wikipedia.org/wiki/Academy\\_\(English\\_school\)](https://en.wikipedia.org/wiki/Academy_(English_school))

Aristotel. (2002). *Nikomahova etika*. Ljubljana: Slovenska matica.

Department of Education (2012). Exclusion from maintained schools, Academies and pupil referral units in England. Najdeno 12. decembra 2016 na spletnem naslovu [https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/269681/Exclusion\\_from\\_maintained\\_schools\\_\\_academies\\_and\\_pupil\\_referral\\_units.pdf](https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/269681/Exclusion_from_maintained_schools__academies_and_pupil_referral_units.pdf)

Department of Education. (2016). Behaviour and discipline in schools, Advice for headteachers and school staff. Najdeno 12. decembra 2016 na spletnem naslovu [https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/488034/Behaviour\\_and\\_Discipline\\_in\\_Schools\\_-\\_A\\_guide\\_for\\_headteachers\\_and\\_School\\_Staff.pdf](https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/488034/Behaviour_and_Discipline_in_Schools_-_A_guide_for_headteachers_and_School_Staff.pdf)

Education Act. (2002). Najdeno 12. decembra 2016 na spletnem naslovu [http://www.legislation.gov.uk/ukpga/2002/32/pdfs/ukpga\\_20020032\\_en.pdf](http://www.legislation.gov.uk/ukpga/2002/32/pdfs/ukpga_20020032_en.pdf)

Kant, I. (2005). *Utemeljitev metafizike nravi*. Ljubljana: Založba ZRC, ZRC SAZU.

Pravilnik o šolskem redu v srednjih šolah. *Uradni list Republike Slovenije* št. 60/2010.

Rawls, J. (2011). *Pravičnost kot poštenost, reformulacija*. Ljubljana: Založba Krtina.

Splošna deklaracija človekovih pravic. (1948). Najdeno 12. decembra 2016 na spletnem naslovu <http://www.varuh-rs.si/pravni-okvir-in-pristojnosti/mednarodni-pravni-akti-s-podrocja-clovekovih-pravic/organizacija-zdruzenih-narodov/splosna-deklaracija-clovekovih-pravic/>

Wikipedia. (2015). State-funded schools England. Najdeno 15. decembra 2016 na spletnem naslovu [https://en.wikipedia.org/wiki/State-funded\\_schools\\_\(England\)](https://en.wikipedia.org/wiki/State-funded_schools_(England))

Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI). *Uradni list Republike Slovenije* št. 16/07, uradno prečiščeno besedilo, 36/08, 58/09, 64/09 – popr., 65/09 – popr., 20/11, 40/12 – popr., 20/11 – ZUJF, 57/12 – ZP-CP-2D, 47/15, 46/16 – popr. In 25/17 – ZVaj.

## Literatura

Kodelja, Z. (2006). *O pravičnosti v izobraževanju*. Ljubljana: Krtina.

Pevc Rozman, M. (2009). *Etika in sodobna družba: MacIntyrejev poskus utemeljitve etike*. Ljubljana: Nova revija.

# Koncept človekovega dostojanstva v srednješkolskem izobraževanju

Petra Kleindienst

Demokratična politična kulture sestojata iz elementov, ki so medsebojno bolj ali manj kompatibilni in povezani, npr. toleranca, enakost, solidarnost, odgovornost itd. Ti elementi počivajo na skupnem temelju – konceptu človekovega dostojanstva, ki predstavlja osnovo stabilnega, dobro delujočega demokratičnega sistema kot tudi podlago za vzajemne odnose znotraj demokratične družbe in samouresničitev vsakega posameznika kot dela te družbe. Zato spodbujanje koncepta človekovega dostojanstva razumemo kot dober način za opogumljanje demokratične politične kulture nasploh.

47

Človekovo dostojanstvo se kot temelj demokratične politične kulture v prvi vrsti signifikantno odraža na filozofskih ter pravnih tleh, in sicer tako na mednarodni kot tudi regionalni in nacionalni ravni (glej npr. McCrudden, 2008; Kateb, 2011; Rosen, 2012). Capps (2009) trdi, da mora biti mednarodno pravo globoko zakoreninjeno v spoštovanju človekovega dostojanstva. Omenjeno mišljenje gre z roko v roki s številnimi mednarodnimi pravnimi dokumenti, ki se dotikajo pojma človekovo dostojanstvo in ga umeščajo na temeljno mesto demokratičnega sistema. Še posebej od leta 1945 dalje je omenjanje človekovega dostojanstva začelo enormno naraščati, in sicer predvsem kot posledica grozodejstev, ki so se dogajala v času druge svetovne vojne. Tako so se omembe človekovega dostojanstva močno razširile v mednarodnih in humanitarnih pravnih instrumentih. Spodbujanje razvoja koncepta človekovega dostojanstva na mednarodni ravni je vplivalo tudi na regionalne in nacionalne pravne dokumente. Zatorej dandanes človekovo dostojanstvo lahko označimo kot široko odobran in sprejet koncept.

Kljub razširjenosti omemb človekovega dostojanstva na številnih področjih v sodobni družbi zaznavamo odsotnost te tematike v procesu izobraževanja

ja. Bowie (2011) ugotavlja, da so filozofske in teološke ideje o dostojanstvu aplicirane ter podvržene teoretiziranju v pravu in bioetiki, težko pa je takšne primere najti v izobraževanju. Človekovo dostojanstvo se redko pojavlja v povezavi z izobraževalnim procesom in še to zgolj v smislu otrokovih temeljnih pravic oz. spodbujanja učnega okolja, ki varuje otrokovo dostojanstvo in človekove pravice. Medtem pa je opaziti pomanjkanje neposrednega teoretiziranja o človekovem dostojanstvu v teku izobraževalnega procesa in njegovega vključevanja v kurikulum.

Pri tem se sprašujemo, ali je »izobraževanje o človekovem dostojanstvu« sploh relevantno in kakšen je lahko njegov prispevek. Dejstvo je, da kljub ekstenzivni literaturi glede teoretiziranja o človekovem dostojanstvu še vedno obstajajo številne nekonsistentnosti. Na eni strani se tako pojavljajo zatrjevanja, da vsi ljudje niso rojeni s človekovim dostojanstvom, da ga je mogoče izgubiti (npr. Dupre, 2009) ter da ga je zato potrebno narediti za predmet posebne zaščite. Na drugi strani je ideja, da je človekovo dostojanstvo inherenten in esencialen del človeka (npr. Miguel, 2002), zato ga ni mogoče odvzeti. Takšna in številna druga nesoglasja kažejo, da je nadaljnje raziskovanje na tem področju nujno. V ta namen je potrebno izobraževati mlajše generacije ljudi, da bodo v prihodnosti lahko pozitivno vplivale na razvoj znanosti na tem področju. Nadalje, izobraževanje o človekovem dostojanstvu lahko prispeva k pridobivanju znanja in različnih pogledov na človekovo dostojanstvo ter k razvijanju kritičnega razmišljanja v zvezi s tem. To je še toliko pomembnejše glede na pomembno vlogo človekovega dostojanstva v demokratični družbi, kakor je tudi relevantno za spodbujanje demokratične politične kulture nasploh. Ker normativna zgradba demokratične družbe izhaja iz koncepta človekovega dostojanstva, bi morale izobraževalne ustanove spodbuditi teoretiziranje o tem konceptu in ga povezati predvsem z njegovo praktično perspektivo. Razmerje med izobraževanjem in kulturno platformo družbe bi se na takšen način lahko vzajemno utrjevalo.

Prispevek zajema študijo izobraževalnega sistema v Sloveniji, in sicer se osredotoča na raziskovalno vprašanje: Kako sodobni izobraževalni sistem prispeva k »izobraževalnemu razvoju človekovega dostojanstva«. V drugem razdelku prispevek opisuje relevantnost in glavne cilje »izobraževanja o človekovem dostojanstvu« in ga pri tem predstavlja kot nujni sestavni del državljanске vzgoje. V tretjem razdelku prispevek ponuja rezultate študije primera, izvedene na slovenskih srednjih šolah na Goriškem. Analiza izvedene kvalitativne raziskave kaže, da je potrebno izobraževalni pristop izboljšati, da bi zagotovili večje vključevanje človekovega dostojanstva v slovenski srednješolski izobraževalni sistem. Ozaveščanje o tem fenomenu omogoča boljše uresničevanje elementov demokratične družbe, zato je nujno, da izobraževalni sistem k temu cilju intenzivno stremi.



## »Izobraževanje o človekovem dostojanstvu« kot integralni del državljske vzgoje

Številne raziskave (glej npr. Gainous and Martens, 2012; Gainous and Martens, 2013) prikazujejo povezavo med izobraževalnimi dosežki in višjo ravnijo političnega znanja, demokratičnega državljanstva (participacije) in demokratičnih norm (vrednot). Še posebej pomembno je šolajočim se posameznikom privzgojiti védenje, da demokracija ni samoumevna in obstoječa realnost, ampak nekaj, kar je potrebno utrjevati, razvijati in negovati. Zato je relevantno, da osnovnošolci, dijaki in študentje identificirajo notranjo potrebo po delovanju in obnašanju v skladu z demokratičnimi elementi. Poleg tega je pri njih potrebno razvijati odgovornost in skrb za skupnost, narod ter človeštvo (Saveikaitė, 2014). Državljska vzgoja torej ni namenjena le razvijanju posameznikov, da bi ti postali dobro informirani, željni znanja in aktivni državljani, ampak cilja tudi na spodbujanje kritičnega mišljenja, komunikacijskih in kognitivnih sposobnosti – izboljšanje človeških vrednot, ki služijo samospoštovanju in spoštovanju sočloveka. Hoskins idr. (2006) poudarjajo, da »aktivno državljanstvo« sovpada s konceptom družbenih vrednot in ni omejeno na politične dimenzije. Namesto tega raje sega vse od kulturnih in političnih do okoljskih dejavnosti na lokalni, regionalni, nacionalni, evropski ter mednarodni ravni. Avtorji (prav tam) tako identificirajo 4 dimenzije aktivnega državljanstva: politično življenje, civilna družba, življenje v skupnosti in vrednote.

49

Pri osnovanju državljske vzgoje je v skladu z UNESCOM (1998) človeška bitja potrebno obravnavati kot državljane (upravičene do civilnih in političnih pravic, ki so priznane z nacionalnimi ustavami zadevne države) in tudi kot posameznike (obdarjene z dostojanstvom in s pravicami, ki so inherentne človekovi naravi). Glede obeh navedenih načinov obravnave človeka mora biti človekovo dostojanstvo brezpogojno vzeto v obzir. Tako ga je potrebno ne le priznati in zagotoviti vsem državljanom na podlagi zakonodaje, ampak tudi upoštevati, da pripada vsakemu posamezniku zgolj iz razloga, da je ta pripadnik človeške vrste. Levinson (2014) trdi, da je državljska vzgoja nujna za realizacijo, tj. ponotranjene in delovanje v skladu z državljskimi ideali, kot je npr. enakost, vzajemno spoštovanje itd. Ta prispevek izhaja iz predpostavke, da so vsi demokratični državljski ideali utemeljeni na človekovem dostojanstvu, zato je neizogibno pomembno, da si z državljsko vzgojo prizadevamo za realizacijo človekovega dostojanstva v smislu obeh opisanih perspektiv (upoštevanje človeka kot državljana in posameznika).

Eurydice (2012) specificira glavne cilje državljske vzgoje in v svojem poročilu navaja, da slovenske srednje šole sledijo vsem omenjenim ciljem. Analiza tega prispevka je osnovana na ugotovitvi, da bi morale biti t. i. »izobraževanje o človekovem dostojanstvu« integralni del vsakega od teh ciljev. Naslednja

tabela prikazuje glavne cilje, ki bi jih po mnenju avtorja tega prispevka ta tip izobraževanja moral zaobsegati.

Tabela 3: Cilji »izobraževanja o človekovem dostojanstvu« kot integralnem delu državlanske vzgoje

IZOBRAŽEVANJE O ČLOVEKOVEM DOSTOJANSTVU CILJI
(1) Pridobitev teoretičnega znanja o konceptu človekovega dostojanstva in njegovi korelaciji s človekovimi pravicami ter drugimi demokratični elementi (predvsem s filozofske, politične, pravne in sociološke perspektive).
(2) Sposobnost analiziranja in kritičnega ocenjevanja vseh vidikov človekovega dostojanstva.
(3) Razvoj občutka samospoštovanja in spoštovanja sočloveka kot dveh ključnih elementov realizacije človekovega dostojanstva.
(4) Zmožnost prenosa s človekovim dostojanstvom povezanega znanja in veščin kot tudi vrednot, stališč in vedenja – ki jih posameznik pridobi na podlagi doseganja ciljev (1), (2) in (3) – v prakso.

50

## Študija primera: srednje šole na Goriškem

Za namen tega prispevka je bila v obdobju 2015-2017 izvedena študija primera v srednjih šolah v Sloveniji, natančneje na Goriškem, kjer po podatkih Statističnega urada Republike Slovenije (2014) živi 5.74 % celotne slovenske populacije. V šolskem letu 2014/15 je bilo na Goriškem 4.390 učencev srednjih šol (Statistični urad Republike Slovenije). Javno veljaven srednješolski program na Goriškem izvaja skupno 11 srednjih šol (tako javne kot zasebne srednje šole),<sup>1</sup> med katerimi so bile v raziskavo vključene tiste, ki izvajajo srednje splošno izobraževanje (KLASIUS-SRV: 15002). Na začetku šolskega leta 2014/2015 je bilo 3.7% vseh slovenskih srednješolskih učencev vpisanih v splošne ali tehniške gimnazijske programe po Sloveniji (Statistični urad Republike Slovenije).

Empirična raziskava zajema intervjuje z učitelji in učiteljicami (v nadaljevanju: učitelji), ki poučujejo na srednjih šolah v goriški regiji in izvajajo v prejšnjem odstavku omenjeno izobraževanje po KLASIUS-SRV: 15002. Raziskava vključuje zgolj javne šole, kar pomeni, da zasebne srednje šole na Goriškem niso bile vključene v raziskavo. Raziskovalna metodologija temelji na polstrukturiranih intervjujih. Intervjuvani so bili učitelji, ki poučujejo na področjih, ki se v večjem ali manjšem obsegu lahko navezujejo na človekovo dostojanstvo: zgodovina, sociologija, filozofija, slovenski jezik. To poglavje razkriva ključne dejavnike, na katere je bila raziskava osredotočena:

1 Glej Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport.

#### a) Eksplicitno – implicitno izobraževanje o človekovem dostojanstvu

V prvem delu raziskave je bilo v ospredju vprašanje, kakšna je stopnja eksplicitnega in implicitnega poudarjanja človekovega dostojanstva v teku srednješolskega izobraževanja. Izraz »eksplicitno izobraževanje o človekovem dostojanstvu« za namen te raziskave indicira sledeči karakteristiki:

1. Direktne implikacije ali omembe izraza »človekovo dostojanstvo« pri poučevanju posameznih srednješolskih predmetov.
2. Globlje teoretiziranje o pomenu človekovega dostojanstva (posebno s filozofske, pravne, politične in sociološke perspektive).

Izraz »implicitno izobraževanje o človekovem dostojanstvu« za namen te raziskave indicira sledeče: izobraževanje o človekovih pravicah, vrednotah in podobnih temah, ki so relevantne za razumevanje in spodbujanje človekovega dostojanstva. Implicitno izobraževanje se v tem smislu nanaša predvsem na tematike, ki dijakom posredno pomagajo ponotranjiti človekovo dostojanstvo.

#### b) Relevantnost izobraževanja o človekovem dostojanstvu

51

Namen drugega dela raziskave je bil ugotoviti, ali učitelji percipirajo izobraževanje o človekovem dostojanstvu kot dovolj relevantno za njegovo uvedbo kot obvezno vsebino, poučevano v teku srednješolskega izobraževanja. Njihov morebiten negativen odgovor bi kazal na manjšo verjetnost prizadevanja učiteljev, da dijakom prenašajo oz. bodo prenašali znanje o konceptu človekovega dostojanstva. V takšnem primeru bi bile možnosti za razumevanje človekovega dostojanstva s strani dijakov znatno zmanjšane, kar pa bi kazalo na alarmantno stanje v slovenskem izobraževalnem sistemu. Na drugi strani bi pozitiven dogovor lahko predstavljal dobro spodbudo za intenzivnejše izobraževanje o človekovem dostojanstvu v prihodnosti. Pozitiven odgovor bi bil tudi zelo dobra osnova za preučevanje tretjega dejavnika.

#### c) Potreba po izboljšanju kurikulumov in učnih metod

V tretjem delu raziskava stremi k analiziranju mnenja učiteljev o tem, ali srednješolci poznajo in razumejo koncept človekovega dostojanstva ter ali je takšna raven znanja po mnenju učiteljev zadostna za sekundarno raven izobraževanja. Ta dejavnik indicira tudi vpliv šole kot agenta politične socializacije v kontekstu človekovega dostojanstva.

## Rezultati in njihova interpretacija

### Eksplicitno – implicitno izobraževanje o človekovem dostojanstvu

Raziskava je pokazala, da nekateri učitelji pri poučevanju predmetov v srednjih šolah včasih omenjajo pojem človekovega dostojanstva, vendar zelo redko globlje teoretizirajo o tem. Namesto tega skušajo v večini primerov pojem razložiti posredno s poučevanjem tematik, ki implicitno nakazujejo na človekovo dostojanstvo:

*»Na človekovo dostojanstvo naletimo pri literarnih besedilih. Če jih želim obdelati, je omemba etičnih vrednot nujna.« ... »Gre za to, da najdemo nek etični problem v besedilu.« ... »Mi se pogosto srečujemo s tematiko človekovega dostojanstva.« (učitelj slovenskega jezika)*

Najpogostejše tematike, ki jih v povezavi s človekovim dostojanstvom izpostavljajo učitelji, so: družba in posameznik, revščina, evtanazija (sociologija); identifikacija etičnih dimenzij literarnih tekstov, identifikacija etičnega položaja literarnih karakterjev (slovenščina); etika (filozofija); antična demokracija, suženjstvo, razsvetljenstvo, vojne, povojni zločini, revolucije (zgodovina).

Manjše število učiteljev v raziskavi ni izrazilo nikakršne tendence k izobraževanju o človekovem dostojanstvu, kar so podprli predvsem z besedami, kot so naslednje: »Ni dovolj zgolj omenjanje dostojanstva. Ali ga analiziramo globoko ali pa rajši ne, saj drugače učitelji izpademo kot licemerci.« (učitelj sociologije) Še posebej presenetljivi so bili nekateri redki odgovori učiteljev, ki so zavzeli zelo očitno negativno stališče o izobraževanju o človekovem dostojanstvu nasploh. Vključevanje tematike človekovega dostojanstva v srednješolske vsebine je po njihovem mnenju popolni nesmisel. Svoje mnenje so utemeljevali na način, da je poučevanje o vrednotah in kršitvah vrednot pri študentih percipirano kot golo moraliziranje:

*»Kako naj razlagam, da je človekovo dostojanstvo vrednota, če to ni?« ... »Zato jaz ne morem teoretizirati o nečem, kar se pred očmi vseh razvrednoti in tepta.« ... »Govoriti o človekovem dostojanstvu izpade, kot da moraliziraš. Izpadeš kot nekdo, ki se zgraža, tarna in to v principu ni dobro početi.« (učitelj filozofije)*

Upoštevajoč dejstvo, da zadnji citat ponazarja mnenje učitelja filozofije, je takšna izjava presenetljiva. Človekovo dostojanstvo je namreč klasični filozofski koncept, zato je njegova integracija v srednješolske vsebine pri predmetu filozofija po naravi stvari pričakovana še bolj kot pri drugih predmetih. Nekateri učitelji so poučevanje o človekovem dostojanstvu celo označili kot neodgovorno ravnanje:

*»Govoriti in poučevati o človekovem dostojanstvu v svetu, kjer je popolnoma poteptano, bi bilo cinično in neodgovorno. Kako naj govorim o dostojanstvu v svetu, v katerem so ljudje poteptali svoje dostojanstvo in dostojanstvu drugih, pa so vseeno vrhunski politiki in gospodarstveniki?«  
(učitelj sociologije)*

Rezultati raziskave indicirajo odsotnost eksplicitnega omenjanja in teoriziranja o človekovem dostojanstvu v srednjih šolah. Kot zelo nepričakovan rezultat raziskave se pojavlja ugotovitev, da se tematika človekovega dostojanstva v praksi včasih pogosteje pojavlja v povezavi s srednješolskimi predmeti, ki so manj povezani s to tematiko (npr. slovenščina), v primerjavi z nekaterimi drugimi predmeti, pri katerih se nakazovanje na človekovo dostojanstvo razumno pričakuje (npr. filozofija). Takšen rezultat implicira visoko stopnjo avtonomije srednješolskih učiteljev glede njihove možnosti izbire tematik, ki jih vključujejo v vsebine poučevanih predmetov. Ta problematika bi morala biti predmet nadaljnje diskusije.

## Relevantnost izobraževanja o človekovem dostojanstvu

53

Večina intervjuvancev izobraževanje o človekovem dostojanstvu ocenjuje kot relevantno za sekundarno stopnjo izobraževanja. Ostali intervjuvanci, ki niso delili večinskega mnenja, so izpostavili vprašanje življenjskega sloga in miselnosti današnje generacije srednješolcev. Po njihovem mnenju družba danes vpliva na dijake na način, da pri njih ni zaznati interesa za človekovo dostojanstvo in druge podobne teme. Pri tem se sprašujemo, ali ni ravno pomanjkanje interesa za človekovo dostojanstvo razlog za intenzivnejšo integracijo te tematike v srednješolske vsebine.

Tudi nekateri intervjuvanci, ki so sicer izobraževanje o človekovem dostojanstvu označili kot relevantno, menijo, da okolica in družba, državni sistem oz. aktualne razmere v njem močno vplivajo na interes srednješolcev za takšne tematike: »Vrednotenje je del naše zgodbe, če hočem ali nočem. Pri tem pa se srečamo s problemom moraliziranja, saj dijaki nimajo ne izkušenj ne zrelosti.« ... »Problem je, ker dijakov te tematike ne zanimajo. Vsekakor pa so pomembne, to se strinjam.« (učitelj slovenščine) Pri tem se zdi, da pomanjkanje interesa srednješolcev posledično pogosto vodi k zmanjšanju motivacije učiteljev za poučevanje takšnih tematik. To pogosto rezultira v opuščanju teh vsebin v srednješolskem izobraževanju: »Mislim, da nikjer ni interesa, da bi se o tem debatiralo. Še najmanj pa pri dijakih. Zato ne vidim nobenega smisla v tem.« (učitelj sociologije)

Učitelji, ki zavzemajo pozitivno stališče glede izobraževanja o človekovem dostojanstvu, so večinsko mnenja, da je vključitev te teme pri posameznih predmetih odvisna predvsem od učiteljeve osebnosti in njegovih osebnih pre-

pričanj. Učitelji, ki imajo pozitiven odnos do etičnih vprašanj in vrednot, pogosto sami prevzamejo iniciativo za vključevanje te tematike v svoje učne ure, ne glede na učni načrt. To vodi k zaključku, da imajo učitelji, po mnenju katerih človekovo dostojanstvo predstavlja pomemben družbeni element, težnjo po njegovem spodbujanju pri predmetih, ki jih poučujejo. Nasprotno pa raziskava odkriva težavo v zvezi z učitelji, ki imajo osebno negativen odnos do etičnih vprašanj, vrednot, človekovih pravic itd. Učitelji, ki menijo, da so vrednote, človekove pravice in človekovo dostojanstvo irelevantne v kontekstu sodobne družbe, se namreč namerno izogibajo takšnim vprašanjem pri svojih učnih urah, v kolikor je to še vedno združljivo z učnim načrtom. Še več, nekateri učitelji odločno nasprotujejo poučevanju takšnih vsebin, pa čeprav so nosilci predmetov, za katere se pričakuje, da zagotavljajo vsaj osnovno znanje o tem. Omembe vredno na tem mestu je dejstvo, da zakonodaja in učni načrti dovoljujejo takšno postopanje učiteljev, saj jim v nekaterih primerih (predvsem pri predmetih kot sta sociologija in filozofija) ponujajo določen obseg proste izbire tematik, ki jih bodo poučevali pri svojih predmetih. Svobodo pri izbiri tematik priznavajo tudi intervjuvanci sami.

54

### Potreba po izboljšanju kurikulumov in učnih metod

Namen tega dela študije je bil raziskati mnenje učiteljev o tem, ali učenci razumejo pojem človekovo dostojanstvo. Rezultati kažejo, da je število učiteljev z izrazito pozitivnim mnenjem o tem skoraj zanemarljivo. Večinoma so sicer učitelji mnenja, da je učencem poznan vsaj osnovni oris človekovega dostojanstva oz. njegovo temeljno sporočilo. Nikakor ne gre spregledati izjav nekaterih učiteljev, da je človeško dostojanstvo zelo nejasen, kompleksen in abstrakten pojem, zato ga srednješolci ne razumejo:

*»Ko vprašamo dijake, kaj je dostojanstvo, preprosto zmrznejo. Zdi se jim sicer, da je to nekaj kar nujno potrebujejo, ne vejo pa, kaj to pomeni.« (učitelj slovenščine)*

*»Pri zgodovini se omenja teptano dostojanstvo v vojnah, revolucijah, koncentracijskih taboriščih, poveljnih pobojih. A to ne pomeni, da dijaki razumejo, kaj dostojanstvo dejansko je.« (učitelj zgodovine)*

Več intervjuvancev je poudarilo, da dijaki ne prepoznavajo nikakršnih koristi od znanja o človekovem dostojanstvu. Posledično nimajo interesa za razumevanje te vsebine. Odgovori intervjuvancev nas vodijo do zaključka, da je glavni izziv izobraževanja o človekovem dostojanstvu vezan na vpeljevanje privlačnejših metod poučevanja, ki bi pri srednješolcih vzbudile večje zanimanje. Učitelji pri tem izpostavljajo, da se srednješolci presenetljivo dobro zavedajo svojega dostojanstva, ko so izpostavljeni neenakemu obravnavanju v

šoli. To nakazuje, da srednješolci osnovni pomen človekovega dostojanstva razumejo. Zato jih je potrebno še posebej spodbujati, da bi začeli razmišljati o globljem smislu človekovega dostojanstva, ne pa se nanj navezovati le takrat, ko jim kot posameznikom to lahko prinese korist.

Zelo redki so primeri srednješolskih učiteljev, ki pri svojih učnih urah pogosto zaznavajo interes za človekovo dostojanstvo. Ti učitelji navadno tudi z osebne vidika močno podpirajo vrednote, človekovo dostojanstvo in človekove pravice in stremijo k čim tesnejšemu približevanju teh tematik srednješolcem. Domnevamo, da je percepcija učiteljev glede večjega interesa srednješolcev za človekovo dostojanstvo rezultat njihovega prizadevanja, da bi učencem čim bolje pojasnili ta koncept. Navedeno potrjuje tudi izjava enega od učiteljev, ko mu je bilo med intervjujem zastavljeno vprašanje, ali je pri dijakih zaznati interes za temo človekovega dostojanstva: »Da seveda, samo dijake je treba znati spodbuditi na pravi način.« (učitelj zgodovine).

Večinoma so učitelji mnenja, da srednješolci ne poznajo korelacije med človekovim dostojanstvom in demokracijo. Glavnih razlogov za to ne vidijo v sami zasnovanosti izobraževalnega sistema in kurikulumov, temveč v nezrelosti, nezkušenosti ter nizki starosti dijakov. Takšno stanje pripisujejo tudi družbenemu sistemu in strašanskemu razkoraku med teorijo in prakso, ko govorimo o človekovem dostojanstvu. Ta razkorak mora biti nujno eno od izhodišč za nadaljnje diskusije na tem področju. To je bilo poudarjeno tudi na seji Državnega zbora Republike Slovenije v razpravi o državljski vzgoji v srednjih šolah (Državni zbor Republike Slovenije, 2015). V skladu z UNESCOM (1998) mora biti državljska vzgoja poučevana na način, da prinaša stalno konstantno povezavo med znanjem in prakso. Slovenija bi morda morala začeti slediti avstrijskemu zgledu, kjer je državljska vzgoja upoštevana kot »integralno izobraževalno načelo« (Grundsatzterlass Politische Bildung iz leta 1987, posodobljeno 2015) (Eurydice, 2012). Zato je potrebno vzeti v obzir možne izboljšave in spremembe načinov poučevanja koncepta človekovega dostojanstva v slovenskih srednjih šolah kot tudi integracijo teme človekovega dostojanstva v kurikulum.<sup>2</sup> Rezultati raziskave kažejo tudi, da bi izbira primernejših metod poučevanja človekovega dostojanstva, ki bi bile bližje sodobni miselnosti srednješolcev, lahko vodila do večjega vpliva šole kot agenta politične socializacije, v kontekstu človekovega dostojanstva.

2 Raziskava kaže, da se srednješolski učitelji zavedajo različnega vpliva različnih metod poučevanja na same dijake. To priznava tudi učitelj sociologije, ki sicer zaradi prevelikega razkoraka med teorijo in prakso ni naklonjen izobraževanju o človekovem dostojanstvu: »Zadnjič je bil pri nas na primer mlad fant iz varstveno-delavnega centra, ki ga je zaradi zgrešenega načina življenja, droge in alkoholiizma zadela možganska kap. Mi točno vemo, kako so takšni bolniki stigmatizirani v današnji družbi, gre torej za čisto teptanje človekovega dostojanstva. Dejansko sem s to zgodbo dosegel nekaj, kar redko dosegam pri urah – dijaki so 40 minut poslušali, brez da bi trznili. Ta zgodba se jih je dotaknila. Vsakodnevno poučevanje o načinu življenja pa sproži le cinične pripombe dijakov, zamahje z rokami ali pa te niti ne poslušajo.« (učitelj sociologije)

Klasično teoretiziranje navadno ne pritegne pozornosti srednješolcev. Ker torej pasivne metode poučevanja niso zadostne, bi morda moral slovenski izobraževalni sistem začeti slediti zgledom tistih držav, ki uporabljajo interaktivne, participativne pristope, razredne diskusije, projekte, analize, terensko telo in upoštevajo tudi izvenšolske aktivnosti (glej Kerr, 1998).<sup>3</sup> Rezultati raziskave se tako približujejo trditvam Kerra idr. (2004), ki kažejo na to, da se državljska vzgoja ne pojavlja zgolj v razredu, ampak v celotnem šolskem procesu, aktivnostih in izkušnjah, ki vključujejo tudi širšo skupnost. Morda bi bilo potrebno premisliti o kombinaciji teoretičnih (formalnih) in praktičnih (izkustvenih) pristopov k izobraževanju o človekovem dostojanstvu, saj je teoretična diskusija za srednješolce veliko privlačnejša v primeru, ko je povezana z izkustvom.

## Zaključek

Dejstvo je, da imajo srednješolski učitelji v Sloveniji pri nekaterih predmetih dokaj visoko mero avtonomije pri odločanju, katere tematike vključiti v samo poučevanje. Presenetljivo je, da učitelji s tendenco po krepitvi demokratičnih elementov in osnovnih človeških načel poučujejo o človekovem dostojanstvu ne glede na to, ali kurikulum to izrecno predvideva. Na drugi strani pa je skrb vzbujajoče, da imajo nekateri učitelji značilno negativen odnos do človekovega dostojanstva, zato se tej tematiki posledično tudi namerno izogibajo pri poučevanju. To bi moral biti predmet nadaljnjih diskusij na tem področju na nacionalni ravni. Če izobraževanje o človekovem dostojanstvu označimo kot temeljni integralni del državljske vzgoje, ta predstavlja ključni korak h kreiranju človeškega bitja kot državljana in posameznika, ki spoštuje sebe in sočloveka, s tem pa tudi h krepitvi demokratične politične kulture kot take. Izobraževanje mora namreč ne le posredovati znanje, ampak tudi pomagati učencem odkrivati samega sebe, ponotranjiti vrednote in razvijati osebno odgovornost za razumevanje svoje osebnosti in identitete (Saveikaitė, 2014).

Skladno z rezultati raziskave in Kerrovimi (1999) elementi državljske vzgoje<sup>4</sup> pričujoči prispevek odkriva tri komponente, ki bi jih izobraževanje o človekovem dostojanstvu kot integralni del državljske vzgoje moralo vsebovati na medsebojno prepletajoč način:

1. *Izobraževanje o človekovem dostojanstvu (education about human dignity)* zagotavlja teoretično znanje o tem konceptu, njegove korelacije z elementi demokratične politične kulture. Poudarek je na teoretičnem

3 Glej tudi Saveikaitė, 2014.

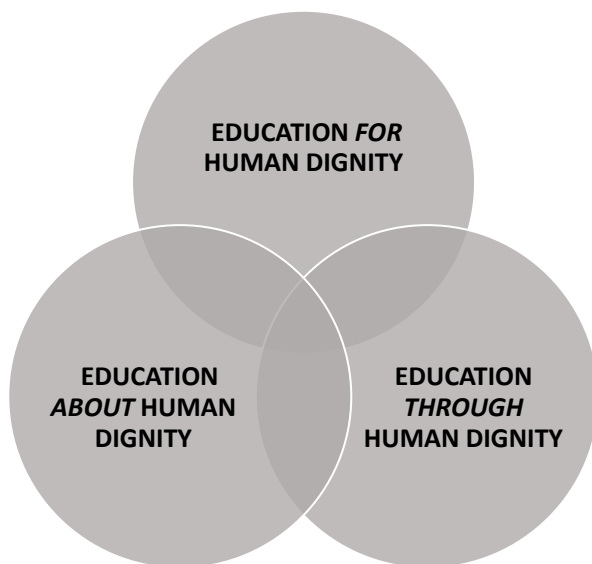
4 Kerr (1999) meni, da mora biti državljska vzgoja strukturirana iz treh elementov: izobraževanja o državljanstvu, izobraževanja skozi državljanstvo in izobraževanja za državljanstvo (angl. education about citizenship, education through citizenship, education for citizenship).



pristopu in vključuje tako eksplicitno kot tudi implicitno poučevanje o človekovem dostojanstvu.

2. *Izobraževanje skozi človekovo dostojanstvo (education through human dignity)* zagotavlja dejavno učenje (*learning by doing*): aktivna participacija in vključevanje v šolo in širšo skupnost. Vključuje različne aktivnosti, kot so izvenšolske dejavnosti, obiski, projektno delo itd. Izvaja se predvsem v obliki izkustvenega/praktičnega poučevanja in je navadno bolj povezano z implicitnim kot pa eksplicitnim poučevanjem o človekovem dostojanstvu.
3. *Izobraževanje za človekovo dostojanstvo (education for human dignity)* vključuje predvsem razredne pogovore in refleksije dijakov z uporabo interaktivnih metod, ustvarjalnih nalog, analiz in reševanjem problemov. Pri tem gre običajno za kombinacijo teoretičnega in izkustvenega učenja, vključujoč elemente eksplicitnega kot tudi implicitnega poučevanja o človekovem dostojanstvu. Navadno (vendar ne nujno vedno) naj bi imela ta komponenta najboljši učinek, če sta bila izobraževanje o človekovem dostojanstvu in izobraževanje za človekovo dostojanstvo predhodno že izvedena v vsaj manjšem obsegu. Na osnovi dobrega teoretičnega znanja in praktičnih izkušenj lahko namreč študentje bolje razvijajo refleksijo o človekovem dostojanstvu in se dejavno vključujejo v pogovor o tem.

57



Slika 3: Komponente »izobraževanja o človekovem dostojanstvu«

Vse tri komponente se morajo vzajemno dopolnjevati. Implementacija ene od teh komponent povzroči boljšo implementacijo drugih dveh komponent. Vsaka komponenta sicer lahko obstaja brez drugih dveh, a za resnično dober učinek izobraževanja o človekovem dostojanstvu morajo vse tri komponente sobivati v medsebojnem sožitju. Izobraževanje o človekovem dostojanstvu kot integralni del državljsanske vzgoje je ob upoštevanju vseh treh komponent tako lahko učinkovito izvrševano skladno z dejstvom, da je cilj demokratične družbe človek. Navsezadnje, izobraževanje mora stremeti k sledečemu principu: bodi človek in bojuj se za človeka. Spodbujanje izobraževanja o človekovem dostojanstvu v teku šolanja je vsekakor eden ključnih korakov pri doseganju tega cilja.

## Viri

- Bowie, R. A. (2011). The primacy of dignity and human rights education. Canterbury Christ Church University, PhD Thesis. Najdeno 1. junija 2016 na spletnem naslovu <http://create.canterbury.ac.uk/10488/>
- Cohen, A. (2013). Conceptions of Citizenship and Civic Education: Lessons from Three Israeli Civics Classrooms. Columbia University. Najdeno 13. junija 2016 na spletnem naslovu [https://academiccommons.columbia.edu/download/fedora\\_content/download/ac:161740/CONTENT/Cohen\\_columbia\\_0054D\\_11428.pdf](https://academiccommons.columbia.edu/download/fedora_content/download/ac:161740/CONTENT/Cohen_columbia_0054D_11428.pdf)
- Državni zbor Republike Slovenije. Odbor za izobraževanje, znanost, šport in mladino. 9. nujna seja. 4. februar 2015. Najdeno 16. julija 2016 na spletnem naslovu <https://www.dz-rs.si/wps/portal/Home/deloDZ/seje/evidenca?-mandat=VII&type=pmagdt&uid=FF109E3F5B821511C1257DE40044A6EF>
- Eurydice. (2012). Citizenship Education in Europe. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. Najdeno 10. maja 2016 na spletnem naslovu [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic\\_reports/139EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/139EN.pdf)
- Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport. (2016). Seznam srednjih šol. Najdeno 30. maja 2016 na spletnem naslovu [http://www.mizs.gov.si/si/delovna\\_podrocja/direktorat\\_za\\_srednje\\_in\\_visje\\_solstvo\\_ter\\_izobrazevanje\\_odraslih/srednjehsolstvo\\_izobrazevanje/seznam\\_srednjih\\_sol/](http://www.mizs.gov.si/si/delovna_podrocja/direktorat_za_srednje_in_visje_solstvo_ter_izobrazevanje_odraslih/srednjehsolstvo_izobrazevanje/seznam_srednjih_sol/).
- Statistični urad Republike Slovenije. (2016). Goriška regija, Data for 2014. Najdeno 11. junija 2016 na spletnem naslovu <http://www.stat.si/obcine/sl/2014/Region/Index/11>

- UNESCO. (1998). *Citizenship Education for the 21st Century*. Najdeno 16. julija 2016 na spletnem naslovu [http://www.unesco.org/education/tlsf/mods/theme\\_b/interact/modo7tasko3/appendix.htm](http://www.unesco.org/education/tlsf/mods/theme_b/interact/modo7tasko3/appendix.htm).
- UNESCO. (2012). *International Standard Classification of Education (ISCED 2011)*. Najdeno 16. julija 2016 na spletnem naslovu <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/isced-2011-en.pdf>

## Literatura

- Capps, P. (2009). *Human Dignity and the Foundations of International Law*. Oxford: Hart Publishing.
- Dupre, C. (2009). Unlocking Human Dignity: Towards a Theory for the 21st century. *European Human Rights Law Review*, 2, 190–205.
- Gainous, J., in Martens, A. M. (2012). The Effectiveness of Citizenship Education: Are 'Good' Teachers Actually Good for 'All' Students?. *American Politics Research*, 40(2), 232–266.
- Gainous, J., in Martens, A. M. (2013). Citizenship Education and Democratic Capacity: How Do Teachers Teach and What Works? *Social Science Quarterly*, 94(4), 956–976.
- Hoskins, B., Jesinghaus, J., Mascherini, M., Munda, G., Nardo, M., Saisana, M., Nijlen, D., Vidoni, D. in Villalba, E. (2006). *Measuring active citizenship in Europe*. CRELL Research Paper 4. Najdeno 16. julija 2016 na spletnem naslovu [https://ec.europa.eu/jrc/sites/default/files/jrc-coin-measuring-active-citizenship-2006\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/jrc/sites/default/files/jrc-coin-measuring-active-citizenship-2006_en.pdf)
- Kateb, G. (2011). *Human Dignity*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Kerr, D. (1999). *Citizenship education: An international comparison*. London: Qualifications and Curriculum Authority.
- Kerr, D., Ireland, E., Lopes, J., in Craig, R. z Cleaver, E. (2004). *Making Citizenship Education Real. Citizenship Education Longitudinal Study: Second Annual Report. First Longitudinal Study* (DfES Research Report 531). London: DfES.
- Levinson, M. (2014). Citizenship and Civic Education. V C. D. Phillips (ur.), *Encyclopedia of Educational Theory and Philosophy* (134–138). Thousand Oaks, CA: Sage.
- McCrudden, C. (2008). Human Dignity and Judicial Interpretation of Human Rights. *European Journal of International Law*, 19(4), 655–724.
- Miguel, C. R. (2002). Human Dignity: History of an Idea. *Jahrbuch des Öffentlichen Rechts*, 50, 281–299.

- Rosen, M. (2012). *Dignity/Its History and Meaning*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Saveikaitė, J. (2014). The influence of citizenship education on young people in Lithuania. *Social education*, 1(37), 18–31.

---

učitelji, pedagoški delavci  
in pedagoški proces



# Uvajanje sprememb in novosti

Ivanka Erjavec

## **Predstavitev raziskovalnega problema**

63

Prepoznavanje značilnosti organizacijskega okolja zaposlenim v vzgoji in izobraževanju omogoča usklajevanje kulture učenja na šoli z razvojno vizijo. Kompleksen preplet procesov podpira projekte izboljšav in spodbuja sodelovanje, ki je pomemben vidik učenja.

Konceptualni vidiki na področju preverjanja in ocenjevanja se spreminjajo, saj je jasno, da morajo biti v proces ocenjevanja bolj vključeni tudi učenci; da je treba doumeti spremenjene potrebe posameznikov in družbe ter narediti prave korake v prihodnost.

Proces razjasnjevanja vrednot je ena pomembnejših nalog zavodov v spreminjajočem se svetu. Določanje skupnih vrednot, načel in principov določa smernice za nadaljnje načrtovanje, izvajanje in spremljanje vzgojno-izobraževalnega delovanja šole. Načrtovanje je proces odločanja o tem, kakšna bo prihodnost organizacije in kako jo bo le-ta dosegla; je proces, pri katerem je treba opredeliti ključne elemente in naloge, ki jih bo potrebno operacionalizirati z akcijskimi načrti. Za kakovostno načrtovanje pa potrebujemo podatke, ki jih pridobimo na različne načine.

Pri sestavljanju letnega delovnega načrta (LDN) mora vzgojno-izobraževalna organizacija upoštevati zakonska določila. LDN je operativni načrt. Če hočemo, da je razvojno naravnano, moramo poznati njegovo vlogo v okviru dolgoročnega načrtovanja. Skrbeti moramo za usklajenost strateških in operativnih ciljev z vizijo šole.

Raziskovanje v šolskih letih od 2010/11 do 2016/17 se je omejevalo na situacije v različnih okoljih, v katerih se znajdejo učenci OŠ Črni Vrh. Opirali smo se

na različne teoretične vire o učenju in ocenjevanju znanja ter vire s področja psihologije. Izhajali smo iz teorij, konceptov in kategorij stilov spoznavanja ter teorij ustvarjalnosti. V pomoč nam je bila tudi strokovna literatura s področja menedžmenta v vzgoji in izobraževanju. Namen našega raziskovanja je bil analizirati vzgojno-izobraževalni proces, cilj pa je bil poiskati odgovore na raziskovalni vprašanji, kako uvajati spremembe in novosti ter kaj naredi učno okolje ustvarjalno in učinkovito. Cilje razvoja strategij učenja smo integrirali med cilje posameznih predmetov. V delo smo vključili projektno učno delo, problemski pouk, inovativno učenje, raziskovanje, izdelovanje izdelkov, igro vlog, terensko delo idr. Izvedene so bile različne dejavnosti: izobraževanje za učitelje, merjenje razredne klime, razredne ure v sodelovanju z delavci Centra za socialno delo Idrija, Bralni večer *Beremo skupaj*, Projektni teden *Za boljše odnose med ljudmi*, sodelovanje na likovnih in literarnih natečajih ter prireditvah in razstavah, oblikovanje v tridimenzionalnem prostoru, koncert *Danes za jutri*, projekt *Tehnološke novosti spreminjajo življenje*, simulacija televizijske oddaje *Kako je tehnološki napredek spremenil način življenja*. Metodologija dela pri samoevalvaciji in evalvaciji je vključevala spremljanje, analizo ter vrednotenje didaktičnih enot in dokumentov, refleksije, kvalitativno oceno otroških izdelkov in nastopov ter analizo anketnih vprašalnikov. Uporabljali smo deskriptivno in kavzalno neeksperimentalno metodo empiričnega pedagoškega raziskovanja. Učenci so bili pri delu zelo uspešni in nagrajeni.

Z leti posodabljanja šolske prakse smo razvili strategije za razvoj inovativnih učnih okolij. Strateški model za razvoj zmožnosti učenja *Ustvarjalni vzgib* je nastal na osnovi neposrednega opazovanja in strokovnega analiziranja ter ob strokovni podpori konzulentov ZRSŠ. Preizkušeni elementi in dejavnosti so sestavni del LDN matične šole in se izvajajo na šolski, lokalni ter državni ravni. Na osnovi rezultatov smo ocenili prednosti, slabosti, zunanje izzive in nevarnosti, ugotovili smo vrzeli med sedanjim, obstoječim in zelenim stanjem.

## Teoretična osvetlitev problema

Načrtovanje je pomemben element poslanstev šol, saj je »ena od ključnih značilnosti učinkovitih in ustvarjalnih organizacij, da imajo jasno predstavo o tem, kaj želijo ustvariti, kakšni so njihovi osnovni nameni in katere so njihove vrednote« (Musek Lešnik, 2003: 247). Razumeti moramo tri osnovne komponente načrtovanja. To so: vizija, poslanstvo in vrednote. Vizija je tisto, k čemur stremimo, je tisto, kar želimo doseči. Poslanstvo predstavlja naše temeljne razloge za obstoj, komu namenjamo naše delo. Poslanstvo je tisto, kar počnemo, da bi dosegli stanje, predstavljeno v viziji. Z vrednotami označujemo strategijo, na kakšen način delujemo. Vrednote so kategorije pojavov, ki jih cenimo, oz. prepričanja o tem, za kaj si je vredno prizadevati. Pri oblikovanju vizije šole



moramo nujno upoštevati specifičnosti, kot so okolje, populacija, velikost organizacije, opremljenost, sredstva idr. Nastati mora na osnovi konsenza vseh vpletenih deležnikov. Vizija je »uresničljiva le takrat, ko temelji na stvarnem stanju in upošteva resničnost organizacije in pogojev v okolju« (Musek Lešnik, 2003: 249). Poslanstvo vzgojno-izobraževalnih organizacij je deloma določeno z zakonodajo in različnimi akti. Vsaka organizacija, ne samo vzgojno-izobraževalna, mora sama izoblikovati svoje poslanstvo, ki predstavlja temeljno motivacijo za vse njene udeležence. Tako kot vizija mora nastati na osnovi poglobljene razprave in konsenza vseh deležnikov. Poslanstvo samo mora biti strnjeno v kratki in jedrnaty izjavi, tako da bodo vsi udeleženci imeli v mislih osnovne smernice svojega delovanja. Poslanstvo daje delu smisel, vizija pa mu daje cilj.

Pri raziskovanju smo se opirali na različne teoretične vire o učenju (behaviorizem, konstruktivizem, kognitivizem, humanizem) in didaktiki šolskega ocenjevanja znanja, s poudarkom na formativnem spremljanju. Izhajali smo iz teorij, konceptov in kategorij stilov spoznavanja, učenja in mišljenja ter teorij ustvarjalnosti (Jurman, 2004; Marentič Požarnik, 2000; Pečjak, 1987; Trstenjak, 1981). Izhajali smo iz teoretičnih izhodišč različnih avtorjev, ki z različnih perspektiv znanstveno razlagajo učenje, iz gestalt teorije, iz Eriksonove teorije psihosocialnega razvoja, iz vedenjskih teorij, pri katerih je bistvena podkrepitev vedenja, iz teorij socialnega učenja in informacijsko-procesnih teorij (Marjanovič Umek, 2004).

Razmišljali smo ob uradni in strokovni definiciji učenja, ki jo je leta 1993 predložil UNESCO. Glasi se: »Učenje je vsaka sprememba v vedenju, informiranosti, znanju, razumevanju, stališčih, spretnostih ali zmožnostih, ki je trajna in ki je ne moremo pripisati fizični rasti ali razvoju podedovanih vedenjskih vzorcev« (Marentič Požarnik, 2000: 10).

Poglobili smo se v razumevanje pojma strategija. Strategija je način za doseg cilja. Pri opisu strukture strategije je potrebno odgovoriti na vprašanje, kako smo cilj dosegli. Učna strategija je »urejen sistem miselnih operacij z višjimi in nižjimi miselnimi procesi, ki imajo za posledico rešitev naloge« (Pressley v Pečjak in Gradišar, 2002: 30).

## **Pristop za uvajanje sprememb in novosti**

V zapisu strukture pristopa, ki omogoča uvajanje sprememb in novosti, bomo predstavili večletni proces dela in izbrane dejavnosti, ki so imele ključni vpliv na razvoj pristopa. Pristop vsebuje načrtovanje, izvedbo in evalvacijo. Izhodišče dela je bilo iskanje poti za trajno izboljševanje temeljnih elementov učenja in poučevanja ter ustvarjalnosti in učinkovitosti učenja. Cilj prizadevanj pa je bil razvoj pristopov za uvajanje sprememb in novosti, ki nam bodo v po-

moč pri vzgojno-izobraževalnem delu. Uporabili smo različne oblike, metode in pristope za izvajanje akcij. Akcijsko raziskovanje se je omejevalo na situacijo v razredu, na šoli in v različnih okoljih, v katerih se znajdejo učenci OŠ Črni Vrh. Na osnovi zbranih podatkov in rezultatov samoevalvacije in evalvacije pa smo ugotavljali, ali sledimo ciljem.

Strokovni sodelavci ZRSŠ in Šole za ravnateljce so nam s svojim znanjem in izkušnjami nudili podporo pri spreminjanju procesov učenja in poučevanja. Bili so nepogrešljivi pri ustvarjalnem pogovoru, kritičnem prijateljstvu, načrtovanju in spremljanju dejavnosti ter interpretaciji dosežkov dejavnosti. S svojim znanjem in izkušnjami so nudili podporo pri spreminjanju procesov učenja in poučevanja. Ekspertna podpora so bili tudi sodelavci Centra za socialno delo Idrija, sodelavci Mestne knjižnice in čitalnice Idrija, sodelavci JSKD RS, gledališka selektorica, učitelj Glasbene šole Idrija in Glasbene šole Ajdovščina, pesnik, mojster-pletar, oblikovalka cvetja iz papirja idr.

## **Ključne dejavnosti, ki so imele pomembno vlogo pri uvajanju novosti in sprememb**

66

Namen akcijskega raziskovanja je bil poiskati odgovore na vprašanja o vrednotah in odgovore na to, kako posodobljati šolsko prakso, zato smo izvedli več dejavnosti. V nadaljevanju so predstavljene ključne dejavnosti, ki so imele strateški pomen pri uvajanju novosti in sprememb: Anketni vprašalnik za starše o vzgojnem delovanju šole, *Ustvarjalni vzgib* in triletni projekt *Uvajanje izboljšav in samoevalvacije*.

### **Anketni vprašalnik za starše o vzgojnem delovanju šole**

Šola s svojo vzgojno-izobraževalno dejavnostjo uresničuje in zagotavlja potrebe po osnovnošolskem izobraževanju na območju, za katerega je ustanovljena. Vemo, da sta za uresničevanje ciljev in boljše razumevanje delovanja zavoda pomembna jasno opredeljena poslanstvo ter vizija. Vizija opredeljuje, kako si delavci šole, starši in učenci zamišljajo uresničevanje poslanstva. Poslanstvo in vizija vsebujeta temeljne vrednote, značilne za določeno šolo, in sta podlaga vzgojnemu načrtu šole. Vizija OŠ Črni Vrh je: *Učim se, ustvarjam, sodelujem z drugimi, sem odgovoren in srečen*.

Za čim večji vzajemno sodelovalni odnos pri oblikovanju vizije in vzgojnega načrta šole smo kar nekaj let akcijsko načrtovali in izpeljali številne aktivnosti, sledili smo načelom in ciljem vzgojnih dejavnosti, ki so potekale istočasno ob rednih učnih vsebinah in so bile vezane na poslanstvo šole. Načrtovanje, izvajanje in spremljanje projektov ter dejavnosti znotraj in zunaj projektov je bi-

lo vpleteno v *Letni delovni načrt šole*. Na osnovi rezultatov smo ugotavljali, ali sledimo zastavljenim ciljem.

Eno izmed temeljnih pravil medosebnih odnosov je bilo iskanje skupnih vrednot. Vrednote, pridobljene v odgovorih in predlogih učencev, staršev in učiteljev, smo vključili v oblikovanje vizije šole in *vzgojnega načrta*. Posebno pozornost smo namenili znanju, zdravju, odgovornosti, samostojnosti, delovnim in učnim navadam, dobrim medsebojnim odnosom in spoštovanju.

S pomočjo vprašalnikov smo ugotavljali obstoječe vzgojno delovanje šole. Prvi vprašalnik (september 2012) je vključeval proces razjasnjevanja vrednot, ki je ena pomembnejših nalog zavodov v spreminjajočem se svetu. Z drugim vprašalnikom (september 2015) pa smo ugotavljali, kaj starši nikoli ne bi dovolili, da bi drug otrok naredil njihovemu otroku, in kako ravnati, če bi njihov otrok naredil nekaj nedopustnega drugemu otroku. Na vprašanja je odgovorilo več kot 80 % staršev. Odgovore smo pregledali, uredili po triadah in vrednotili.

Staršem prve, druge in tretje triade se je zdelo pomembno, da otrok v času šolanja osvoji, upošteva oz. se ravna po izbranih vrednotah, zato jih je potrebno vključiti v *vzgojni načrt šole*. Posebno pozornost bi bilo potrebno nameniti delovnim in učnim navadam, znanju, odgovornosti, spoštovanju, poštenju, zdravju in dobrim medsebojnim odnosom.

Poleg naštetih vrednot pa so izpostavili še sprejemanje drugačnosti, zaupanje, varnost v svojem okolju, resnično prijateljstvo, strpnost, sodelovanje, skrb za čisto okolje, skrb za lastno zdravje in osebno higieno, pomoč ljudem v stiski in družino.

Na razvoj otrok pozitivno vplivajo različni dejavniki, ki izvirajo iz okolja, medosebnih odnosov ter specifičnosti vzgojno-izobraževalnega dela v okviru obveznega in razširjenega kurikulumu. V zapisih je razvidno, da starši o šoli gojijo določena mnenja in do nje pričakovanja. Ključni sta dve kategoriji. Prva je povezana z dobrim počutjem otroka in njegovo varnostjo. Pri tem imajo v mislih dobro razredno, šolsko in učno ter delavno klimo, skrb za razvoj socialnih kompetenc otroka, vzpostavljanje in vzdrževanje reda in discipline, hitro reševanje konfliktov, komunikacijo, sprejetost otroka, pohvale ter kazni. Druga kategorija zapisov izraža mnenja in pričakovanja do strokovnih in drugih delavcev šole. Pri tem imajo v mislih pravičnost, pozornost, prijaznost in vsestransko pomoč otoku s strani učiteljev. Izpostavljajo diskretnost in zaupanje ter osebni zgled učitelja.

Starši pripisujejo večji pomen indikatorjem, ki kažejo na dobro klimo in kulturo v šoli, pomemben vpliv pa pripisujejo tudi dejavnikom, ki vplivajo na kvaliteto znanja.

Pozornost posameznih dejavnikov, ki pozitivno vplivajo na razvoj posameznega otroka, je naravnana na starša in ne na starše, kar pomeni, da zapisi temeljijo na osebni odgovornosti in pravicah posameznika.

Starši so zapisali mnenja, pobude in konkretne predloge, kaj bi šola lahko izboljšala, popravila, spremenila, da bi bila učinkovitejša pri vzgoji otrok. Zanje so pomembni naslednji dejavniki: kakovost poučevanja, spodbujanje otrokovih potencialov, sprotno spremljanje učnega uspeha in napredka otroka, vedenje otroka, vzpostavljanje, vzdrževanje in zagotavljanje reda pri pouku, doslednost pri vzgojnih ukrepih, zagotavljanje varnosti otrok, profesionalen odnos do učencev in staršev, osebni zgled učiteljev, kakovost informacij staršem, oblike sodelovanja s starši, pravila vedenja in hišni red, organizacija dela v šoli in sodelovanje šole z lokalnim okoljem.

Pričakovanja staršev so seveda odvisna tudi od stopnje uresničitve njihovih pričakovanj. Starši so pričakovanja do učiteljev jasno izrazili in jih dovolj jasno opredelili, zato je pomembna ugotovitev, da so učitelji z njimi seznanjeni, da jih sprejemajo in razumejo ter o njih razpravljajo in poskusijo najti ustrezne rešitve.

## Ustvarjalni vzgib

68

*Ustvarjalni vzgib* je strateški model za razvoj inovativnih učnih okolij, ki je nastal ob strokovni podpori konzulentov ZRSŠ. Sestavljajo ga elementi, ki v učnem ciklusu delujejo v medsebojnem smiselnem zaporedju, in sicer navdušenje, verjetje v otroka, zagotavljanje odprtega učnega okolja, zagotavljanje ekspertne podpore pri učenju in spoštovanje otrokovih meril uspeha. Kompleksna strategija temelji na opazovanju strategij poučevanja in učnih učinkih. Novost učencem omogoča razvoj veščin učenja in sposobnost ustvarjanja ter pretvarjanja novih idej v storitve, postopke, izdelke idr. Razvijamo odprtost do novih idej, uspešne didaktične strategije in učno kulturo. Celostno usmerjen in sistematičen model omogoča dovolj fleksibilnosti in prilagajanja ter podpira in omogoča napredovanje različnih posameznikov. Temelji na viziji, da lahko vsak učenec napreduje na svoj način.

Prvi element v strategiji je *navdih, navdušenje*. Učitelj mora verjeti in zaupati v otrokove sposobnosti ter identificirati potencialne vzgibe otrok za njihovo lastno ustvarjanje v formalnem učnem okolju. Poskrbeti mora, da bo za učenje motiviran; pri tem pa sta pomembna jasen in določen cilj ter dejavnost, ki ga pripelje do tega cilja. Otrokov ustvarjalni potencial in njegova notranja energija navdušenja se okrepi z energijo od zunaj, kar povzroči oživitev in zagon ustvarjalnega vzgiba, učenec pa odkrije, v čem je dober, morda celo odličen.

Drugi element v strategiji je *verjetje v otroka*, da je sposoben udeležiti osebne cilje. Osnova elementa je zaupanje v otroka, da zmore uskladiti zmožnosti s pričakovanji in da zmore več. Ključ do učenja pa so čustva in motivacija.

Tretji element v strategiji je zagotavljanje *svobodnega učnega okolja*, kar predstavlja prostor, čas in materialno podporo in ki spoštuje otrokove zmožnosti za razvoj predstavljanja in osmišljanja osebnega cilja za določanje meril uspeha ustvarjanja.

Četrti element v strategiji je *zagotavljanje ekspertne podpore* za učenčevo dinamično načrtovanje in ustvarjanje novega ter stalne smiselne povratne informacije v procesu ustvarjanja, tj. formativno spremljanje in ocenjevanje.

Peti element v strategiji je *spoštovanje otrokovih meril uspeha*, njegovih zmožnosti ter sposobnosti pri evalvaciji vrednotenja učnega izdelka. Element je povezan z otrokovo avtonomijo in umom, pa tudi z vodenjem za učenje. Z referenčnim merilom in kakovostno povratno informacijo, ko se upoštevajo pričakovani rezultati, izboljšamo postopek ocenjevanja znanja, hkrati pa krepimo voljo otrok ter omogočamo optimalen razvoj njihove osebnosti, kajti ustvarjanje ne nastane brez notranje volje, ideja pa oblikuje cilj, akcije, načrt in izvedbo s smiselnim spremljanjem ter reflektiranjem dela ali izdelka.

Evalvacija uporabe pristopa in aktivnosti kaže, da je bil inovacijski projekt *Ustvarjalni vzgib* pomemben vir za kakovostno in učinkovito šolsko delo. Strategija *Ustvarjalnega vzgiba* poudarja pomen razvoja kognitivnih, motoričnih, čustvenih in socialnih veščin učencev. S takim načinom dela smo iskali didaktične elemente oz. kombinacijo elementov za razvijanje novih strategij učenja, tudi z vključevanjem zunanjih sodelavcev, in sicer z medrazrednim, medpredmetnim in medgeneracijskim sodelovanjem v okviru pouka s poudarkom na inovativnosti in ustvarjalnih dosežkih udeležencev dejavnosti.

Kakovost poučevanja je povezana z raziskovanjem učiteljevega lastnega dela, odkrivanjem novih postopkov pri poučevanju, nenehnim obnavljanjem znanj, razmišljanjem o svojem delu in vplivom na učinke pri učencih. Pomembno je v učenje usmerjeno vodenje.

Z razvojem odprtih kreativnih okolij razvijamo dobro prakso, odkrivamo nove poti učenja in poučevanja, vplivamo na preoblikovanje večplastnega izvedbenega šolskega kurikulumu in spodbujamo učno kulturo.

## **Uvajanje izboljšav in samoevalvacije**

V šolskem letu 2015/2016 se je šola vključila v triletni projekt *Uvajanje izboljšav in samoevalvacije*, ki ga izvaja Šola za ravnatelje. V okviru projekta so bile izvedene delavnice, na katerih smo strokovni delavci šole skupaj izbrali prednostna cilja za naslednja tri šolska leta; enega s področja vrednot in stališč ter enega s področja učenja in poučevanja. Za prednostni cilj s področja vrednot in stališč smo izbrali razvijanje odgovornosti, s področja učenja in poučevanja pa razvijanje branja z razumevanjem. Izdelali smo akcijski načrt izbranih dejavnosti in jih uvedli na ravni posameznih učiteljev in šole. Opravili smo prvo

spremljavo in ugotovili, da na področju vrednot že lahko govorimo o napredku pri uresničevanju zastavljenih prednostnih ciljev, na področju razvijanja branja z razumevanjem pa bo potrebno dolgoročno spremljanje. Pri spremljanju in merjenju napredka bi želeli najti primerno strategijo, saj bi na osnovi rezultatov lažje ugotavljali stanje in določali nadaljnje smernice in ukrepe.

## Zaključek

V prispevku je predstavljeno, kako posodabljati šolsko prakso. Izhodišče opisnega procesa je bilo iskanje poti za trajno izboljševanje temeljnih elementov učenja in poučevanja ter ustvarjalnosti in učinkovitosti učenja.

Zavodi se morajo zavedati pomembnosti pristopa pri uvajanju sprememb in novosti v šolski prostor, zato je načrtovanje in uvajanje le-teh sistematičen in celovit proces, ki mora vključevati vse vpletene ter upoštevati izzive, s katerimi se sooča konkretni zavod pri svojem delovanju in načrtovanju svojega razvoja.

70

## Literatura

- Gardner, H. (1995). *Razsežnosti uma: teorija o več inteligencah*. Ljubljana: Tangram.
- Hargreaves, D., in Hopkins, D. (2001). *Šola zmore več: management in praksa razvojnega načrtovanja*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Jurman, B. (2004). *Inteligentnost - ustvarjalnost - nadarjenost*. Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva.
- Komljanc, N. (2009). Koncept odprtega učenja v odprtem učnem okolju. Najdeno 14. decembra 2016 na spletnem naslovu [www.zrss.si/191213112813](http://www.zrss.si/191213112813)
- Komljanc, N. (2010). Projekt Didaktika ocenjevanja znanja. Gradivo RAP Razvoj didaktike na področju ocenjevanja znanja. Najdeno 14. decembra 2016 na spletnem naslovu [www.zrss.si/.../181213123033](http://www.zrss.si/.../181213123033)
- Koren, A. (1999). *Ravnatelj med osamo in sodelovanjem*. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Koren, A. (2007). *Ravnateljstvo: vprašanja o vodenju šol brez enostavnih odgovorov*. Koper: Fakulteta za management, Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Marentič Požarnik, B. (2000). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS
- Marentič Požarnik, B., idr. (1995). *Izziv raznolikosti, stili spoznavanja, učenja, mišljenja*. Nova Gorica: Educa.
- Marjanovič Umek, L., idr. (2004). *Razvojna psihologija*. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.

- Možina, S., in Kovač, J. (2006). *Menedžment znanja: znanje kot temelj razvoja na poti k učečemu se podjetju*. Maribor: Založba Pivec.
- Musek Lešnik, K. (2003). *Od poslanstva do vizije zavoda in neprofitne organizacije*. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti.
- Pečjak, S., in Gradišar, A. (2002). *Bralne učne strategije*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Pečjak, V. (1987). *Misliti, delati, živeti ustvarjalno*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Trstenjak, A. (1995). *Psihologija ustvarjalnosti*. Ljubljana: Slovenska matica v Ljubljani.





# Učinki treninga tehnik razmišljanja po Edwardu de Bonu na učence v osnovni šoli

**Bojana Gnamuš Tancer**

Z dvoletnim pedagoškim eksperimentom smo preverjali, ali je možno in smiselno v šolsko prakso uvesti učenje razmišljanja. Šlo je za prenos modela, in sicer koncepta učenja razmišljanja CoRT avtorja Edwarda de Bona, v šolsko prakso. Z raziskavo smo želeli ugotoviti učinke treninga razmišljanja po de Bonu pri učencih v osnovni šoli. Ugotavljali smo učinke na kognitivnem in motivacijskem področju ter na področju osebnosti. Preveriti smo želeli tudi, ali so tehnike dovolj preproste, da jih lahko izvajamo v šolskem razredu. Prav tako smo želeli preveriti, ali modularna struktura programa omogoča, da apliciranje tehnik prilagajamo morebitnim posebnostim vključenih skupin.

Raziskava je potekala kot pedagoški eksperiment. Eksperimentalna skupina (ES) učencev, v katero je bil v dveh šolskih letih vključen po en oddelek 5. in 6. razreda osnovne šole (skupno štiri oddelki v ES), je v enem šolskem letu usvojila vse tehnike modulov CoRT 1 in CoRT 4. Kontrolna skupina (KS) enako starih otrok (tudi po en oddelek 5. in 6. razreda v vsakem od dveh šolskih let) na isti šoli pa je imela le redni pouk (skupno štiri oddelki v KS). Eksperiment smo izvajali dve šolski leti.

Trening je skupno obsegal 25 šolskih ur, praviloma 2 šolski uri na teden. Ure so potekale v dopoldanskem času, pred poukom ali takoj po njem. Neposredno pred začetkom učenja tehnik razmišljanja CoRT smo v eksperimentalni in kontrolni skupini aplicirali testni instrumentarij, s katerim smo zbirali podatke vseh v raziskavo vključenih spremenljivk – kot predtest. Teden po zaključenem programu smo celotni instrumentarij ponovno aplicirali v obeh skupinah – kot posttest. Aplicirali smo Torranceov test ustvarjalnega mišljenja (TTCT), test pozornosti d2, lestvico samopodobe SPA in vprašalnik MSLQ (Motivated Strategies for Learning Questionnaire).

Pred začetkom eksperimenta smo vse starše obvestili o tem in jih seznanili s potekom in cilji eksperimenta. Za sodelovanje svojega otroka so morali podpisati izjavo, ki se je nanašala tudi na zbiranje podatkov s testnim instrumentarijem. Podatki so se zbirali pod šifro otroka, s čimer smo zagotovili anonimnost udeležениh učencev. V obeh letih, ko je potekal eksperiment, so se za sodelovanje odločili prav vsi starši.

Tabela 4: Celoten vzorec glede na razred, spol, skupino in šolsko leto

	N	Spol		Skupina		Šolsko leto	
		M	Ž	ES	KS	1.	2.
5. r.	60	31	29	31	29	31	29
6. r.	77	38	39	39	38	35	42
Skupaj	137	69	68	70	67	66	71

## CoRT

74

CoRT (de Bono, 1986) je metoda eksplicitnega učenja razmišljanja. Sestavlja ga šest sklopov – modulov – s po desetimi lekcijami. Vsaka lekcija posreduje učencem eno miselno tehniko. Celoten program je izvedljiv v treh šolskih letih. Glede na to, da avtor sam poudarja bistven vsebinski pomen modulov CoRT 1 in CoRT 4 med vsemi ostalimi, smo v trening razmišljanja v enem šolskem letu vključili ta dva modula. CoRT 1 sestavljajo miselne tehnike, usmerjene v širino zaznavanja – spodbujajo sposobnost zaznavanja situacije z različnih vidikov ter natančnost zaznavanja. CoRT 4 sestavljajo miselne tehnike, ki spodbujajo kreativno razmišljanje. Temeljijo na principih lateralnega razmišljanja – pomagajo učencem prepoznati lastne ustaljene vzorce in koncepte razmišljanja in jim tako omogočijo, da jih lahko začnejo spreminjati.

Pouk tehnik razmišljanja CoRT 1 in CoRT 4 je potekal eksplicitno, torej kot poseben učni predmet.

Preverjali smo učinke treninga:

- na kognitivnem področju na sposobnost ustvarjalnega mišljenja in pozornost,
- na motivacijskem področju na motiviranost za učenje in uporabo kognitivnih učnih strategij ter
- na področju osebnosti na samopodobo, s poudarkom na učni samopodobi učencev.

Predpostavili smo, da bodo učenci, ki so imeli trening razmišljanja, dosegli pomembno višje dosežke na vseh preverjanih merah v primerjavi z vrstniki, ki so v tem času imeli le redni pouk. Prav tako smo predpostavili, da bo imel tren-

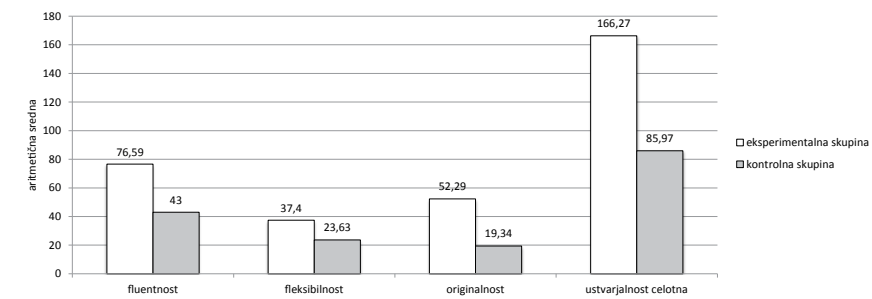
ing pomemben učinek v obeh šolskih letih, ko je eksperiment potekal, in da bodo učinki enaki v 5. in 6. razredu, glede na to, da pred treningom med razredoma ni bilo pomembnih razlik. Prav tako sta nas zanimala učinek treninga razmišljanja glede na spol oz. razlike med učenci in učenkami ter učinek treninga glede na izhodiščno ustvarjalnost učencev oz. razlike med učenci, ki so imeli že pred treningom visok dosežek na testu ustvarjalnosti, in tistimi, ki so imeli predhodno nizek dosežek.

## Rezultati

### Učinki treninga razmišljanja na ustvarjalno mišljenje

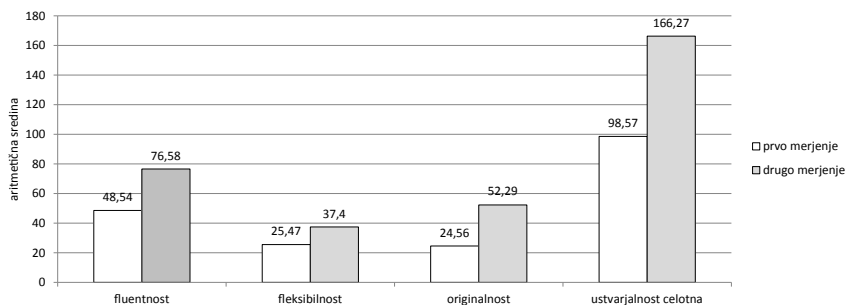
Rezultati (merjeni s Torranceovim testom ustvarjalnega mišljenja TTCT) kažejo, da so učenci v eksperimentalni skupini po treningu (drugo merjenje) na vseh parametrih ustvarjalnega mišljenja (fluentnost, fleksibilnost in originalnost mišljenja ter celotna ustvarjalnost) dosegli statistično pomembno višje dosežke v primerjavi z učenci iz kontrolne skupine (Slika 4). Velikost učinkov razlik med ES in KS je po vseh parametrih velika.

75



Slika 4: Ustvarjalno mišljenje – primerjava med eksperimentalno in kontrolno skupino ob drugem merjenju

Preverjali smo, kako se je spremenil rezultat po posameznih spremenljivkah znotraj eksperimentalne skupine pod vplivom treninga razmišljanja (Slika 5). Eksperimentalna skupina je ob drugem merjenju pri spremenljivkah fluentnost, fleksibilnost in originalnost mišljenja, prav tako pa tudi v celotni ustvarjalnosti, dosegla statistično značilno višji rezultat kakor pred treningom. Velikost učinkov razlik na vseh merah je velika.

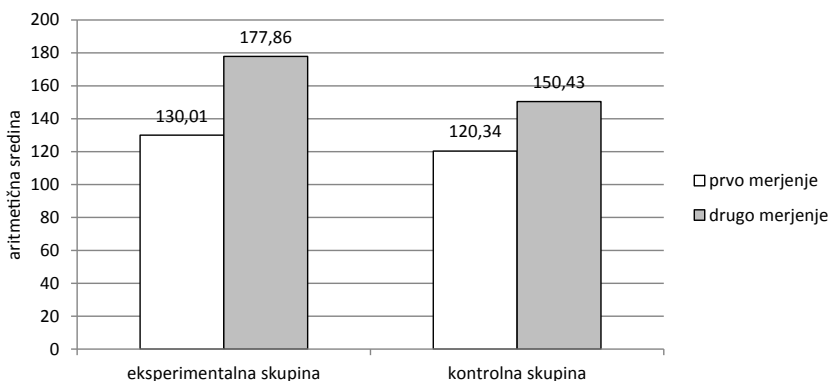


Slika 5: Ustvarjalno mišljenje v eksperimentalni skupini – primerjava med prvim in drugim merjenjem

### Učinki treninga razmišljanja na pozornost

Izkazalo se je, da so učenci ob drugem merjenju v meri pozornost v eksperimentalni skupini dosegli statistično pomembno višji rezultat kakor učenci v kontrolni skupini (Slika 6). Velikost učinka je srednja do velika. Svoj dosežek v meri pozornost pa sta skozi šolsko leto statistično pomembno zvišali tako eksperimentalna kot kontrolna skupina. Velikost učinka je v obeh primerih velika. Razlika pred treningom ni bila statistično pomembna. Po treningu je pozornost v eksperimentalni skupini bolj porasla kot v kontrolni skupini, tako da je razlika med skupinama dosegla raven statistične pomembnosti.

76



Slika 6: Pozornost - primerjava med prvim in drugim merjenjem v eksperimentalni in kontrolni skupini

## Učinki treninga razmišljanja na motivacijo in kognitivno ter metakognitivno samoregulacijo

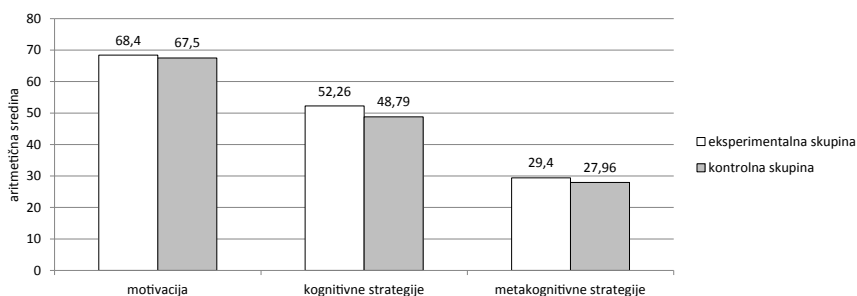
Podatki, pridobljeni z vprašalnikom MSLQ, kažejo, da se učenci v eksperimentalni skupini v meri motivacija za učenje po treningu ne razlikujejo statistično pomembno od učencev v kontrolni skupini (Slika 7). Primerjava rezultatov v obeh skupinah pred treningom in po njem je pokazala, da je motiviranost za učenje med šolskim letom statistično pomembno upadla.

Rezultati kažejo, da so učenci v eksperimentalni skupini po treningu razmišljanja uporabljali statistično pomembno več kognitivnih strategij pri učenju kakor učenci v kontrolni skupini (Slika 7). Velikost učinka je majhna do srednja. Skupini se nista pomembno razlikovali v uporabi metakognitivnih strategij.

Učenci v eksperimentalni skupini po treningu niso nič bolj uporabljali niti kognitivnih niti metakognitivnih strategij kot pred treningom. Učenci v kontrolni skupini, ki treninga sploh niso imeli, pa so proti koncu šolskega leta uporabljali statistično pomembno manj kognitivnih strategij kakor ob prvem merjenju ob začetku šolskega leta. Velikost učinka je majhna do srednja.

Eksperimentalna skupina se torej pomembno razlikuje od kontrolne v tem smislu, da je uporaba kognitivnih in metakognitivnih strategij po treningu ostala enaka, v kontrolni skupini pa se je uporaba kognitivnih strategij statistično pomembno zmanjšala.

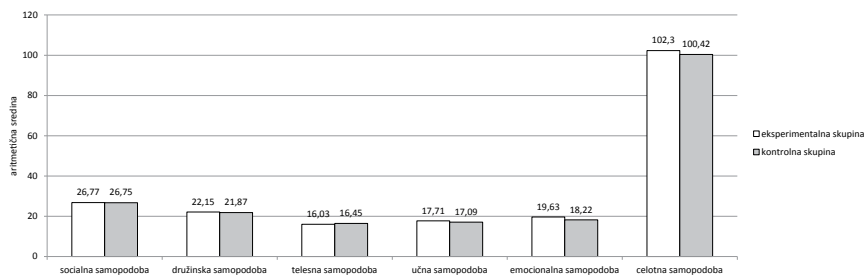
77



Slika 7: Motivacija za učenje ter uporaba kognitivnih in metakognitivnih strategij - primerjava med ES in KS ob drugem merjenju

## Učinki treninga razmišljanja na samopodobo

Rezultati, zbrani z vprašalnikom SPA, kažejo, da se učenci v eksperimentalni skupini po treningu statistično pomembno razlikujejo od učencev v kontrolni skupini le v eni meri samopodobe, tj. emocionalni samopodobi. Njihova emocionalna samopodoba je v drugem merjenju značilno višja. Indeks velikosti učinka je majhen do srednji (Slika 8).



Slika 8: Samopodoba – primerjava med eksperimentalno in kontrolno skupino ob drugem merjenju

V obeh skupinah so se vsi parametri samopodobe skozi šolsko leto v absolutnih vrednostih znižali. V eksperimentalni skupini so statistično pomembno upadle vrednosti socialne, družinske, telesne, učne in celotne samopodobe. V kontrolni skupini pa so statistično pomembno upadle vrednosti učne, emocionalne in celotne samopodobe. Velikost učinkov je majhna do srednja.

78

### Učinki treninga razmišljanja glede na razred, šolsko leto, spol in predhodno ustvarjalnost učencev

Trening je imel enake učinke v 5. in 6. razredu. Pokazale pa so se razlike v učinku med obema šolskima letoma, namreč v meri pozornost in uporaba kognitivnih strategij. V meri pozornost so bili učinki večji v drugem letu izvajanja eksperimenta, v uporabi kognitivnih strategij pa v prvem letu.

Trening je učinkoval drugače na učenke kakor na učence. Vsi so pomembno napredovali v vseh parametrih ustvarjalnega mišljenja, vendar je bil napredek učenk pomembno večji.

Prav tako so v ustvarjalnem mišljenju pomembno napredovali vsi učenci, ki so se udeležili treninga, tako tisti, ki so že pred treningom dosegli visok rezultat na testu ustvarjalnega mišljenja, kakor tudi tisti z nizkim predhodnim rezultatom. Vendar so (predhodno) ustvarjalnejši učenci napredovali bolj.

## Zaključek

Z eksperimentom smo v našo šolsko prakso prvič uvedli eksplicitno učenje razmišljanja. Preverjali nismo le učinkov na kognitivnem področju, ampak tudi učinke na osebnost in na veščine samoregulacijskega učenja. Ta spoznanja niso pomembna le za naš prostor, ampak tudi širše. Sorodne študije doslej niso tako kompleksno evalvirale treninga po konceptu CoRT, naš eksperiment pa je zajemal kontrolo velikega števila spremenljivk. Primerjalno z drugimi študijami smo zajeli veliko število učencev v dveh zaporednih generacijah in eksperimen-

ment še ponovili v naslednjem šolskem letu. S tem smo dopolnili že obstoječe znanje in izkušnje, zbrane v drugih šolskih in družbenih okoljih. Nova spoznanja o učinkih treninga razmišljanja na sistematično spodbujanje ustvarjalnosti smo razširili še na področje pozornosti kot kognitivnega procesa s pomembno funkcijo v vseh višjih miselnih procesih. Pozitivni učinki treninga na tem področju so še posebej zanimivi zaradi aktualne problematike motenj pozornosti oz. kratkotrajne pozornosti, ki jih vse pogosteje opažajo učitelji pri sedanjih generacijah učencev, prilagojenih digitalnim virom. Z ustrezno planiranim raziskovalnim načrtom bi najverjetneje lahko izpostavili tiste trenirane tehnike, ki so najbolj prispevale k pozitivnemu učinku, s ciljem kasnejšega intenzivnejšega treninga.

Tudi spoznanje, da je trening le v zelo omejenem obsegu učinkoval na motivacijske in osebnostne značilnosti učencev, je podatek, ki dopolni naša spoznanja o preučevani tehniki.

Posebej pomembna je potrditev, da so s treningom pridobili vsi vključeni učenci, in sicer v dveh različnih razredih drugega triletja, učenci in učenke, tisti z nizko in tisti z visoko izkazano (pred treningom) ustvarjalnostjo.

Implementacija tehnik razmišljanja v pouk bi, glede na izsledke naše raziskave, gotovo spodbudila ustvarjalno mišljenje učencev in ugodno učinkovala na njihovo pozornost. Pričakujemo lahko še multipliciranje učinkov, saj je pri pouku neprimerljivo več možnosti za spodbude v primerjavi s polletnim treningom dve uri tedensko. To bi bilo še posebej pomembno za učence z nizko stopnjo ustvarjalnosti, saj bi že sam pouk ponujal veliko razvojnih spodbud. Morda bi bili ugodni tudi učinki na motiviranost učencev, česar mi s polletnim treningom nismo potrdili, vendar pristop kot didaktična metoda spodbuja aktivno sodelovanje vseh učencev in njihovo medsebojno komunikacijo. Posamezni učitelji – uporabniki tehnik razmišljanja že sedaj poročajo, da jim uspe doseči motiviranost učencev tudi pri učnih vsebinah, kjer so bili prej pasivni. Prav tako bi nemara tudi socialna dimenzija, ki jo pristop vsebuje, čeprav ni prvenstveno poudarjana, s spodbujanjem medsebojne komunikacije, izmenjave idej in poudarjanjem strpnosti za mnenje in ideje drugih pozitivno učinkovala na samopodobo učencev, še posebej tistih, ki se v šolskem okolju počutijo negotovi.

Uporaba istih tehnik razmišljanja pri različnih šolskih predmetih pa bi verjetno zagotavljala tudi učinek interakcije oz. omogočala »dodaten« trening in posledično večje učinke na merah, ki jih je potrdila pričujoča študija.

## Literatura

Amabile, T. M. (2001). Beyond the talent: John Irving and the passionate craft of Creativity. *American Psychologist*, 56, 333-336.

- Amabile, T., in Pillemer, J. (2012). Perspectives on the Social Psychology of Creativity. *The Journal of Creative Behaviour*, 46(1), 3-15.
- Bakračević Vukman, K. (2010). *Psihološki korelati učenja učenja: študije metakognicije in samoregulacije: razvoj in možne praktične aplikacije*. Ljubljana: Slavistično društvo.
- Bakračević Vukman, K., in Licardo, M. (2011). Starostne razlike v samoregulaciji učenja. *Psihološka obzorja*, 20(3), 50-72.
- Boben, D., in Podkrajšek, R. (2004). *Torranceovi testi ustvarjalnega mišljenja TTCT*. Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva.
- Boben, D. (1998). *Vprašalnik samopodobe SPA*. Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva.
- Boben, D., in Logar, S. (2008). *Test pozornosti dz*. Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva.
- Boden, A. M. (2001). Creativity and Knowledge. V Leibling, M. (ur.), *Creativity in Education* (95-102). London: Continuum International Publishing Group.
- Buzan, T. (2005). *Mind maps for Kids*. New York: Thorsons Harper.
- Buzan, T., in Buzan, B. (2005). *Knjiga o miselnih vzorcih*. Ljubljana: Mladinska knjiga Založba.
- Cropley, J. A. (2001). *Creativity in Education and Learning: a Guide for teachers and Educators*. London: Routledge.
- Cropley, J. A. (2002). Creativity in Education. Najdeno 14. aprila 2011 na spletnem naslovu <http://www.cretivitycentre.com/cropley.htm>.
- De Bono, E. (1986). *CoRT Thinking Teacher's Notes*. London: Pergamont Press.
- De Bono, E. (2005a). *Edward de Bono's Thinking Course*. London: BBC Worldwide Ltd.
- De Bono, E. (2007). *How to Have Creative Ideas: 62 Exercises to develop the Mind*. London: Ebury Publishing.
- De Souza Fleith, D. (1999). *Effects of a Creativity Training Program on Creative Abilities and Self-Concept in Monolingual and Bilingual Elementary Classrooms*. Doktorsko delo. University of Connecticut.
- Dingli, S., in Bartoli, D. (2006). Research Project on the Implementation of a Thinking Skills Programme in Years 4-6 in Primary Schools in Malta 2005/2006. Najdeno 12. marca 2014 na spletnem naslovu <http://schoolnet.gov.mt/tsmiddle/Research.pdf>.
- Mifsud, A., in Mifsud, M. (2006). Report On The Implementation of The Thinking Skills Programme in The Secondary Sector (Sholastic Year 2005/06). Neobjavljeno poročilo akcijske raziskave. Najdeno 5. maja 2011 na spletnem naslovu <http://schoolnet.gov.mt/tssecondary/REPORT%202006.pdf>.



- Mifsud, M. (2008). *Teaching Thinking and Teaching Creativity*. Msida: University of Malta.
- Pintrich, P. R., in Garcia, T. (1991). Student goal orientation and self-regulation in the college classroom. V M. Maehr in P.R. Pintrich (ur.) *Advances in motivation and achievement: Goals and self-regulatory processes* (328-346). Greenwich, CT: JAI Press.
- Pintrich, P. R., in Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications* (2nd ed.). New York: Prentice-Hall.
- Torrance, E. P. (1999). *Torrance Test of Creative Thinking Norms and technical manual*. Bensenville, Illinois: Sholastic Testing Service, Inc.
- Torrance, E. P. (2000). *Research Review for the Torrance Tests of Creative Thinking. Figural and Verbal Forms A and B*. Bensenville, Illinois: Sholastic Testing Service, Inc.



---

učna (ne)uspešnost



# Zgodnje odkrivanje težav na področju branja

Ivanka Bider Petelin in Martina Ozbič

V zadnjih letih smo priča velikemu porastu družbenega zavedanja o pomembnosti predopismenjevalnih, jezikovnih in komunikacijskih spretnosti za otrokovo uspešno učenje in socialno prilagajanje. Običajno se z jezikovnimi težavami srečamo pred vstopom otroka v šolo, saj le-te postanejo očitne že v predšolski dobi. V tem obdobju lahko torej opazujemo tako morfološki kot tudi fonološki razvoj ter razvoj fonološkega zavedanja.

Fonološki razvoj se odvija od prenatalne dobe do vstopa v šolo; od otroka zahteva ustrezno recepcijo, percepcijo, diskriminacijo in identifikacijo zvočkov, tako govornih kot negovornih, jezikovnih in nejezikovnih, v različnih kontekstih, z različnimi govorci, v različnih okoliščinah in komunikacijskih okvirjih. Otrok se v predšolskem obdobju uči zaznave in produkcije posameznih/različnih/podobnih fonemov, fonemskih sklopov (še poseben izziv predstavljajo konsonantski sklopi) in fonotaktičnih pravil zaporedij fonemov. Obdelava zaznanih govornih enot ter elementov, ki foneme povezujejo (prozodija, naglas, tempo ...), otroku omogoča dostop do pomena sporočila. Celotna slika je še kompleksnejša ob soprisotnosti večjega števila jezikov/narečij. Z vstopom v šolo se sreča še s pisno obliko jezika, ki podlega še ortografskim pravilom zapisa. Fonološko zavedanje se razvija iz fonološke osnove fonološkega razvoja, kar pomeni, da je urejen fonološki status, tako na perceptivni kot izrazni ravni, predpogoj za uspešno opismenjevanje. Ob tem igrata pomembno vlogo fonološka zanka ter fonološki spomin. Prispevek skuša predstaviti pomen ustrezno razvitih predopismenjevalnih veščin z namenom senzibilizirati predšolske vzgojiteljice ter razredne učiteljice glede pomena dejavnosti, ki spodbujajo različne veščine na predopismenjevalni ravni.

Šolski strokovnjaki v šolah srečujemo celo vrsto učnih težav, ki so notranje ali zunanje pogojene. Pogostost učnih težav v osnovni šoli je ocenjena kar na 20 % učencev (Magajna idr., 2008). Okrog 50 % otrok branje usvoji z lahkoto, za okoli 20 do 30 % je branje ena izmed najzahtevnejših veščin (Sousa, 2007). Odkrivanje nezadostno razvitih temeljnih predbralnih sposobnosti pred vstopom v šolo pomaga pri odpravljanju kasnejših težav pri branju (Pears idr., 2011).

Lytinen (2009) omenja, da so zgodnji kazatelji motenj branja atipično govorno procesiranje in motena percepcija govornih signalov (prvo leto življenja), upočasnen razvoj fonoloških veščin (tretje leto), težavni priklic govornih odgovorov na vidni poznani dražljaj ter zapoznel razvoj in nezanimanje za pomnjenje imen črk (po 5. letu starosti). Učenci morajo imeti razvite različne sposobnosti pred učenjem branja, od poznavanja črk, zavedanja, da je govor sestavljen iz različnih glasov, k razumevanju, da črke predstavljajo glasove, do delovnega spomina in fonemskega razlikovanja (Goodwin, 2012). Smith idr. (2008) so v longitudinalni študiji poleg teh sposobnosti dokazali še povezanost hitrega poimenovanja s kasnejšim bralnim razvojem. Batson-Magnuson (2010) trdi, da ima fonološki spomin močnejšo napovedno vrednost kasnejših bralnih težav kot poznavanje črk. Obširna analiza literature je prav tako pokazala, da so razvite sposobnosti fonološkega zavedanja najmočneje povezane z zmožnostjo branja (Melby-Lervag idr., 2012). Fonološko zavedanje se je izkazalo za pomembno v obliki prepoznavanja in manipuliranja glasov ter rim (Walcott idr., 2010). Preden otroke začnemo učiti branja, morajo imeti razvito sposobnost slušnega razumevanja (Aouad in Savage, 2009). S tem mislimo na sposobnosti slušnega zaznavanja in razločevanja (Žerdin, 2003). Marks in Burden (2005) trdita, da do devetega leta preizkusi slušne diskriminacije najboljše napovedujejo bralne težave. Prav tako je pomembno, da je razvit slušni spomin. Slaba razvitost slednjega lahko otroku povzroča težave pri vzdrževanju glasov v besedi, ki jo dekodira, in tako porabi več svojih kognitivnih virov za dekodiranje kot za procese razumevanja (Jurišič, 2001). Slušni zaporedni spomin in rime konsistentno kažejo najboljšo povezavo z bralno pismenostjo pri starostih šest in let šest mesecev ter osem let (Marks in Burden, 2005). Za natančno percepcijo in reprodukcijo črk ali besed je pomembna razvita sposobnost vidnega razločevanja (Pečjak, 1996).

Al Otaiba in Fuchs (2006) sta opazila, da se otroci z motnjo branja razlikujejo od vrstnikov v verbalnem spominu, besedišču, sintaktičnem zavedanju, besednem segmentiranju, hitrosti besednega imenovanja in verbalni inteligentnosti. Lonigan idr. (2011) poudarjajo, da rezultati številnih študij kažejo na to, da so otrokovo znanje o črkah, zavedanje o tisku, fonološko zavedanje in različni vidiki jezika (kot so besedišče, poznavanje besed in sintaktično/gramatično zavedanje) zanesljivi ter neodvisni napovedniki kasnejših bralnih težav. Ziegler idr. (2010) trdijo, da ima besedišče, ki je redko prepoznano kot unikaten de-

javnik bralne učinkovitosti, relativno pomembno in edinstveno vlogo pri napovedi kasnejših težav na področju branja.

Številni otroci vstopijo v šolo brez teh pomembnih sposobnosti za branje. Nerazvite predbralne sposobnosti upočasnjujejo bralni napredek. Med primeri dobre prakse za odpravljanje bralnih težav je veliko takih pobud, v katerih se učitelji osredotočajo na zgodnje odkrivanje oz. odpravljanje bralnih težav (Eurydice, 2011). V tujini, npr. v Italiji in Veliki Britaniji, imajo izdelan inštrumentarij za ocenjevanje predbralnih sposobnosti, ki z veliko stopnjo zanesljivosti napovedujejo pojav bralnih motenj. Angleški test COPS ocenjuje fonološko zavedanje, slušno razlikovanje, slušni kratkotrajni spomin, vidni kratkotrajni spomin, vidno in verbalno zaporedje (Singelton idr., 2003). Podobno z italijanskim testom PAC-SI lahko zgodaj prepoznamo otroke, rizične za nastanek kasnejših težav pri opismenjevanju. Primeren je za otroke od petega leta do šestega leta in enajst mesecev. Ocenjuje fonološko zavedanje, delovni in kratkotrajni spomin, sposobnost hitrega poimenovanja in vidno-prostorske sposobnosti (PAC-SI, 2012).

Kot trdijo Smith idr. (2008), imajo vse te ugotovitve jasno implikacijo po odkrivanju otrok, ki so rizični za nastanek motenj branja, v občutljivem obdobju za razvoj teh veščin, med predbralnim obdobjem. Težave so v zgodnji fazi lažje obvladljive, manjšega obsega, strategije za premagovanje primanjkljajev so učinkovitejše pa tudi otrok še nima sekundarnih težav (upad motivacije in interesa, odpor, nerazumevanje druge učne snovi, upad šolskega uspeha ...), ki otežujejo napredovanje in napredek nasploh (Kanalec, 2010). Otroci, ki pred vstopom v osnovno šolo ne razvijejo osnovnih predbralnih veščin, kar dva- do trikrat pogosteje ne dokončajo osnovnošolskega izobraževanja (Madden, 2012). Z zgodnjim odkrivanjem in hitrim ukrepanjem ob sumu tveganja za pojav učnih težav bomo marsikateremu učencu omogočili dokončanje osnovnošolskega izobraževanja in s tem pridobitev osnovnih kompetenc, ki so potrebne za uspešno vključevanje v socialno okolje in na trg dela. Stroški pravočasne pomoči so v primerjavi s stroški učne neuspešnosti posameznikov zanemarljivi. Lundahl (2011) navaja, da so učno neuspešni posamezniki pogosteje brezposelni, opravljajo sezonska dela ali delajo za polovični delovni čas. Ekonomske posledice različnih stališč in ukrepov, s katerimi dopuščamo ali celo spodbujamo mladostnike z učnimi in vedenjskimi težavami, da opuščajo šolanje, so ogromne. Merimo jih lahko tako v terminih zmanjšane ekonomske produktivnosti kot tudi povečanih obremenitev policije in drugih lokalnih služb.

Evropska komisija je podala priporočila za zmanjševanje zgodnjega opisa. Od držav članic zahteva hitro prepoznavanje vzrokov predčasne opustitve šolanja, saj izobraževalni dosežki posameznikov pomembno vplivajo na ekonomski razvoj. Ena izmed konkretnih oblik pomoči, ki jo predlaga, je razvoj zgodnjega sistema prepoznavanja rizičnih skupin učencev (Eurydice, 2011).

Ekonomске posledice učne neuspešnosti so visoke. Z zgodnjim prepoznavanjem rizičnih skupin posameznikov med obveznim predšolskim in osnovnošolskim izobraževanjem, ter posledično z zgodnjimi in intenzivnimi oblikami pomoči učencem z učnimi težavami, lahko stroške šolske neuspešnosti znatno zmanjšamo.

Še pred učenjem branja je potrebno z uporabo inštrumenta, ki bo strokovnjakom omogočil oceno predbralnih zmožnosti, odkriti otroke, rizične za nastanek težav na področju branja. Šolski strokovnjaki se trudimo odkrivati učence z učnimi težavami, vendar praksa kaže, da nam manjkajo sistematičnost in standardizirani diagnostični pripomočki. Slovenski preizkusi, ki se ukvarjajo s predbralnimi zmožnostmi, v večini zajemajo preučevanje samo določene z branjem povezane spretnosti ali pa nimajo pridobljenih norm.

## **Cilj in raziskovalno vprašanje**

Cilj empiričnega dela je ugotoviti, katere spremenljivke preizkusa predbralnih zmožnosti najbolj ločujejo skupino otrok, ki kažejo tveganje za nastanek motenj branja, od skupine otrok brez tveganja. Raziskovalno vprašanje pa se je glasilo: katere spremenljivke preizkusa predbralnih zmožnosti najbolj napovedujejo bralne težave?

88

## **Metode dela**

### **Vzorec**

V raziskavo je bilo zajetih 307 otrok, ki obiskujejo zadnji oddelek vrtca ali prvi razred osnovne šole, od tega je 155 dečkov in 152 deklic. Starost otrok je od 5 do 7 let.

### **Merski instrumentarij**

#### Preizkus predbralnih zmožnosti

Po vzoru tujih in domačih uveljavljenih inštrumentov ter študija literature smo sestavili enotno baterijo preizkusov, namenjeno ocenjevanju predbralnih zmožnosti otrok, starih od 5 do 7 let. Podrobnejše je Preizkus predbralnih zmožnosti opisan v spodnji tabeli.



Tabela 5: Opis Preizkusa predbralnih zmožnosti

<b>Preizkus</b>	<b>Področje, ki ga preverjamo</b>	<b>Pripomočki</b>
RIME	Prepoznavanje rim	Odgovorni list, pisalo, PPT – rime
<p>Opis preizkusa Otroku se na računalniku s pomočjo predstavitve v Power Pointu predstavi sličica za določeno besedo. Izmed štirih besed, ponazorjenih s sličicami, ki se prikažejo kasneje, mora otrok ugotoviti, katera beseda se konča podobno kot prva predstavljena beseda (npr. TAČKA se konča enako kot MAČKA). Ob slikah povemo otroku besede zanje. Preizkus vsebuje 10 primerov.</p>		
<p>Način beleženja odgovorov V tabelo sproti zapisujemo besedo, ki jo je otrok izbral, da se v rimi ujema s tarčno besedo. Vsak pravilen odgovor točkujemo z 1 točko. Nepravilen odgovor ali če otrok ne izbere nobene besede, točkujemo z 0 točkami.</p>		
ZDRUŽEVANJE ZLOGOV	Sinteza zlogov	Odgovorni list, pisalo
<p>Opis preizkusa Otroku povemo posamezne besede po delih oz. zlogih, otrok pa mora po zlogih izgovorjene besede združiti v celoto in povedati nastalo besedo (npr. izgovorimo RO-KA, otrok pove ROKA). Med vsakim zlogom naredimo toliko premora, kot traja zlog. Skupaj je 10 primerov, od tega so 3 besede dvozložne, 4 besede trizložne in 3 besede štirizložne.</p>		
<p>Način beleženja odgovorov V tabelo sproti zapisujemo besedo, ki jo je otrok izgovoril. Za vsako pravilno izgovorjeno besedo dobi 1 točko. Nepravilno izgovorjene besede ali če otrok ničesar ne odgovori, točkujemo z 0 točkami. Če ima otrok fonološke težave in obdrži število zlogov, štejemo to za pravilen odgovor.</p>		
ZLOGOVANJE	Analiza zlogov	Odgovorni list, pisalo
<p>Opis preizkusa Otroku povemo, da se bo spremenil v robota in besede izgovarjal po delih. Dano besedo otrok razdeli na dele tako, da besedo izgovori po zlogih (npr. MIZA izgovori kot MI-ZA). Preizkus vsebuje 10 primerov besed, od tega je 1 beseda enozložna, 4 besede dvozložne, 3 besede trizložne in 2 besedi štirizložni.</p>		
<p>Način beleženja odgovorov V tabelo zapišemo otrokov izgovor besede po zlogih oz. tako, kot jo je izgovoril. Če otrok ne zloguje besede ali jo zloguje nepravilno, točkujemo z 0 točkami. Vsako pravilno zlogovano besedo točkujemo z 1 točko. Če ima otrok fonološke težave in obdrži število zlogov, štejemo to za pravilen odgovor.</p>		
PRVI GLAS	Prepoznavanje prvega glasu	Odgovorni list, pisalo, PPT – prvi glas
<p>Opis preizkusa S pomočjo predstavitve v Power Pointu otroku predstavimo besede, tako slikovno kot verbalno (ob slikah otrok sliši besede zanje). Otrok mora izmed štirih sličic izbrati tisto, ki se v začetnem glasu ujema z zgornjo – prvo predstavljeno sličico oz. besedo. Preizkus vsebuje 10 primerov.</p>		
<p>Način beleženja odgovorov V tabelo zapišemo besedo, ki jo je otrok izbral. Vsako pravilno izbrano besedo točkujemo z 1 točko. Nepravilno besedo ali če otrok ničesar ne odgovori, točkujemo z 0 točkami.</p>		

<b>Preizkus</b>	<b>Področje, ki ga preverjamo</b>	<b>Pripomočki</b>
FONEMSKA DISKRIMINACIJA	Fonemska diskriminacija	Odgovorni list, pisalo, PPT – fonemska diskriminacija

**Opis preizkusa**

S pomočjo predstavitev v Power Pointu predstavimo 10 besed,+ tako, da jih glasno izgovorimo ob ponazoritvi s sličicami. Nato se zaporedoma pojavita lisica in medved, ki poskušata ponoviti posamezne besede. Otrok mora dobro poslušati in povedati, katera žival je pravilno ponovila predstavljeno besedo.

**Način beleženja odgovorov**

V tabelo zapišemo, katero žival je otrok izbral kot takšno, ki je pravilno ponovila besedo. Vsak pravičen odgovor točkujemo z 1 točko. Nepravilen odgovor ali če otrok ne izbere nobene živali, točkujemo z 0 točkami.

GLASKOVANJE	Glasovna analiza	Odgovorni list, pisalo
-------------	------------------	------------------------

**Opis preizkusa**

Otrok mora dane besede razdeliti na glasove (npr. besedo ŠAPA otrok pove kot Š-A-P-A). Preizkus vsebuje 10 besed, od tega 5 besed enozložnih in 5 dvozložnih.

**Način beleženja odgovorov**

V tabelo zapišemo otrokov odgovor – zaporedje izgovorjenih glasov. Vsako pravilno glaskovano besedo točkujemo z 1 točko. Nepravilno glaskovane besede ali če otrok ne odgovarja, točkujemo z 0 točkami.

ODSTRANITEV DELA BESEDE BREZ POMENA	Odstranitev glasu ali zloga iz besede brez pomena	Odgovorni list, pisalo
-------------------------------------	---	------------------------

**Opis preizkusa**

Otroku povemo besedo brez pomena (oz. izmišljeno besedo) in damo navodilo, kateri glas oz. zlog ji mora odstraniti. Dvakrat ponovimo besedo brez pomena in povemo, kateri del v besedi mora izpustiti in povedati novo izmišljeno besedo brez tega dela (npr. rečemo: »NOKA, NOKA, izpusti A iz NOKA. Katero besedo dobiš?«). Otrok pove novo besedo brez pomena. Preizkus vsebuje 10 primerov (6 besed brez pomena, katerim je potrebno odstraniti glas, in 4 besede brez pomena, katerim je potrebno odstraniti zlog).

**Način beleženja odgovorov**

V tabelo zapišemo besedo, ki jo je povedal otrok. Vsak pravičen odgovor točkujemo z 1 točko. Nepravilen odgovor ali če otrok ne odgovarja, točkujemo z 0 točkami.

<b>Preizkus</b>	<b>Področje, ki ga preverjamo</b>	<b>Pripomočki</b>
<b>VIDNO RAZLIKOVANJE</b>	Vidno razlikovanje simbolov (hitrost in natančnost)	Odgovorni list, pisalo, štoparica, list za reševanje, svinčnik, rešitve
<p><b>Opis preizkusa</b> Izmed 84-ih simbolov mora otrok poiskati vse simbole, ki so enaki danima (à in ì). Ko otroku pokažemo iskana simbola, ostale prekrijemo. Otrok začne reševati levo zgoraj (pokažemo s prstom) in sledi vrsticam do desno spodaj. Med reševanjem merimo čas. Simboli so razporejeni v sedem vrstic, v vsaki vrstici je dvanajst simbolov. Nekateri simboli se od danih dveh simbolov razlikujejo le po usmerjenosti. Otroku povemo, da mora poiskati točno take simbole, ki so tako usmerjeni. Pri reševanju sta pomembni hitrost (koliko simbolov otrok predela v eni minuti) in natančnost (število ustrezno rešenih vrstic).</p>		
<p><b>Način beleženja odgovorov</b> Ko otrok konča z iskanjem simbolov oz. predela vse vrstice, v tabelo zapišemo čas reševanja. Na ustrezno mesto v tabeli zapišemo, koliko vrstic je otrok ustrezno predelal (je v njih našel vse simbole, ki so enaki danima) ter število simbolov, ki jih je našel otrok. V tabelo prav tako zapišemo, koliko simbolov, ki so enaki danima, je otrok izpustil oz. jih ni našel in koliko simbolov je otrok napačno obkrožil. Pod natančnost reševanja zapišemo število ustrezno predelanih vrstic. Hitrost reševanja izračunamo po naslednji formuli: <math>84 / [\text{minute} \times 6000 + \text{sekunde} \times 100 + \text{stotinke sekunde} / 6000]</math></p>		
<b>VERBALNI SPOMIN</b>	Kratkotrajni slušni spomin ob vidni opori	Odgovorni list, pisalo, slike živali na kartončkih, stopničke na kartonu
<p><b>Opis preizkusa</b> Otroku povemo zgodbo, da so živali šle na tekmovanje v teku. Naredili so skupine po dve, tri ali štiri živali. Za vsako skupino živali povemo, v katerem zaporedju so prišle na cilj. Otrok mora ponoviti vrstni red živali, tako da izmed petih živali izbere ustrezne slike živali in jih postavi v ustrezen vrstni red na stopničke – prvo na najvišjo stopničko, drugo na malo manjšo, tretjo na še manjšo in četrto zraven stopničke. Preizkus vsebuje eno zaporedje dveh živali, eno zaporedje treh živali in eno zaporedje štirih živali.</p>		
<p><b>Način beleženja odgovorov</b> V tabelo zapišemo, v kakšnem vrstnem redu je otrok postavil živali na stopničke. V celoti pravilno ponovljeno zaporedje skupine živali točkujemo z 1, 2 oz. s 3 točkami. V celoti nepravilno ponovljeno zaporedje živali, deloma ustrezno ponovljeno zaporedje ali če otrok ničesar ne odgovori, točkujemo z 0 točkami.</p>		
<b>SLUŠNI SPOMIN ZAPOREDJ ŠTEVK</b>	Slušni kratkotrajni spomin - številke	Odgovorni list, pisalo
<p><b>Opis preizkusa</b> Izgovorimo zaporedje določenega števila števk, otrok pa jih mora v enakem vrstnem redu ponoviti. Preizkus vsebuje 3 zaporedja s tremi števkami, 2 zaporedja s štirimi števkami in 1 zaporedje s petimi števkami. Vseh primerov je 6.</p>		
<p><b>Način beleženja odgovorov</b> V tabelo zapišem zaporedje števk, ki ga je povedal otrok. Pravilno ponovljeno zaporedje treh števk točkujemo z 1 točko, štirih z 2 točkama in petih s 3 točkami. Nepravilno ponovljeno zaporedje števk, delno ustrezno ponovljeno zaporedje števk ali če otrok ničesar ne odgovori, točkujemo z 0 točkami.</p>		

<b>Preizkus</b>	<b>Področje, ki ga preverjamo</b>	<b>Pripomočki</b>
DELOVNI SPOMIN	Slušni kratkotrajni spomin - povedi	Odgovorni list, pisalo
<p><b>Opis preizkusa</b> Otroku povemo povedi. Za vsako sproti mora povedati, ali trditev drži ali ne. Po sklopu povedi mora zadnjo besedo vsake povedi ponoviti v ustreznem zaporedju. Preizkus vsebuje 2 sklopa z dvema povedma in enako število sklopov s tremi povedmi.</p> <p><b>Način beleženja odgovorov</b> V tabelo sproti zapišemo, ali je otrok rekel, da je trditev pravilna ali napačna. Na koncu vsakega sklopa v sivi kvadratek zapišemo ponovljeno zaporedje besed. Pravilen odgovor (pri preverjanju pravilnosti trditve) točkujemo z 1 točko. Napačen odgovor (pri preverjanju pravilnosti trditve) točkujemo z 0 točkami. Pravilno ponovljeno zaporedje zadnjih besed točkujemo z 2 oz. s 3 točkami. Za pravilen odgovor štejemo tudi, če otrok postavi besedo v drug sklon. Napačno ali pomanjkljivo ponovljeno zaporedje zadnjih besed točkujemo z 0 točkami. Za končni seštevek se upoštevajo samo točke pri pravilnem ponovljenem zaporedju zadnjih besed.</p>		
VIDNI SPOMIN	Kratkotrajni vidni spomin	Odgovorni list, pisalo, list za reševanje, list za prekrivanje, rešitve, PPT – vidni spomin.
<p><b>Opis preizkusa</b> S pomočjo predstavitve v Power Pointu otroku za nekaj sekund pokažemo določen simbol oz. zaporedje simbolov. Otrok si mora zapomniti simbol oz. simbole in v nizu simbolov obkrožiti tistega oz. tiste, ki ga/jih je videl. Težavnost se stopnjuje s številom prikazanih simbolov (od enega do treh) in z dolžino niza simbolov, med katerimi izbira. Za vsako dolžino prikazanega zaporedja sta po dva primera. Nizi simbolov, med katerimi otrok izbira, so dolgi od treh do šestih simbolov (en primer s tremi in štirimi nizi, ter dva primera s po petimi in šestimi nizi simbolov). Otroku sproti odkrivamo samo eno vrstico z nizi simbolov, v kateri išče prikazane simbole. Vseh nalog je 6.</p> <p><b>Način beleženja odgovorov</b> Če otrok najde v seriji simbolov vse simbole, ki jih je pred tem videl, dobi 1, 2 oz. 3 točke (glede na število prikazanih simbolov). Delno pravilno obkrožene simbole, nepravilno obkrožene ali če otrok ničesar ne obkroži, točkujemo z 0 točkami.</p>		
VIDNO-PROSTORSKI SPOMIN	Kratkotrajni vidno-prostorski spomin	Odgovorni list, pisalo, PPT – vidno-prostorski spomin, svinčnik, list za reševanje, rešitve, škarje
<p><b>Opis preizkusa</b> Otroku povemo zgodbo, da mačka lovi miš, zato se miš skriva po luknjah. S pomočjo računalniške predstavitve pokažemo, kako potuje miška. Otrok si mora zapomniti smer njene poti in nato na listu v ustreznem zaporedju povezati luknje (s pomočjo puščic otrok označi pot oz. naredi piko, če ostane miš samo v eni luknji). List za reševanje je sestavljen iz osmih kvadratov, ki imajo devet lukenj, razporejenih v tri vrstice oz. tri stolpce. Predhodno list za reševanje razrežemo na posamezne dele – primer in 8 nalog. Težavnost nalog se stopnjuje z dolžino poti, ki jo prepotuje miška. Najprej naredi pot samo do ene točke, v osmem preizkusu pa prepotuje do štirih točk. Za vsako stopnjo težavnosti sta na voljo dve nalogi.</p> <p><b>Način beleženja odgovorov</b> Kadar otrok nariše v celoti pravilno pot, dobi 1, 2, 3 oz. 4 točke. Delno ustrezno narisano pot, neustrezno narisano pot ali če ničesar ne nariše, točkujemo z 0 točkami.</p>		

<b>Preizkus</b>	<b>Področje, ki ga preverjamo</b>	<b>Pripomočki</b>
HITRO POIMENOVANJE	Hitro avtomatizirano poimenovanje	Odgovorni list, pisalo, štoparica, predloga s slikami predmetov
<p>Opis preizkusa Otrok mora v množici petih različnih narisanih predmetov (miza, knjiga, stol, skodelica in ključ), ki so v različnem zaporedju razporejeni v 6 vrstic (vseh predmetov, ki se večkrat ponovijo, je 30), čim hitreje in čim natančneje po vrsti poimenovati vse predmete. Medtem merimo čas (zapišemo v sekundah).</p> <p>Način beleženja odgovorov Ko otrok konča z imenovanjem vseh predmetov, ustavimo štoparico in v tabelo zapišemo čas reševanja v sekundah. V tabelo zabeležimo število napačno poimenovanih predmetov.</p>		
PRIKLIC BESED	Priklic besed na: - določen fonem - določeno nadpomenko	Odgovorni list, štoparica, pisalo
<p>Opis preizkusa Sestavljen je iz dveh delov: 1. del: Otrok ima 1 minuto časa, da našteje čim več besed, ki se začnejo na glas P. Npr. na glas t se začnejo torta, torba, trgovina ... Povemu mu, da ne sme naštevati imen oseb, kot je npr. Tanja. 2. del: V drugem delu pa mora v 1 minuti naštet čim več vrst hrane. Otroku ponudimo primer klobasa in ga spodbudimo k naštevanju hrane, ki jo še pozna.</p> <p>Način beleženja odgovorov 1. del: Otrok ima 1 minuto časa za naštevanje besed. Zabeležimo vsako besedo, ki jo našteje. Vsako besedo na glas P točujemo z 1 točko, besedo na drug glas točujemo z o točkami. Prav tako z o točkami točujemo imena oseb. 2. del: Otrok ima 1 minuto časa za naštevanje hrane. Zabeležimo vsako besedo, ki jo otrok našteje. Vsako besedo, ki pomeni hrano, točujemo z 1 točko. Besedo, ki ne označuje hrane, točujemo z o točk.</p>		
OSNOVNO BESEDIŠČE IN RAZUMEVANJE	Obseg besednega zaklada in razumevanje	Odgovorni list, pisalo, PPT – osnovno besedišče in razumevanje
<p>Opis preizkusa S pomočjo predstavitev v Power Pointu otroku pokažemo različne slike. Pri vsaki predstavitvi mu glasno povemo poved (npr. Ženska s svetlimi lasmi, ki ne teče). Otrok mora izmed štirih slik izbrati sliko, ki ustreza slišani povedi. Preizkus vsebuje 10 povedi.</p> <p>Način beleženja odgovorov Če otrok pokaže na sliko, ki ustreza povedani povedi, točujemo z 1 točko. Če otrok pokaže sliko, ki ni ustrezna, ali če ničesar ne pokaže, točujemo z o točk.</p>		

## Test zgodnjih bralnih zmožnosti

V raziskavi smo uporabili Test zgodnjih bralnih zmožnosti avtorice B. Jurišić (2001), ki je prvotno namenjen otrokom, starim od 5 do 6 let. S. Pečjak (2010) meni, da je primeren za preverjanje zgodnjih bralnih zmožnosti pri otrocih pred vstopom v šolo (od četrtega leta dalje) in tudi za učence prvega vzgojno-izobraževalnega obdobja osnovne šole. Na podlagi testa lahko otroke razdelimo

v dve skupini: v skupino s tveganjem za poznejše težave pri učenju branja in v skupino brez tveganja. Test je sestavljen iz 20 nalog, ki so po posameznih zmožnostih predstavljene v Tabeli 6 (Jurišić, 2001). Test preverja le določene zmožnosti, povezane z branjem, ki nam povedo, koliko otrok že zmore brati (tj. na kateri stopnji porajajoče se pismenosti se nahaja), in ne preverja večjega števila zmožnosti (ti. predbralnih zmožnosti), ki so pomembne za začetek učenja branja in za napredovanje na nadaljne stopnje bralnega razvoja.

Tabela 6: Opis Testa zgodnjih bralnih zmožnosti

Zmožnost, ki jo preverjamo	Opis nalog
Prepoznavanje tiska iz ožjega okolja	Otrok mora prepoznati logotip ene od dveh igrac (6. naloga) in logotip legokock (1. naloga). Vsaka naloga je vredna 1 točko, skupno torej lahko doseže 2 točki.
Prepoznavanje tiska iz širšega okolja	Otrok mora prepoznati napis trgovina (3. naloga) in prepoznati oz. ločiti črke od drugih grafičnih simbolov (2. naloga). Vsaka naloga je vredna 1 točko, skupno torej lahko doseže 2 točki.
Pojmovanje tiska	Otrok nam pokaže smer branja (4. naloga), pokaže, kje je začetek in kje konec zgodbe (8. naloga), pove, da je na pisemski ovojnici napisan naslov (7. naloga) in poišče enake besede v besedilu (10. naloga). Vsaka naloga je vredna 1 točko, skupno torej lahko doseže 4 točke.
Poznavanje črk	Otrok mora poimenovati črke (5. in 16. naloga), prepoznati besede (9. naloga), med tremi tiskanimi besedami prepoznati besedo, ki je na sliki (11. naloga), in prepoznati besedo (tisk) iz okolja (12. naloga). Vsaka naloga je vredna 1 točko, skupno torej lahko doseže 5 točk.
Začetno branje z dekodiranjem	Pri otroku preverjamo branje krajših povedi z razumevanjem (19. naloga), branje krajših besed brez slike (18. naloga), prirejanje besed k sliki (13. naloga), reševanje rebusov (17. naloga), prirejanje besed k sliki (14. naloga) in prepoznavanje besede med tremi podobnimi besedami (15. naloga). Vsaka naloga je vredna 1 točko, skupno torej lahko doseže 6 točk.
Hitrost branja	Otrok mora čim hitreje prebrati besede, zapisane z velikimi tiskanimi črkami, ki poimenujejo barve in števila (20. naloga). Besede so zapisane v petih vrsticah, vsaka vrstica ima 4 besede, torej je skupno 20 besed.

94

## Spremenljivke

Neodvisni spremenljivki v raziskavi sta spol in starost

### Odvisne

Celoten vzorec otrok smo opazovali po spremenljivkah, katerih vrednosti smo pridobili z uporabo Preizkusa predbralnih zmožnosti in Testa zgodnjih bralnih zmožnosti.

## Kriterijska spremenljivka

Glede na rezultat na Testu zgodnjih bralnih zmožnosti smo otroke razdelili v dve skupini, in sicer:

- skupino otrok brez tveganja za nastanek težav na področju branja,
- skupino otrok, ki kažejo tveganje za nastanek težav na področju branja.

Tabela 7: Opis spremenljivk

Ime spremenljivke	Okrajšava	Opis merjenja	Vrednost spremenljivke
<b>PREIZKUS PREDBRALNIH ZMOŽNOSTI</b>			
Prepoznavanje rim	PRERIM	število točk, doseženih na preizkusu rime	od 0 do 10 točk
Sinteza zlogov	SINZLOG	število točk, doseženih na preizkusu združevanje zlogov	od 0 do 10 točk
Analiza zlogov	ANALZLOG	število točk, doseženih na preizkusu zlogovanje	od 0 do 10 točk
Prepoznavanje prvega glasu	PREPLAS	število točk, doseženih na preizkusu prvi glas	od 0 do 10 točk
Fonemska diskriminacija	FONDIS	število točk, doseženih na preizkusu fonemska diskriminacija	od 0 do 10 točk
Glasovna analiza	GLASANAL	število točk, doseženih na preizkusu glaskovanje	od 0 do 10 točk
Odstranitev glasu ali zloga besedi brez pomena	ODGLAZLO	število točk, doseženih na preizkusu odstranitev dela nebesede	od 0 do 10 točk
Vidno razlikovanje simbolov - hitrost	VIDRAZH	število pregledanih simbolov v eni minuti	od 0 do neskončno simbolov
Vidno razlikovanje simbolov – natančnost	VIDRAZN	število ustrezno rešenih vrstic (vsaka ustrezno pregledana vrstica se ovrednoti z eno točko)	od 0 do 7 točk
Kratkotrajni slušni spomin ob vidni opori	KSLSP	število točk, doseženih na preizkusu verbalni spomin	od 0 do 6 točk

Ime spremenljivke	Okrajšava	Opis merjenja	Vrednost spremenljivke
Kratkotrajni slušni spomin – številke	KSLSPŠT	število točk, doseženih na preizkusu slušni spomin zaporedij števk	od 0 do 10 točk
Kratkotrajni slušni spomin – povedi	KSLSPPOV	število točk, doseženih na preizkusu delovni spomin	od 0 do 10
Kratkotrajni vidni spomin	KVIDSP	število točk, doseženih na preizkusu vidni spomin	od 0 do 12 točk
Kratkotrajni vidno-prostorski spomin	KVIDPRSP	število točk, doseženih na preizkusu vidno-prostorski spomin	od 0 do 20 točk
Hitro avtomatizirano poimenovanje	HAPOIM	čas poimenovanja predmetov	neomejeno (čas, merjen v sekundah)
Priklic besed na določen fonem	PRIKBF	število ustrezno naštetih besed v eni minuti (vsaka beseda se ovrednoti z eno točko)	od 0 do neskončno točk
Priklic besed na določeno nadpomenko	PRIKBN	število ustrezno naštetih besed v eni minuti (vsaka beseda se ovrednoti z eno točko)	od 0 do neskončno točk
Obseg besednega zaklada in razumevanje	OBSEGBZR	število točk, doseženih na preizkusu osnovno besedišče in razumevanje	od 0 do 10 točk
<b>TEST ZGODNIJH BRALNIH ZMOŽNOSTI</b>			
Celoten test zgodnjih bralnih zmožnosti	TZBZ	število točk, doseženih na testu zgodnjih bralnih zmožnosti	od 0 do 23 točk
Prepoznavanje tiska iz ožjega okolja	PTOO	število točk, doseženih pri dveh nalogah	od 0 do 2 točki
Prepoznavanje tiska iz širšega okolja	PTŠO	število točk, doseženih pri dveh nalogah	od 0 do 2 točki
Pojmovanje tiska	PT	število točk, doseženih pri štirih nalogah	od 0 do 4 točke
Poznavanje črk	PČ	število točk, doseženih pri petih nalogah	od 0 do 5 točk



Ime spremenljivke	Okrajšava	Opis merjenja	Vrednost spremenljivke
Začetno branje z dekodiranjem	ZBD	število točk, doseženih pri šestih nalogah	od 0 do 6 točk
Hitrost branja	HB	število prebranih besed v 10-ih sekundah (če je besed več kot 4, dobi 4 točke)	od 0 do 4 točke

## Postopek zbiranja podatkov

Podatke za raziskavo smo zbirali od januarja do maja leta 2014 ter od februarja do maja leta 2015 na različnih vrtcih in osnovnih šolah. Najprej smo ravnatelje seznanili z raziskavo in jih prosili za dovoljenje za izvajanje raziskave na njihovih šolah oz. vrtcih. Ko smo pridobili dovoljenja, smo v sodelovanju s šolskimi svetovalnimi delavci razdelili soglasja učiteljem oz. vzgojiteljem, ki so jih posredovali staršem otrok. V vzorec smo vključili otroke, stare od 5 do 7 let, katerih starši so soglašali s sodelovanjem v raziskavi. Vsa testiranja otrok so potekala individualno in v dveh delih (v različnih dneh); obkraj po približno 25 minut. Testiranja so bila poenotena z navodili, po katerih so preizkusi potekali. Vsa testiranja otrok je opravila avtorica naloge sama.

97

## Postopek obdelave podatkov

Podatke smo obdelali s pomočjo programa SPSS. Uporabili smo diskriminativno analizo za prikaz razlik med skupino otrok, ki kažejo tveganje za nastanek motenj branja, in skupino otrok brez tveganja.

## Rezultati z razpravo

V Tabeli 8 so prikazana povprečja obeh skupin in skupno povprečje. Skupino otrok, ki kažejo tveganje za nastanek težav na področju branja, sestavlja 63 otrok, starih od 5 do 7 let, ki so na Testu zgodnjih bralnih zmožnosti dosegli za več kot eno verjetnostno napako nižji rezultat od povprečnega rezultata v svoji starostni skupini. Otroci, ki imajo globalni rezultat (povprečje iz standardiziranih z-vrednosti) za več kot eno verjetnostno napako (tj. 0,6742 standardnega odklona) pod povprečnim rezultatom, so uvrščeni v skupino otrok s primanjkljajem na tem področju (Jerman, 2000). Skupino otrok brez tveganja za nastanek težav na področju branja sestavlja 244 otrok. Spremenljivki hitrost vidnega razlikovanja in priklic besed na določeno nadpomenko smo izločili iz analize, ker imata nizek koeficient diskriminativnosti.

Tabela 8: Povprečja skupin

Spremenljivke Preizkusa predbralnih zmožnosti	Aritmetična sredina		
	Skupina 1	Skupina 2	Celoten vzorec
Prepoznavanje rim	8,75	6,67	8,32
Sinteza zlogov	9,84	8,97	9,66
Analiza zlogov	9,00	7,70	8,73
Prepoznavanje prvega glasu	8,45	5,54	7,85
Fonemska diskriminacija	9,31	8,78	9,20
Glasovna analiza	6,86	2,33	5,93
Odstranitev glasu ali zloga	3,17	0,30	2,58
Vidno razlikovanje – natančnost	4,49	2,59	4,10
Kratkotrajni slušni spomin ob vidni opori	4,78	3,10	4,43
Kratkotrajni slušni spomin – številke	7,38	5,90	7,08
Kratkotrajni slušni spomin – povedi	2,08	0,49	1,76
Kratkotrajni vidni spomin	7,25	6,02	7,00
Kratkotrajni vidno-prostorski spomin	9,48	6,90	8,95
Hitro avtomatizirano poimenovanje	42,96	50,26	44,46
Priklic besed na določen fonem	3,42	0,87	2,90
Obseg besednega zaklada in razumevanje	7,82	6,90	7,63

98

Skupina 1 ..... skupina otrok brez tveganja za nastanek težav na področju branja

Skupina 2 ..... skupina otrok s tveganjem za nastanek težav na področju branja

Pri pregledu aritmetičnih sredin rezultatov po posameznih spremenljivkah v Tabeli 8 ugotavljamo, da v vseh primerih obstajajo razlike med rezultati skupine 1 in skupine 2. V primerjavi s skupino 2 imajo otroci v skupini 1 višje aritmetične sredine pri vseh spremenljivkah preizkusa predbralnih zmožnosti, razen pri hitrem avtomatiziranem poimenovanju, kjer nižji rezultat pomeni krajši čas poimenovanja predmetov, ne.

Tabela 9: Testiranje enakosti povprečij

Normalizirane vrednosti	Wilksonova lambda	F	Stopnje prostosti 1	Stopnje prostosti 2	Stopnja tveganja
PREGLAS	0,789	81,701	1	305	0,000
GLASANAL	0,825	64,862	1	305	0,000
PRIKBF	0,862	48,746	1	305	0,000
ODGLAZLO	0,864	48,090	1	305	0,000
SINZLOG	0,869	45,944	1	305	0,000
KSLSP	0,880	41,717	1	305	0,000
PRERIM	0,882	40,621	1	305	0,000
VIDRAZN	0,913	29,016	1	305	0,000
KSLSPPOV	0,919	26,956	1	305	0,000
HAPDIM	0,937	20,388	1	305	0,000
KSLSPŠT	0,938	20,286	1	305	0,000
OBSEGBZR	0,938	20,071	1	305	0,000
ANALZLOG	0,939	19,791	1	305	0,000
KVIDPRSP	0,957	13,716	1	305	0,000
FONDIS	0,970	9,417	1	305	0,002
KVIDSP	0,973	8,499	1	305	0,004

99

V Tabeli 9 so v vrstnem redu po padajočih vrednostih Wilksove lambde prikazane vrednosti Wilksove lambde, ki so ključne za pojasnjevanje razlik med skupinama in so enake obratni vrednosti njihove razločevalne moči. Bolj se vrednost Wilksove lambde približuje 1, manjša je njena moč razlikovanja. Pri spremenljivkah kratkotrajni vidni spomin in fonemska diskriminacija je vrednost Wilksonove lambde blizu 1, zato so pri teh dveh spremenljivkah manjše razlike med skupinama, ki pa so statistično značilne ( $p < 0,05$ ). Podobno tudi (Fisherjeve) F-vrednosti izražajo razmerje med medskupinsko variabilnostjo in variabilnostjo znotraj skupine. Visoke vrednosti pomenijo, da so razlike med dosežki med skupinama bistveno večje od razlik dosežkov posameznikov

znotraj skupine. Največjo ( $F = 81,701$ ) vrednost ima spremenljivka prepoznavanje prvega glasu (PREPGLAS), kar pomeni, da najbolje razlikuje med posamezniki glede na tveganje za nastanek težav na področju branja. Skupini otrok se najbolj razlikujeta še pri naslednjih spremenljivkah: glasovna analiza (GLASANAL), priklic besed na določen fonem (PRIKBF), odstranitev glasu ali zloga (ODGLAZLO), sinteza zlogov (SINZLOG), kratkotrajni slušni spomin (KSLSP) in prepoznavanje rim (PRERIM). Vse te spremenljivke sodijo na področje fonološkega zavedanja na 1., 2. in 3. ravni, torej na zlogovni ravni in ravni rim, fonemski ravni in ravni uporabe fonemskega zavedanja za priklic besed ter ravni manipuliranja s segmenti (glasovi ali zlogi) ob delovanju spomina.

Skupina otrok, ki kaže tveganje za nastanek težav na področju branja, ima slabše zmožnosti zavedanja posameznih delov jezika: povedi, besed, rim, zlogov in glasov. Največja odstopanja med skupinama otrok so se pokazala pri nižjih zmožnostih fonološkega zavedanja, od prepoznavanja začetnih glasov in rim do združevanja ter razdruževanja zlogov v besedo. Pri višjih zmožnostih fonološkega zavedanja, kot sta glasovna analiza in odstranitev glasu/zloga, so se pokazale manjše razlike med skupinama otrok, kar je pričakovano, saj so te spretnosti zahtevne tako za eno kot drugo skupino. Manjše razlike med skupinama otrok, ki pa so statistično značilne, so se pokazale pri verbalnem, vidnem in vidno-prostorskem spominu, hitrem avtomatiziranem poimenovanju ter priklicu besed na določen fonem. Pri hitrosti vidnega razlikovanja in priklicu besed na določeno nadpomenko ni pomembnih razlik med skupinama otrok.

Tabela 10: Rezultati uspešnosti klasifikacije na osnovi diskriminativne funkcije

		Predvidena pripadnost		Skupaj
		Skupina 1	Skupina 2	
Število učencev	Skupina 1	196	48	244
	Skupina 2	13	50	63
Delež učencev	Skupina 1	80,3	19,7	100,0
	Skupina 2	20,6	79,4	100,0

- a. 80,1 % otrok pravilno uvrščenih  
 Skupina 1 ..... skupina otrok brez tveganja za nastanek težav na področju branja  
 Skupina 2 ..... skupina otrok s tveganjem za nastanek težav na področju branja

Iz Tabele 10 je razvidno, da je bilo s pomočjo spremenljivk Preizkusa predbralnih zmožnosti pravilno uvrščenih 80,3 % otrok iz skupine 1 in 79,4 % otrok iz skupine 2. Pravilno je uvrščenih 80,1 % otrok celotnega vzorca. Približno petina otrok (19,7 % oz. 20,6 %) je bila razvrščena neustrezno, in sicer so bili otroci s tveganjem razvrščeni v skupino brez tveganja in otroci brez tveganja v skupino s tveganjem; slednja napaka je s strokovnega vidika blažja od prve, saj otrokom nudi spodbudo kljub temu, da je nujno ne potrebujejo za razvoj spretnosti.

Če pogledamo naše rezultate, je jasno, da so najpomembnejše razlike med skupinama ravno na jezikovni ravni, saj sta sposobnost segmentacije in diskriminacije posameznih pomensko razlikovalnih glasov, to je fonemov, iz toka zvočnih informacij ter povezovanje le-teh tako v percepciji kot produkciji v pomenske enote (morfeme in besede, nadalje stavke) zelo zahtevni spretnosti, ki omogočata otroku, da ob funkcionalnem verbalnem spominu pride do pomena jezikovnega akta. Ugotovili smo, da vse spremenljivke Preizkusa predbralnih zmožnosti, z izjemo hitrosti vidnega razlikovanja in priklica besed na določeno nadpomenko, pomembno ločujejo skupino otrok s tveganjem za nastanek težav na področju branja od skupine otrok brez tveganja za nastanek težav na področju branja. Za uspešen začetek učenja branja (prepoznavanje posameznih besed, črk, začetno branje z dekodiranjem) so pomembne predvsem zmožnosti fonološkega zavedanja ob delovanju spomina.

Klasične teorije disleksije poudarjajo težave fonološkega procesiranja kot glavni vzrok težav na področju branja, medtem ko zadnje študije vedno bolj poudarjajo medsebojno prepletenost različnih dejavnikov, ki vplivajo na nastanek primanjkljajev na področju branja. Le Jan idr. (2011) so odkrili, da kombinacija slušnih, vidnih in fonoloških zmožnosti vpliva na branje. Carroll idr. (2016) razlagajo, da so otroci z disleksijo že pred formalnim učenjem branja kazali težave na področju fonološkega zavedanja in verbalnega spomina. Lin idr. (2016) so v obširni študiji dokazali, da so vidno-prostorske zmožnosti povezane z branjem v prvem, drugem in tretjem razredu osnovne šole. S. Woodrome in K. Johnston (2009) sta dokazali povezanost vidnih zmožnosti z branjem neodvisno od drugih zmožnosti. Avtorji Arina idr. (2015) opozarjajo, da imata vidno-prostorski spomin in verbalni spomin ključno vlogo pri napovedi začetnega učenja branja (tj. dekodiranja). Razlagajo, da hitrost in pravilnost dekodiranja predvideva interakcijo vseh treh komponent delovnega spomina. Učenje branja aktivira kompleksne multisistemske nevralne povezave, ki vključujejo fonološke, vidne in vidno-prostorske zmožnosti. Tako je za učenje branja pomembna vloga fonološke zanke in centralnega izvršitelja. Christopher idr. (2015) so dokazali, da so z začetnim branjem najmočneje povezane zmožnosti fonološkega zavedanja, verbalni spomin, besedišče in hitro poimenovanje.

Hogan idr. so leta 2005 preverili uporabnost treninga fonološkega zavedanja v vrtcu in drugem razredu OŠ. Pri 570 otrocih so preverjali prepoznavanje črk v vrtcu in mere fonološkega zavedanja, fonetsko dekodiranje (branje besed brez pomena) in branje besed v 2. in 4. razredu. Ugotovili so, da dosežki v vrtčevskem obdobju na področju prepoznavanja črk in fonološkega zavedanja napovejo bralno spretnost v 2. razredu. Dosežki v 2. razredu na področju branja napovedujejo dosežke v 4. razredu. Poleg tega so avtorji našli povezave med fonološkim zavedanjem in branjem besed, kjer fonološko zavedanje v predšolskem obdobju napoveduje branje besed v 2. razredu in branje besed v 2. razredu napoveduje fonološko zavedanje v 4. razredu. To pomeni, da fonološko zavedanje daje pomembne informacije o bralnih zmožnosti, vendar izgubi prediktivno moč v 2. razredu; v tem trenutku sta fonološko zavedanje in branje besed tako visoko korelirana, da fonološko zavedanje za 4. razred ne prispeva k predikciji v tolikšni meri.

V literaturi (Arina idr., 2015; Christopher idr., 2015; Lin idr., 2016) se strinjajo, da različne zmožnosti vplivajo na bralno uspešnost pri otrocih s težavami na področju branja. Strinjajo se, da so pri tipičnih bralcih bolj enaki napovedovalci uspeha pri branju, medtem ko je pri bralcih s težavami več različnih napovedovalcev uspeha. Zgodnje ocenjevanje bralnih težav mora zajemati merjenja fonološkega zavedanja, hitrega poimenovanja in verbalnega delovnega spomina (Tilanus idr. 2013). Lei idr. (2011) razlagajo, da so primanjkljaji na področju fonološkega procesiranja, ki vključuje fonološko zavedanje, fonološki spomin in hitro avtomatizirano poimenovanje, univerzalni pokazatelji težav na področju branja.

## Sklep

Številne raziskave (Carnine idr. 2004; Goodwin, 2012; Pan in McBride-Chang, 2011) dokazujejo, da so otrokove zgodnje predbralne zmožnosti v tesni povezavi s kasnejšim bralnim uspehom. Tako v tujini že obstaja nemalo preizkusov (npr. COPS, PAC-SI), ki dokazano odkrijejo otroke s slabše razvitimi predbralnimi zmožnostmi. Pri nas do nedavnega še nismo imeli preizkusa, ki bi pokrival celotno področje predbralnih zmožnosti.

Izsledki raziskave kažejo, da Preizkus predbralnih zmožnosti strokovnjakom v vzgojno-izobraževalnih ustanovah omogoča prepoznavanje otrok, ki kažejo določena odstopanja v razvitosti predbralnih zmožnosti. Če bodo strokovnjaki pravočasno odkrili otroke s tveganjem za nastanek težav na področju branja, bodo zanje lahko dovolj zgodaj razvili programe pomoči, s katerimi bodo odpravili ali vsaj zmanjšali možnosti za kasnejše učne težave. Strokovnjaki v vzgojno-izobraževalnih ustanovah se moramo zavedati pomembnosti dobro razvitih predfunkcij, ki so temelj za formalno učenje branja, ki je ena izmed naj-

pomembnejših veščin za uspeh posameznika tako na šolskem kot na ostalih področjih socialnega in delovnega okolja. Učitelji in vzgojitelji lahko s svojim znanjem in z izvajanjem raznolikih dejavnosti za spodbujanje predbralnega razvoja pripomorejo k zmanjševanju razlik med učno uspešnimi in manj uspešnimi posamezniki. Za večino teh otrok bi bilo dovolj, da bi izvajali le dobro poučevalno prakso v okviru rednega kurikulumuma. Manjši delež otrok, ki kaže tveganje za nastanek težav na področju branja, bi potreboval intenzivnejše individualne oz. skupinske programe pomoči. Cooke idr. (2010) razlagajo, da zgodnje intervencije v predšolskem oz. zgodnješolskem obdobju, ki predvidevajo direktne, eksplicitne in sistematične inštrukcije za razvoj pomanjkljivo razvitih predbralnih zmožnosti, vztrajno kažejo na učinkovito odpravljanje oz. zmanjševanje mnogih dolgo trajajočih težav na področju branja.

## Literatura

- Al Otoiba, S., in Fuchs, D. (2006): Who are the young children for whom best practices in reading are ineffective? *Journal of Learning Disabilities*, 39, 414–431.
- Aouad, J., in Savage, R. (2009). The Component Structure of Preliteracy Skills Further Evidence for the Simple View of Reading. *Canadian Journal of School Psychology*, 24(2), 183–200.
- Arina, S., Gathercole, S. in Stella, G. (2015). The role of the working memory in the early phases of learning to read. *Applied Psychology Bulletin*, 64(273), 31–52.
- Batson-Magnuson, L. (2010). *Phonological and Non-Phonological Language Skills as Predictors of Early Reading Performance*. Pro Quest LLC Ph.D. Dissertation, University of Medicine and Dentistry of New Jersey.
- Carnine, D., Silbert, J., Kameenui, E. J. in Tarver, S. G. (2004). *Direct instruction reading* (4th edition). New York: Merrill.
- Carroll M. J., Solity, J. in Shapiro, R. L. (2016). Predicting dyslexia using prereading skills: the role of sensorimotor and cognitive abilities. *Journal of child psychology and psychiatry*, 57(6), 750–758.
- Christopher, M. E., Hulslander, J., Byrne, B., Samuelsson, S., Keenan, J. M., Pennington, B. idr. (2015). Genetic and environmental etiologies of the longitudinal relations between prereading skills and reading. *Child Development*, 86, 342–361.
- Cooke, N. L., Kretlow, A. G. in Helf, S. (2010). Supplemental Reading Help for Kindergarten Students: How Early Should You Start? *Preventing School Failure*, 54(3), 137–144.

- Eurydice. (2011). *Poučevanje branja v Evropi: okoliščine, politike in prakse*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Goodwin, B. (2012). Address reading problems early. *Educational leadership*, 7(2), 80–81.
- Hogan, T. P., Catts, H. W. in Little, T. D. (2005). The Relationship Between Phonological Awareness and Reading: Implications for the Assessment of Phonological Awareness. *Language, speech, and hearing services in schools*, 36, 285–293.
- Jerman, J. (2000). *Ugotavljanje razvoja fonološkega zavedanja pri predšolskih otrocih*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Jurišič, B. (2001): *Ugotavljanje zgodnjih bralnih možnosti otrok pred vstopom v šolo*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Kanalec, T. (2010). Odkrivanje učencev z bralno-napisovalnimi težavami ter pomoč le-tem s sodobnimi koncepti pomoči. V M. Košak Babuder, A. Clement Morrison, Z. Stančič, M. Kavkler, L. Magajna in S. Pulec Lah (ur.), *Otroci in mladostniki s specifičnimi učnimi težavami – podpora pri uresničevanju njihovih potencialov: Zbornik prispevkov* (281 – 285). Ljubljana: Društvo Bravo.
- Le Jan, G., Le Bouquin-Jeannes, R., Costet, N., Troles, N., Scalart, P., Pichancourt, D. idr. (2011). Multivariate predictive model for dyslexia diagnosis. *Annals of Dyslexia*, 61, 1–20.
- Lin, D., Sun, H. in Zhang, X. (2016). Bidirectional relationship between visual spatial skill and Chinese character reading in Chinese kindergartners: A cross-lagged analysis. *Contemporary Educational Psychology*, 46, 94–100.
- Lei, L., idr. (2011). Developmental trajectories of reading development and impairment from ages 3 to 8 years in Chinese children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 52(2), 212–220.
- Lonigan, C. J., Allan, N. P. in Lerner, M. D. (2011). Assessment of preschool early literacy skills: Linking children educational needs with empirically supported instructional activities. *Psychology in the school*, 48(5), 488–501.
- Lundahal, E. (2011). Paving the way to the future? Education and young europeans paths to work and independence. *European educational research journal*, 10(2), 168–179.
- Lyтинен, H. (2009). *Early identification and prevention of dyslexia. Highlights from Jyväskylä longitudinal study of dyslexia (JLD)*. XIV European conference on developmental psychology, August, 18–22. Lithuania: Mykolas Romeris University, Vilnius.



- Madden, D. (2012). Neuroscience reading initiative. Najdeno dne 25. avgusta 2012 na spletnem naslovu <http://www.ndcbrain.com/readers.htm>
- Magajna, L., Kavkler, M., Čačinovič Vogrinčič, G., Pečjak, S. in Bregar Golobič, K. (2008). *Učne težave v osnovni šoli: koncept dela*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Marks, A., in Burden, B. (2005). How useful are computerised screening systems for predicting subsequent learning difficulties in young children? An exploration of the strengths and weaknesses of the cognitive profiling system (COPS). *Educational psychology in practice*, 21(4), 327–342.
- Melby-Lervag, M., HalaasLyster, S. A. in Hulme, C. (2012). Phonological skills and their role in learning to read: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 138(2), 322–352.
- PAC-SI (Provedi Abilita Cognitive per la Scuola dell'Infanzia). Najdeno 15. februarja 2012 na spletnem naslovu <http://www.pacsi.org/default.asp>
- Pan, J., McBride-Chang, C., Shu, H., Liu, H. Zhang, Y. in Li, H. (2011). What is the naming? A 5 year longitudinal study of early rapid naming and phonological sensitivity in relation to subsequent reading skills in both native chinese and english as a second language. *Journal of educational psychology*, 103(4), 897–908.
- Pears, C. K., Heywood, C. V., Kim, H. K. in Fisher, P. A. (2011). Prereading deficit in children in foster care. *School Psychology Review*, 40(1), 140–148.
- Pečjak, S. (1996). *Kako do boljšega branja. Tehnike in metode za izboljšanje bralne učinkovitosti*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.
- Pečjak, S. (2010). *Osnove bralne pismenosti. Od teorije k praksi*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete v Ljubljani.
- Singleton, C. H., Thomas, K. V. in Leedale, R. C. (2003). *Lucid COPS. Cognitive profiling system. Teachers manual*. Third edition. Beverley: Lucid Research Ltd.
- Smith, L. S., Scott, K. A., Roberts, J. in Locke, J. L. (2008). Disabled Readers' Performance on Tasks of Phonological Processing, Rapid Naming, and Letter Knowledge Before and After Kindergarten. *Learning Disabilities Research in Practice*, 23(3), 113–124.
- Sousa, D. A. (2007). *How the special needs brain learns* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Tilanus, A. T., Segers, E. in Verhoven, L. (2013). Diagnostic profiles of children with developmental dyslexia in transparent orthography. *Research in Developmental Disabilities*, 34, 4194–4202
- Walcott, C. M., Scheemaker, A. in Bielski, K. (2010). A longitudinal investigation of inattention and preliteracy development. *Journal of attention disorders*, 14(1), 79–85.

- Woodrome, S. E., in Johnson, K. E. (2009). The role of visual discrimination in the learning to read process. *Reading and Writing*, 22(2), 117–131.
- Ziegler, J. C., Bertrand, D., Torth, D., Csepe, V., Reis, A., Faisca, L. in Blomert, L. (2010). Orthographic depth and its impact on universal predictors of reading: A cross-language investigation. *Psychological Science*, 21, 551–559.
- Žerdin, T. (2003). *Motnje v razvoju jezika, branja in pisanja*. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.

# Izobraževalne poti dveh oseb s cerebralno paralizo

**Katja Mlakar in Tjaša Filipčič**

Cerebralna paraliza (CP) je opredeljena kot skupina dolgotrajnih motenj v razvoju otrokovega gibanja in njegove drže zaradi poškodbe razvijajočih se možganov v času pred in med porodom ali v zgodnjem poporodnem obdobju. Motnje otrokove drže in gibanja pogosto spremljajo motnje občutenja, spoznavnih funkcij, sporazumevanja, govora, hranjenja, vedenja in epilepsija (Damjan in Groleger-Sršen, 2010). Skupina oseb s CP je zelo heterogena tako z vidika etiologije kot posledic na področju okvar, funkcioniranja in sodelovanja (prav tam). Zavzemanje za zmanjšanje družbene neenakosti nas poziva, da moramo osebam s CP zagotoviti uresničevanje pravice do enakih izobraževalnih možnosti, ki bo prispevala k osebni rasti otroka s CP.

Izobraževanje je pomemben segment življenja posameznika s CP. V procesu izobraževanja ne osvoji samo predpisanih standardov znanja, pogojenih z učnim načrtom, temveč je vpet v socialne odnose, ko se druží s svojimi vrstniki (Lebarič, Kopal Grum in Kolenc, 2006). Izobraževalni sistem mora biti prilagojen potrebam vseh učencev, kjer sta vsem omogočena napredek in uspeh. Kavkler (2002) poudarja, da ima otrok pravico, da je sprejet in da se izobražuje skupaj z vrstniki po fleksibilno zasnovanem kurikulumu. Pravico ima tudi, da mu je učitelj naklonjen, ga razume in verjame vanj (prav tam). S procesom integracije in inkluzije smo v šolski prostor vnesli nove koncepte sobivanja, soodgovornosti, pravičnosti in etičnosti. Integracija in inkluzija pomenita veliko spremembo v načinu razmišljanja. V Sloveniji je bilo na tem področju že veliko narejenega, vendar je vseeno potrebnih še mnogo sprememb (Caf, 2008).

## Izobraževanje oseb s CP v Sloveniji

Izobraževanje oseb s CP je v Sloveniji opredeljeno z Zakonom o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1). ZUOPP-1 določa programe, po katerih potekata vzgoja in izobraževanje oseb s posebnimi potrebami.

Izbira programa izobraževanja temelji na osnovi ocene funkcijskih sposobnosti v programu (re)habilitacije. Starši praviloma stremijo k vključitvi svojega otroka v aktivnosti varstva, izobraževanja in pristočasnih aktivnosti s sovrstniki. To je tudi usmeritev rehabilitacijskega tima. Vendar pa dejavniki okolja (arhitektonske ovire, stališča učiteljev o posameznikih s posebnimi potrebami, predsodki staršev) ne olajšajo in ne pospešujejo takega vključevanja (Damjan, 2009).

Na osnovnošolski in srednješolski ravni se na podlagi ZUOPP-1 osebe s CP lahko usmerijo v naslednje programe vzgoje in izobraževanja:

- izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in z dodatno strokovno pomočjo,
- prilagojeni izobraževalni program z enakovrednim izobrazbenim standardom,
- prilagojeni izobraževalni program z nižjim izobrazbenim standardom,
- posebni program vzgoje in izobraževanja.

*V izobraževalnem programu s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo morajo učenci, usmerjeni v ta program, dosegati standarde znanja, ki so določeni za program osnovne šole. Prilagoditve organizacije ter načina preverjanja in ocenjevanja znanja, napredovanja ter časovne razporeditve pouka se pripravijo v skladu z Navodili za izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo za devetletno osnovno šolo (Vovk Ornik, 2014). Osebe s CP potrebujejo možnost, da se šolajo skupaj s svojimi vrstniki v starostno primerni skupini, ki je v njihovi soseščini (Florian, 2005). Inkluzivna izobraževalna praksa otrokom s CP predstavlja korenit obrat od izločanja k vse večjemu vključevanju v okolje, kar pomeni, da so osebam s CP omogočeni podobni pogoji za izobraževanje in vsakdanje življenje, kot jih imajo osebe, ki nimajo CP (Opara, 2005).*

Možnosti za izvajanje inkluzivne prakse so različne, v mnogih šolah še niso zagotovljeni objektivni in subjektivni pogoji (Schmidt in Čagran, 2011). Kerbler in Sendi (2009) navajata, da se gibalno ovirani na področju izobraževanja srečujejo z grajenimi in s komunikacijskimi ovirami. Najpogostejše ovire grajenega okolja v izobraževalnih ustanovah so neprimerni dostopi do objektov, v katerih se izvajajo dejavnosti izobraževanja (stopnice, visoki robniki in pragovi, preozka vrata in prehodi, pomanjkanje dvigal in klančin), neprimerno pohištvo in sanitarije, ki invalidom večkrat niso dostopne (preozek prostor za invalidski voziček, previsoke straniščne školjke) (prav tam). Komunikacijske ovire

v izobraževalnih ustanovah so slabo prilagojen učni material, netolerantnost in nesolidarnost šolskih oz. študijskih kolegov ter pomanjkanje prilagojenih učnih gradiv (prav tam).

Inkluzivno naravnano izobraževalni proces naj bi učencem omogočal akademsko in osebnostno napredovanje ter možnost soudeležnosti. To pomeni, da ni zadostna samo navzočnost oseb s posebnimi potrebami v šoli, kamor vstopajo vsi vrstniki iz okoliša, marveč se mora sleherni učenec počutiti sprejetega ter imeti možnost soudeležnosti v celotnem šolskem življenju in delu ter pri tem doživljati uspešnost (Topping in Maloney, 2005). Treba je odpraviti ovire in vzpostaviti način dela, ki bo omogočal razvoj in napredek otrok s CP. Tudi otrokom brez posebnih potreb je potrebno dati možnost, da se soočijo z otrokom, ki je zaradi okvare drugačen. Tako se bodo najlažje učili strpnosti in bodo lahko izoblikovali svoj odnos do drugačnosti v najobičajnejših in najnormalnejših okoliščinah (Bratec, 1999).

Če želimo doseči inkluzivno naravnano šol, se morajo spremembe zgoditi na vseh ravneh družbe (Oliver, 1996). To pomeni, da morajo biti drugačnosti pozitivno vrednotene, šolski sistem moralno zavezan k vključitvi vseh otrok v enoten sistem, šole sprejemajoča okolja, učitelji predani delu z vsemi učenci, kurikulum primerno odprt za vsebine, vezane na osebe s posebnimi potrebami in marginalizirane, ter (le-tem) podano takšno (strokovno) znanje, ki bo omogočalo vstop na trg dela in v samostojno življenje (Lesar, 2009). Čačinovič Vogrinčič (2006) izpostavlja potrebo po razvoju celovitega sistema učinkovite pomoči otrokom s posebnimi potrebami (OPP).

Učitelj ima v inkluzivni vzgoji in izobraževanju OPP ključno vlogo, saj edino on lahko poskrbi za inkluzivno klimo v razredu ter za ustrezno poučevanje s prilagoditvami procesa poučevanja in preverjanja znanja (Kavkler, 2010). Naloga učiteljev je aktivno izpopolnjevati metode in strategije poučevanja ter soustvarjati prožno in podporno učno okolje (Porter, 1995). Porter (1995) izpostavlja, da se učitelji velikokrat ne čutijo dovolj pripravljene in kompetentne za delo z osebami s posebnimi potrebami. Tudi Rutar (2010) navaja, da številni učitelji nimajo dovolj znanja o diagnozah, razvojnih značilnostih, posebnostih in zmožnostih OPP za vključevanje v pouk. Njihovo usposabljanje in permanentno izobraževanje, povezano s supervizijskim in intervizijskim delom, je zato dobesedno nujno. Vsak učitelj, ki bo kdaj delal z otroki s posebnimi potrebami, mora biti primerno izobražen, usposobljen za delo s takimi učenci, obenem pa mora biti vključen tudi v redna supervizijska in intervizijska srečanja. Samo na tak način dela lahko omogočimo učiteljem uspešno poučevanje otrok s posebnimi potrebami (prav tam).

*Prilagojeni izobraževalni program z enakovrednim izobrazbenim standardom* se izvaja v specializiranih ustanovah. Namenjen je gibalno oviranim, slepim in slabovidnim, gluhim in naglušnim osebam ter osebam z govorno-jezikovnimi motnjami. Standardi znanja so enakovredni, posebnost teh

programov pa je, da imajo različne specialpedagoške dejavnosti glede na vrsto primanjkljaja (Vovk Ornik, 2014). Specializirane ustanove, ki osebam z gibalno oviranostjo ponujajo prilagojeni izobraževalni program z enakovrednim izobrazbenim standardom, imajo prostorsko prilagojene razrede za gibalno ovirane učence. Razredi so opremljeni s posebnimi pripomočki in z didaktičnim materialom, izdelanim in izbranim za potrebe posameznega učenca. Prilagojene so mize, stoli, šolski pribor, računalniki in računalniška oprema. Poleg učitelja je v razredu stalno prisoten spremljevalec, ki učencem nudi fizično pomoč. Specializirane ustanove, ki gibalno oviranim omogočajo izobraževanje z enakovrednim izobrazbenim standardom in imajo izdelan prilagojen učni načrt predmeta šport. To pomeni, da učenci, kljub različnim gibalnim oviram, sodelujejo pri pouku šport. V pouk se vključujejo tudi drugi strokovni delavci (logoped, delovni terapevt, fizioterapevt in svetovalni delavec), ki poskušajo z raznolikostjo znanj in izkušenj poiskati optimalne možnosti za čim boljši razvoj ter učinkovitost vsakega posameznega učenca. Upoštevana je pomoč v konkretni učni situaciji in pomoč pri iskanju optimalnih možnosti za pripravo individualnih prilagoditev ter pripomočkov za vsakega učenca posebej. Značilno je tudi izvajanje specialpedagoške dejavnosti, katere glavni cilj je razvijanje močnih področij ter iskanje, oblikovanje in razvijanje različnih ter učinkovitih strategij, ki gibalno ovirani osebi omogočijo vključevanje v izobraževalni proces in v širše socialno okolje.

Vključevanje oseb s posebnimi potrebami v inkluzivni izobraževalni sistem vnaša nove dileme v šolski prostor. Pojavlja se vprašanje, ali se v izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo lahko vključijo resnično vse osebe? Ali bo takšna oblika izobraževanja za njih res najpravičnejša in najučinkovitejša? Ali je morda prilagojeni izobraževalni program z enakovrednim izobrazbenim standardom zaradi vseh prilagoditev primernejša izbira? Stališča strokovnjakov so deljena. Schmidt (2001) navaja, da na mnogo učencev vključitev v inkluzivno šolo lahko vpliva pozitivno, ne pa na vse in tem je treba ponuditi tudi druge oblike poučevanja.

Thomas in Vaughan (2005) opozarjata, da osebe s CP v lokalni skupnosti doživljajo zavračanje in ne sprejemanje, ker so razumljene kot tiste, ki potrebujejo svojo različico stvari (npr. ločene šole). Stereotipne predstave izvirajo iz dejstva, da so osebe s CP izločene iz lokalnega okolja. Osebe s CP imajo malo možnosti, da bi bila prepoznana njihova individualnost ali z drugimi skupne značilnosti, saj so nameščene v skupino med seboj podobnih in imajo pre malo ali nič pomembnih stikov ter odnosov s sovrstniki. Zaradi segregacije v izobraževanju izpadejo iz sovrstniških dogajanj in ritma vsakdanjega življenja. Tudi Lesarjeva (2009) navaja, da imajo osebe s posebnimi potrebami v segregiranih okoljih na splošno manj številne socialne stike, močno omejen življenjski slog in razvijajo okrnjeno pojmovanje samega sebe. Thomas in Vaughan (2005) dodajata, da je segregirano izobraževanje osnova za ustvarjanje pred-

sodkov in stereotipov, ki jih oblikujejo ljudje brez invalidnosti. Osebe s CP so tako izpostavljene družbeni marginalizaciji, ker jih lokalna skupnost ne prepozna kot svoje člane. Tudi Heidrich in Bassani (2012) poudarjata, da lahko enakopravnost oseb s CP in zmanjšanje predsodkov o osebah s posebnimi potrebami zagotovimo samo z zgodnjo obravnavo, inkluzivnim izobraževanjem ter s socialno integracijo, kajti slednje zagotavlja enake možnosti s hkratnim upoštevanjem različnosti. Bratož (2004) dodaja, da ob šolski integraciji tudi širše socialno okolje pripravljamo na sprejem oseb s CP v lokalno skupnost. Ravno inkluzivna izobraževalna praksa omogoča, da imajo sošolci vključenega učenca možnost razvijanja odnosa do oseb s posebnimi potrebami in spoznavanja drugačnosti (Rovšek, 2006).

*Prilagojen izobraževalni program z nižjim izobrazbenim standardom se izvaja v osnovnih šolah s prilagojenim programom ali v osnovnih šolah, ki imajo tudi oddelke prilagojenih programov. V tem programu standardi znanja niso enakovredni osnovnošolskemu programu, temveč so znižani pod minimalni standard rednega osnovnošolskega programa. Poleg tega so v teh programih prilagojeni tudi normativni in kadrovske pogoji (Vovk Ornik, 2014).*

Učence poučujejo strokovni delavci po prilagojenih metodah dela in prilagojenih vsebinah programa. Oddelki imajo manjše število učencev in pomembnost programa ne obstane na akademskih znanjih, temveč opravljajo učenci veliko več vzgojnih dejavnosti v primerjavi z zgoraj opisanima programoma. Veliko specializiranih šol ima tudi logopedsko in fizioterapevtsko obravnavo ter specializirano psihološko in socialno službo (Rovšek, 2006). Značilnost navedenega programa je, da ima relativno odprt prostor za razvoj adaptivnega vedenja oz. spretnosti, ki jih bo učenec potreboval za čim samostojnejše življenje (prav tam). Rovšek (2006) v povezavi z izobraževanjem oseb s posebnimi potrebami opozarja na pomen termina izenačene možnosti. Izenačena možnost naj bi pomenila, da ima OPP enako dostopno pot k uspehu in doseganju pričakovanih standardov kot otrok brez posebnih potreb, kar ustreza zahtevi, naj bo vsak učenec usmerjen v program, ki je primeren njegovim sposobnostim (prav tam). Kavkler (2008) opozarja, da doseganje povprečnih dosežkov ni in ne sme biti temeljni pogoj za vključitev OPP v šolsko in širše socialno okolje. OPP moramo omogočiti, da sodeluje, kolikor zmore (prav tam). Podobno izpostavlja tudi Rovšek (2006), ki pravi, da mora imeti OPP možnost uspeti, saj mu lahko le uspeh izoblikuje pozitivno vrednost njegove samopodobe. Dodaja še, da mora izobraževanje oseb s CP slediti optimumu, ki prinaša največjo korist za učenca. Ni pomembno, kje se oseba izobražuje, temveč katero vzgojno-izobraževalno okolje mu prinaša razvoj v smislu osebnostne rasti in edukacije (prav tam). Farrell (2005) opozarja, da morajo multidisciplinarni timi poiskati nove načine, s katerimi lahko k različnim dejavnostim vključimo vse otroke. Izpostavlja tudi, da je potrebno začeti razmišljati o novih pristopih poučevanja in o novih načinih odzivanja na potrebe vseh otrok (prav tam).

*Posebni program vzgoje in izobraževanja* se izvaja v osnovnih šolah s prilagojenim programom in v socialnovarstvenih zavodih. V ta program se usmerjajo otroci z zmernimi, s težjimi in težkimi motnjami v duševnem razvoju. Posebni program vzgoje in izobraževanja nima predpisanih standardov znanja, namesto predmetov ima šest področij dejavnosti (Vovk Ornik, 2014). Področja usposabljanja so naslednja: razvijanje samostojnosti, splošna poučenost, gibanje in športna vzgoja, glasbena vzgoja, likovna vzgoja in delovna vzgoja. Izobraževalni program traja do 21. oz. do 26. leta starosti učenca, lahko pa ga zaključi že prej. Po zaključku tega programa imajo učenci pravico do vključitve v varstveno-delovni center (Rovšek, 2006).

Namen prispevka je identifikacija ključnih ovir in izzivov, s katerimi se v procesu izobraževanja srečujejo osebe s cerebralno paralizo. Družbo želimo ozavestiti, da ni zadostna samo navzočnost takšnih učencev v šoli oz. razredu, temveč se mora učenec počutiti sprejetega ter soudeleženega v celotnem šolskem življenju. Vzpostaviti želimo pristop oz. način dela v šoli, ki bo omogočil napredek takšnega učenca v izobraževalnem procesu. Hkrati želimo opozoriti tudi na potrebo po aktivnem sodelovanju učencev pri načrtovanju njihovega šolskega dela in nakazati možnosti v iskanju rešitev, kako načrtovati šolsko delo oseb s cerebralno paralizo, da bo način dela ustrezal njihovim individualnim potrebam. Poudariti želimo neprecenljiv pomen izvirnega delovnega projekta pomoči, ki povezuje vse, ki lahko prispevajo svoj delež k rešitvi: učenec s cerebralno paralizo, starši, učitelji in svetovalni delavci, vendar pa mora biti pozorni, da je v procesu pomoči odločilen glas otroka. Učencu se moramo pridružiti na način, ki omogoča, da smo vedno njegovi spoštljivi in odgovorni zavezniki, on sam pa vstopa v proces pomoči kot strokovnjak z izkušnjami. Tako zastavljena pomoč omogoča uspehe, kajti učenec sam zna in zmore največ prispevati na način, ki je zanj učinkovit in smiseln. Šola, kjer je vsak učenec lahko uspešen, mora vsakemu učencu omogočiti, da razišče in dobi podporo za svoj izvirni projekt pomoči, ki mu lahko prinese uspeh. Z novimi pristopi in metodami dela bomo v šolski prostor vnesli nove koncepte sobivanja ter soodgovornosti.

## **Metodologija**

Raziskovalno vprašanje

V članku si postavljamo naslednje raziskovalno vprašanje:

- Kako oseba s CP, ki se je izobraževala v izobraževalnem programu s prilagojenim izvajanjem in z dodatno strokovno pomočjo, ter kako oseba s CP, ki se je izobraževala v prilagojenem izobraževalnem programu z nižjim izobrazbenim standardom, doživlja vključenost v izobraževalni



proces in kaj z njim pridobi za kasnejše neodvisno življenje ter osebni razvoj?

### Metoda in raziskovalni pristop

V raziskavi smo uporabili kvalitativni raziskovalni pristop in tehniko polstrukturiranega intervjuja.

### Vzorec

Vzorec je neslučajnosten in priročen, ker smo sogovornika pridobili na podlagi poznanstva. V raziskavo sta bila vključena dva odrasla moška s CP.

Prvi sogovornik je star 24 let in ima postavljeno diagnozo spastične diplegije. Uporablja invalidski voziček in dosega visoko stopnjo neodvisnosti. Obiskoval je izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo. Šolanje je nadaljeval v programu srednjega poklicnega izobraževanja v zavodu CIRIUS Kamnik. Trenutno se izobražuje na višji strokovni šoli v domačem okolju. Zaradi lažjega razumevanja in večje preglednosti bom sogovornika poimenovala sogovornik A.

Drugi sogovornik je star 28 let in ima postavljeno diagnozo spastične diplegije. Krajše razdalje lahko prehodi brez pripomočkov; omejitve so prisotne pri hoji na prostem ali v širšem okolju. Za daljše razdalje uporablja invalidski voziček. Njegov govor je težje razumljiv in dosega visoko raven neodvisnosti. Sogovornik je obiskoval prilagojen izobraževalni program z nižjim izobrazbenim standardom v domačem okolju. Šolanje je nadaljeval v programu nižjega poklicnega izobraževanja v zavodu CIRIUS Kamnik. Sogovornika bom poimenovala sogovornik B.

### Zbiranje podatkov

Empirično gradivo smo pridobili s tehniko polstrukturiranega intervjuja. Intervjuvali smo dve osebi s CP, ki sta bili v raziskavo vključeni na podlagi poznanstva. Pogovor z vsakim intervjuvancem je trajal približno eno uro, in sicer na kraju, ki sta ga izbrala intervjuvana.

V kvalitativni raziskavi smo kot merski instrumentarij uporabili predhodno določen okvir – smernice za intervju. Smernice so vsebovale vnaprej določene teme intervjuja, ki so se neposredno nanašale na raziskovalni problem: izkušnje v povezavi s procesom izobraževanja, pomen izobraževanja za neodvisno življenje in posameznikov psihosocialni razvoj ter potrebe in težave v procesu izobraževanja.

Vprašanja so bila osredotočena na izkušnje in stališča udeležencev; razdeljena so bila po temah, ki so se neposredno nanašale na raziskovalni problem. Vprašanja so bila odprtega tipa, tako da sta lahko udeleženca svobodno go-

vorila o svojih izkušnjah in stališčih, ki so se nanašala na doživljanje izobraževalnega procesa oseb s CP. Nadaljnja vprašanja, ki so bila postavljena v posameznem razgovoru, so bila uporabljena za doseganje globljega razumevanja odgovorov, npr.: »Mi lahko poveste kaj več o tem dogodku?« Za povečanje veljavnosti intervjuvanja in procesa pridobivanja podatkov je bilo v posameznih razgovorih vedno preverjeno, ali je bil posamičen odgovor razumljen pravilno oz. ali smo se osredotočili na željeni pomen. Intervjuji so bili s privolitvijo intervjuvanih posneti na diktafon, prepisi intervjujev pa so bili naknadno avtorizirani s strani intervjuvancev. Sogovornikoma smo v začetku zastavili vprašanje, kako je potekalo njuno izobraževanje. Prosili smo ju, naj izpostavita pozitivne in negativne izkušnje v povezavi z izobraževanjem. Nato pa smo se osredotočili še na naslednje ključne komponente: pomen izobraževanja za kasnejše neodvisno in samostojno življenje ter za posameznikov psihosocialni razvoj, težave, s katerimi sta se srečevala tekom izobraževanja, ter potrebe, ki sta jih v procesu izobraževanja zaznala kot nujne za uspešno izobraževanje v okviru celostnega pogleda na človeka.

Pri zbiranju podatkov smo upoštevali tudi temeljna načela kodeksa etike na področju družboslovja: prostovoljnost udeležbe, natančno seznanjenost z vsebino in s potekom raziskave ter možnost odpovedi sodelovanja med raziskavo. Zagotovljene so bile anonimnost, zaupnost in zaščita osebnih podatkov. Prav tako smo se držali določil Konvencije Sveta Evrope o varovanju človekovih pravic, določil Konvencije o pravicah invalidov, Kodeksa etičnih načel v socialnem varstvu ter Etičnega kodeksa specialnih in rehabilitacijskih pedagogov.

### Postopki obdelave podatkov

Pridobljeno empirično gradivo smo analizirali po metodi kvalitativne vsebinske analize, kar pomeni, da smo v zbranem gradivu iskali teme (kode, pojme), ki se neposredno nanašajo na naše raziskovalno vprašanje. Pri procesu kodiranja smo uporabili induktivni pristop. Kode smo določali med samo analizo, kar pomeni, da niso bile pripravljene vnaprej. Najprej smo gradivo uredili in prepisali, nato razčlenili na enote kodiranja in kodiranim enotam pripisali kode. Podobne pojme smo med seboj združevali v skupine in jih hierarhično uredili. Iz zapisov smo obravnavali samo tiste izjave, ki so se nanašale na naše raziskovalno vprašanje. Enote kodiranja smo izbrali na podlagi naše presoje o tem, kateri deli besedila ustrezajo značilnostim našega raziskovalnega vprašanja. Kodiranje smo uresničili s procesom izločevanja bistva iz posameznih delov besedila. Transkripcije so vsebovale tudi odgovore, ki niso bili neposredno povezani z našim raziskovalnim vprašanjem in niso vključevali informacij, ki bi jih potrebovali za samo raziskavo, zato smo take dele transkripcij izključili iz nadaljnje analize. Z odprtim kodiranjem oz. postopkom konceptualizacije smo posameznim empiričnim opisom pripisovali kode. Odprto kodiranje je potekalo v slogu deževanja idej (brainstorming). V tej fazi smo bili pozorni

predvsem na to, da smo zapisali vse kode, na katere smo pomislili ob določenem besedilu. V nadaljevanju kvalitativne analize podatkov smo kode primerjali med seboj. Sorodne kode oz. kode, ki se nanašajo na podobne pojave, smo združili v kategorije, ki smo jih naknadno oblikovali. Kategorije smo oblikovali tako, da smo abstrahirali skupno značilnost več različnih opisov in s tem opredelili povezavo med različnimi kodami. S kodiranjem oz. kategoriziranjem besedila smo poskušali oblikovati teoretično razlago, ki bo pojasnila pomembnost obravnave in pristopov ter psihosocialne pomoči za doživljanje pozitivnih izkušenj v izobraževalnem procesu za osebe s CP ter natančno pokazala na močen vpliv izobraževalnega procesa na sprejemanje invalidnosti v družbi.

## Ugotovitve

Tabela 11: Ugotovitve raziskave izobraževalne poti dveh oseb s cerebralno paralizo

PRIMERJALNE ZNAČILNOSTI	SOGOVORNIK A		SOGOVORNIK B	
	IZJAVA	KODA	IZJAVA	KODA
IZKUŠNJA IZOBRAŽEVANJA				
Pozitivne izkušnje	<p>»Starši so želeli, da hodim v šolo v svojem domačem kraju poleg svoje sestre dvojčice in ostalih prijateljev. Vztrajnost se je splačala, saj so na koncu le dovolili vpis in sprejeli nov izziv, kakršnega do takrat niso poznali. /.../</p> <p>Imel sem nekaj ur dodatne strokovne pomoči pri nekaterih predmetih, nekaj prilagoditev v samem razredu in to mi je olajšalo izobraževanje, da sem lahko končal osnovno šolo. /.../</p> <p>Imam veliko novega znanja, tako strokovnega kot tudi tistega, ki ga ne da nobena šola.«</p>	<p>Izbira šole želja in vztrajnost staršev</p> <p>Med prvimi učenci s CP v tej OŠ – izziv za šolo</p> <p>Skupaj s sestro dvojčico in prijatelji</p> <p>Prilagoditve in ure dodatne pomoči olajšajo izobraževanje</p> <p>Zadovoljstvo z lastnim znanjem in izkušnjami</p>	<p>»Omogočili so mi številne specialne terapije, ki so mi pomagale napredovati in izboljšati kakovost mojega življenja. /.../</p> <p>Imel sem določene prilagoditve in pomoč, kar je bilo takrat samoumevno. Kar sem potreboval, sem dobil. /.../</p> <p>Učitelji so se mi vedno dodatno posvetili pri razlagi učne snovi, ko sem to potreboval. /.../</p> <p>Bilo je lepo, ker sem bil pohvaljen za uspeh in napredek. To je bila zame nagrada.«</p>	<p>Omogočanje terapij, ki prinašajo napredek osebe s CP in izboljšujejo kakovost življenja</p> <p>Prilagoditve in pomoč po principu »kar potrebujem, to dobim«</p> <p>Učitelj, ki je vedno na voljo za dodatno razlago</p> <p>Zadovoljstvo z načinom dela po metodi pohvala za uspeh in napredek</p>

PRIMERJALNE ZNAČILNOSTI	SOGOVORNIK A		SOGOVORNIK B	
	IZJAVA	KODA	IZJAVA	KODA
Negativne izkušnje	<p>»Do trenutka, ko sem jaz vstopil v prvi razred na domači šoli, niso imeli podobnih izkušenj, zato so se vpisu izogibali. /.../</p> <p>S sošolci v srednji šoli sem imel težave. Začelo se je tako, da so me enostavno zaničevali oz. me poniževali. /.../ Nekateri učitelji so se obnašali skrajno nestrokovno in mislili, da ker so učitelji, so nad vsem in si lahko privoščijo vse, tudi to, da ne upoštevajo uradnih odločb. Mislili so, da so oni glavni, da jim nihče nič ne more.«</p>	<p>Izogibanje šole vpisu OPP zaradi nekompetentnosti</p> <p>Poniževanje in zaničevanje s strani sošolcev v srednji šoli</p> <p>Nekorekten odnos učiteljev do osebe s CP</p> <p>Učitelji ne upoštevajo uradnih odločb pri poučevanju osebe s CP</p>	<p>»Ko sem padal, so se mi sošolci smejali, ker niso razumeli, da je to posledica CP in ne moje nerodnosti. /.../ Učitelji in ostali odrasli se niso niti potrudili razložiti ostalim, za kaj gre, niti niso preprečili posmehovanja. /.../ Biti vključen v osnovno šolo s prilagojenim programom je zame pomenilo, da sem bil zavrt v vato pred resničnim svetom. /.../ Name so vedno vsepovsod gledali postarani kot 'drugačnega' otroka in to boli. /.../ Imeli so me samo za negibnega invalida.«</p>	<p>Posmehovanje sošolcev zaradi težav pri gibanju in hoji</p> <p>Sošolci so padanje pripisovali nerodnosti</p> <p>Neukrepanje učiteljev in ostalih odraslih glede posmehovanja</p> <p>Izobraževanje v prilagojeni šoli kot zaščita pred resničnim svetom</p> <p>Trpljenje zaradi pripisane vloge drugačnega otroka</p> <p>Prepoznavali so ga samo kot negibnega invalida</p>
POMEN IZOBRAŽEVANJA ZA OSEBO S CEREBRALNO PARALIZO				
Pomen izobraževanja za neodvisno življenje	<p>»V primeru, da sem nekaj zmoget sam, so mi pustili, da sem to storil sam.«</p>	<p>Spodbujanje samostojnosti po principu »kar lahko oseba naredi sama, naj naredi sama«</p>	<p>»Spoznal sem, da mora vsak človek najprej poskrbeti zase, kajti nihče drug ne bo poskrbel zanj, za njegove pravice in za njegovo blaginjo.«</p>	<p>Spoznanje, da mora vsak človek poskrbeti zase, za svoje pravice in za svojo blaginjo</p>
Pomen izobraževanja za osebni razvoj	<p>»Odkril sem, da me zanimajo računalniki in da jih dobro obvladam. /.../ Sem čustveno močnejši in vztrajnejši. /.../ Moj moto: najprej poskusi, potem reči ne morem. /.../ Bil sem tik pred tem, da se izpišem iz šole in tako končam sanje o poklicu, ki bo dokaz, da zmorem in da se z veliko volje in truda daleč pride. Nisem se predal, v sebi sem našel neko močno željo ter začel ignorirati zbadljivke.«</p>	<p>Odkrivanje spretosti in talentov – računalništvo</p> <p>Izoblikovanje čustveno močnejše in vztrajnejše osebnosti tekom šolanja</p> <p>Življenjski moto</p> <p>Razmišljanje o opustitvi šolanja zaradi poniževanja drugih</p> <p>Spoznanje, da je treba kljub težavam in oviram vztrajati in se truditi za svoj cilj</p>	<p>»Slabo in dobro hkrati je bilo to, da sem se kar naprej moral postavljati sam zase, kar me je po eni strani obremenjevalo, predsodki so me razjedali, po drugi strani pa sem se naučil biti močan, naučil sem se zahtevati in uveljavljati svoje pravice.«</p>	<p>Naučiti se postaviti zase in postati močna osebnost</p> <p>Trpljenje zaradi predsodkov je izoblikovalo odločnejši značaj osebe s CP</p> <p>Naučiti se zahtevati in uveljavljati svoje pravice</p>

PRIMERJALNE ZNAČILNOSTI	SOGOVORNIK A		SOGOVORNIK B		
	IZJAVA	KODA	IZJAVA	KODA	
TEŽAVE V PROCESU IZOBRAŽEVANJA					
Težave na področju socialne integracije	<p>»Najhujše je bilo v srednji šoli. Nisem imel prijateljev. Nikogar nisem imel, ki bi ga lahko prosil za pomoč, s komer bi se lahko pogovarjal ali se družil v času odmora. /.../</p> <p>Prišel sem iz okolja, kjer sem bil enakopraven in sprejet v okolje, ki me ni sprejemalo takšnega, kot sem. /.../</p> <p>V svojem domačem okolju sem izgubljal stike s svojimi sosedi in prijatelji, s katerimi sem se družil kot otrok.«</p>	<p>Oseba s CP v srednješolskem izobraževanju v razredu ni imela prijateljev, ki bi jih lahko prosila za pomoč in se z njimi družila v odmoru</p> <p>Težaven prehod iz srednješolskega v visokošolsko izobraževanje</p> <p>Izguba stikov s socialno mrežo v domačem okolju zaradi izobraževanja v drugem kraju</p>	<p>»Posmehovanja zaradi težav pri gibanju sem deležen že od otroštva in potem naprej skozi čas šolanja v osnovni šoli in vse do danes, ko zaradi svoje invalidnosti še vedno občutim čudne poglede ljudi. /.../</p> <p>Ko sem šel v Kamnik, so se te vezi pretrgale in prekinile. /.../ Ko sem prišel med vikendi domov, nisem imel več družbe. /.../</p> <p>V Kamniku sem velikokrat pogrešal svoj dom in svojo družino.«</p>	<p>Posmehovanju zaradi težav pri hoji je oseba s CP podvržena vse življenje</p> <p>Zaradi invalidnosti oseba tudi kot odrasla občuti stigmatizacijo – čudni pogledi</p> <p>Izguba stikov v domačem okolju zaradi šolanja v Kamniku</p> <p>Pomanjkanje stikov za druženje med vikendi zaradi šolanja v Kamniku</p> <p>Domotožje v času bivanja v Kamniku</p>	
Težave, povezane z zakonodajo	<p>»Učitelji si privoščijo vse, tudi to, da ne upoštevajo uradnih odločb.«</p>	<p>Učitelji ne upoštevajo uradnih odločb o OPP</p>	<p>»Na pripomočke, ki sem jih potreboval, sem moral čakati leto ali več. Ampak tako je, če zakon to dopušča. To bi moralo biti zakonsko drugače urejeno.«</p>	<p>Predolga čakalna doba za pripomočke</p> <p>Potreba po novi zakonski ureditvi glede čakalne dobe za pripomočke za osebe s CP</p>	

PRIMERJALNE ZNAČILNOSTI	SOGOVORNIK A		SOGOVORNIK B	
	IZJAVA	KODA	IZJAVA	KODA
Težave na področju strokovne obravnave	»Težava je bil spremljevalec, ki mi je pripadal v času šolanja. Bilo je težko, ker ni imel ne primerne- ga znanja ne primernega odnosa do mene. /.../ Strokovnjaki nam ne znajo ali pa celo nočejo prisluhniti. Sem mnenja, da je treba človeka, ki potrebuje pomoč, poslušati in ta nam bo sam povedal, kako mu lahko pomagamo. /.../ Velikokrat dobimo pomoč tako v šoli in tudi drugje, ki nam ne ustreza in ne koristi. /.../ Kot sem že omenil, se morajo osebe s posebnimi potrebami prilagajati šolskemu sistemu, namesto da bi se šolski sistem prilagodil nam. /.../ Učitelji nas ne dojemajo kot izziv in priložnost, da se tudi sami česa naučijo.«	Spremljevalec osebe s CP z nezadostnim znanjem in neprimernim odnosom	»V šoli me nikoli ni nihče poslušal. S tem predvsem mislim učitelje in strokovne delavce. Nisem našel nobenega sogovornika, ki bi me poskušal razumeti in bi mi pomagal tako, kot sem jaz želel.«	Učitelji in strokovni delavci ne prisluhnejo osebi s CP
	Izključevanje osebe s CP iz procesa pomoči in neupoštevanje njenega mnenja	Neustrezna in nekoristna pomoč v šoli in drugje	Neuspešno iskanje sogovornika pri strokovnih delavcih, ki bi ga razumeli	
	Neprilagodljiv šolski sistem po principu otrok s CP se prilagaja šoli	Učitelji učenca s CP ne dojemajo kot izziv, preko katerega bi se lahko naučili veliko novega	Pomoč, ki ne ustreza potrebam in predstavam osebe s CP	

PRIMERJALNE ZNAČILNOSTI	SOGOVORNIK A		SOGOVORNIK B	
	IZJAVA	KODA	IZJAVA	KODA
POTREBNE PRILAGODITVE V PROCESU IZOBRAŽEVANJA				
Materialne potrebe	»Mislim, da bi bilo treba odpraviti fizične ovire, ki se nahajajo v mnogih šolah in tudi drugih zgradbah, kamor bi radi šli invalidi, pa zaradi fizičnih preprek enostavno ne moremo.«	Potreba po odstranitvi arhitektonskih ovir iz izobraževalnih ustanov in drugih ustanov v okolju  Prikrajšanost osebe s CP zaradi fizičnih ovir v okolju	/	/
Potrebe po spremembah v strokovni obravnavi	»Menim, da bi bilo treba, tako v izobraževanju kot tudi v drugih procesih pomoči, osebam s cerebralno paralizno s spremeniti način dela, potrebnost bi bilo sodelovanje, upoštevanje izkušenj in mnenj osebe s cerebralno paralizno, kajti samo to lahko prinese uspeh. /.../ Ljudje in strokovnjaki morajo začeti na nas gledati drugače. Morajo prepoznati naša močna področja in pozitivne lastnosti.«	Izražena potreba po spremembi načina dela v obravnavi osebe s CP  Izražena potreba po sodelovanju in aktivni vlogi osebe s CP v obravnavi/ delovnem odnosu  Izražena potreba po delu s perspektive moči – iskanje močnih področij osebe s CP	»V času svojega šolanja sem potreboval bolj uvideven odnos odraslih, več nekega socialnega aspekta v obravnavi. Potreboval sem, da bi me poslušali in bi upoštevali moje mnenje. /.../ Tudi danes sem odvisen od pomoči strokovnih služb. Marsikaj se je izboljšalo, vendar mi še vedno ne prisluhnejo in nočejo razumeti, kaj potrebujem in kaj hočem.«	Izražena potreba po uvidevnejšem odnosu odraslih v času šolanja  Potreba po vključitvi socialnega vidika v obravnavo oseb s CP  Izražena potreba po upoštevanju mnenja in želja osebe s CP  Nezadovoljstvo s procesom obravnave prej in zdaj kljub izboljšavam

119

## Izkušnja izobraževanja

Sogovornika sta v procesu izobraževanja izkusila pozitivna in negativna doživanja. Sogovornik B kot pozitivne izkušnje navaja uvajanje specialnih terapij, ki so mu omogočile napredek in kakovostnejše življenje, prilagoditve in pomoč, ki jih je bil deležen med izobraževanjem, ter zadovoljstvo z načinom dela, kjer je bil pohvaljen za svoj uspeh in napredek. »Bilo je lepo, ker sem bil pohvaljen za uspeh in napredek. To je bila zame nagrada.«

V ospredje je postavil še učitelje, ki so mu bili vedno na voljo za dodatno razlago in pomoč. Sogovornik A je navedel, da njegove pozitivne izkušnje izvirajo iz zadovoljstva z znanjem, ki ga je pridobil med izobraževanjem, in iz zadovoljstva, da se je lahko izobraževal skupaj s svojo sestro in z drugimi prijatelji. Sogovornik A je med pozitivne izkušnje v izobraževalnem procesu uvrstil tudi vse izvedene prilagoditve in dodatno strokovno pomoč.

Sogovornik B kot negativno v času šolanja izpostavlja predvsem posmehovanje sošolcev, ki so posledice CP razumeli kot nerodnost ter neukrepanje učiteljev in ostalih odraslih, ki so bili priča posmehovanju: »Ko sem padel, so se

mi sošolci smejali, ker niso razumeli, da je to posledica cerebralne paralize in ne moje nerodnosti. Učitelji in ostali odrasli pa se niso potrudili niti razložiti ostalim, za kaj gre, niti niso preprečili posmehovanja.«

Sogovornik izobraževanje v osnovni šoli z nižjim izobrazbenim standardom doživlja kot negativno izkušnjo, saj kot odrasel človek takšno šolanje razume kot zaščito otroka s CP pred resničnim svetom: »Biti vključen v osnovno šolo s prilagojenim programom in nato v zavodsko šolo je zame pomenilo, da sem bil kljub nekaterim neprijetnim izkušnjam vseeno zavrt v vato pred resničnim svetom. /.../ Lažje bi bilo, če bi bil krute resničnosti vaje že od prej, če me ne bi zavijali v folijo in mi tako dajali lažnih upov in lažnih pričakovanj, ki se kaj kmalu razblinijo in takrat si zelo razočaran nad celim svetom.« Izpostavil je tudi trpljenje, ki sta mu ga povzročali pripisani vlogi drugačnega otroka in negibnega invalida: »Name so vedno, vsepovsod gledali postrani kot drugačnega otroka in to boli. To je otroku težko sprejeti, sprašuje se zakaj in ne nade odgovora, kar ga zaznamuje.«

Sogovornik A pove, da so se njegove negativne izkušnje začele z vpisom v osnovno šolo, in sicer izpostavi, da se je šola izogibala vpisu OPP zaradi neznanja, strahu in nekompetentnosti. Sogovornik je bil deležen negativnih doživljanj s strani sošolcev in učiteljev. Sošolci so ga večkrat zaničevali, učitelji pa niso upoštevali zakonodaje na področju izobraževanja OPP.

### Pomen izobraževanja za osebe s cerebralno paralizo

Sogovornika sta izobraževanje prepoznala kot pomembno obdobje v življenju. Pripisujeta mu pomembno vlogo na področju neodvisnega življenja in osebnega razvoja. Na področju osebnega razvoja izobraževanje ocenjujeta kot pomembno zaradi osebne rasti, kajti med šolanjem sta razvila močnejši in vztrajnejši značaj ter se naučila postaviti zase v trenutkih, ko je to potrebno: »Ko rečem, da sem dozorel kot oseba, imam v mislih svoj napredek, da sem čustveno močnejši in vztrajnejši.« Sogovornika izpostavljata tudi trpljenje zaradi predsodkov, poniževanj in stigmatizacije, ki so ju obremenjevali in ju hkrati opolnomočili.

Sogovornik B je izpostavil, da ga je zaničevanje in trpljenje spodbudilo k temu, da se je naučil postaviti zase in zahtevati svoje pravice. Sogovornik A je izpostavil, da je zaradi poniževanja in zaničevanja že razmišljal o opustitvi šolanja, vendar je vseeno vztrajal. Spoznal je, da se je treba kljub številnim oviram boriti za uresničitev svojih ciljev: »Bil sem tik pred tem, da se izpišem iz šole in tako končam sanje o poklicu, ki bo dokaz, da zmorem in da se z veliko volje in truda daleč pride. Nisem se dal, v sebi sem našel neko močno željo ter začel ignorirati zbadljivke.« Sogovornik svoje izobraževanje ocenjuje kot pomembno tudi, ker je v tem času odkril svoja močna področja – računalništvo – in oblikoval svoje življenjsko vodilo: »Najprej poskusi, potem reči ne morem!« Sogovornika sta v procesu izobraževanju pridobila veliko izkušenj za neodvisno



življenje. Sogovornik B je tekom izobraževanja spoznal, kaj mu pomaga pri neodvisnem življenju, in sicer da mora človek poskrbeti zase, za svoje pravice in svojo blaginjo. Sogovornik A pa vidi pomembno vlogo izobraževanja za neodvisno življenje predvsem v spodbujanju samostojnosti, kajti ravno v šoli mu je bilo dovoljeno, da kar je lahko naredil sam, je tudi naredil sam.

### Težave v procesu izobraževanja

Sogovornika opozarjata na težave na področju socialne integracije, na področju strokovne obravnave in na težave, povezane z zakonodajo.

Na področju socialne integracije izpostavljata zaničevanje, poniževanje in posmehovanje s strani sošolcev. Sogovornik B je bil žrtev posmehovanja celoten čas izobraževanja. Sogovornik A se je z zaničevanjem in s poniževanjem soočil predvsem v srednji šoli v domačem okolju. Socialna izključenost iz razredne skupnosti je pri sogovorniku A povzročila slabo počutje in nezadovoljstvo: »Najhuje je bilo v srednji šoli v tistem času, ko sem bil v razredu in sem bil zanje samo kripelj. Nisem imel prijateljev. Nikogar nisem imel, ki bi ga lahko prosil za vrstniško pomoč, s komer bi se lahko pogovarjal ali se družil v času odmora.«

Sogovornik A izpostavlja tudi težaven prehod iz srednje šole v zavodu CIRIUS Kamnik v srednjo šolo v domačem okolju. V Kamniku se je počutil sprejetega in zadovoljnega, v srednji šoli v domačem okolju pa je bil nerazumljen in socialno izključen: »Prišel sem iz okolja, kjer sem bil enakopraven in sprejet, v okolje, ki me ni sprejemalo takšnega, kot sem. Niso hoteli razumeti in sprejeti moje drugačnosti.« Oba sogovornika izpostavljata tudi težave z vzdrževanjem socialne mreže v domačem okolju v času šolanja v poklicnih izobraževalnih programih v zavodu v Kamniku: »Ko sem prišel med vikendi domov, nisem imel več družbe. /.../ V svojem domačem okolju sem izgubljal stike s svojimi sosedi in prijatelji, s katerimi sem se družil kot otrok.«

Sogovornik B je omenil še domotožje, ki je zanj predstavljalo težavo v času izobraževanja v Kamniku: »V Kamniku sem velikokrat pogrešal svoj dom in svojo družino. Domotožje me je zelo zaznamovalo.«

Težave, povezane z zakonodajo, sogovornika prepoznavata na področju neupoštevanja zakonodaje in izpostavljata potrebo po njeni spremembi tako, da bo omogočila krajše čakalne dobe za pridobitev pripomočkov, ki jih osebe s posebnimi potrebami potrebujejo v času izobraževanja kot tudi kasneje v odrasli dobi. Sogovornik A izpostavlja problem z neupoštevanjem zakonodaje. Drugi sogovornik izpostavlja težave z zakonodajo zaradi predolghih čakalnih dob za pripomočke. Sogovornika sta kot težave na področju strokovne obravnave navedla neustrezno pomoč, ki ni v skladu s potrebami osebe s CP, izključevanje osebe s CP iz procesa pomoči in neupoštevanje mnenja osebe s CP: »Velikokrat dobimo tako pomoč v šoli in tudi drugje, ki nam ne ustreza in ne koristi. /.../ Sem mnenja, da je treba človeka, ki potrebuje pomoč, poslušati

ti in nam bo sam povedal, kako mu lahko pomagamo, kajti tudi pomoč, ki je ponujena na napačen način, ni vedno prava pomoč.« Sogovornik A kot problem na področju strokovne obravnave izpostavlja tudi neustreznega spremljevalca OPP: »Težava je bil spremljevalec, ki mi je pripadal v času šolanja. Bilo je težko, ker ni imel ne primernega znanja ne primernega odnosa do mene.«

### Potrebne prilagoditve v procesu izobraževanja

Sogovornika izražata nujnost sprememb in zadovoljitev potreb na področju strokovne obravnave: »Menim, da bi bilo treba, tako v izobraževanju kot tudi v drugih procesih pomoči osebam s CP, spremeniti način dela.« Sogovornika izražata potrebo po sodelovanju, aktivni vlogi, upoštevanju mnenja in želja oseb s CP v vzpostavljenem delovnem odnosu. Sogovornik B strokovno obravnavo oseb s CP doživlja kot nezadovoljivo. Obravnava v primerjavi s preteklostjo tudi sedaj, kljub številnim spremembam, ne prinaša zadostnega vpliva na kakovost življenja oseb s CP: »Tudi danes sem odvisen od pomoči strokovnih služb, ki do mene nimajo primernega odnosa. Marsikaj se je spremenilo, izboljšalo, vendar me vseeno še vedno ne poslušajo, mi ne prisluhnejo in nočejo razumeti, kaj potrebujem in kaj hočem.«

Izpostavlja tudi potrebo po vključitvi socialnega vidika obravnave oseb s CP v strokovno delo: »Več nekega socialnega aspekta v obravnavi, da bi me poslušali in upoštevali moje mnenje in moje želje.« Sogovornik A v povezavi s socialnim modelom obravnave oseb s CP podobno izpostavlja potrebo po delu s perspektive moči, ki zahteva, da strokovni delavci osebam s CP pomagajo tako, da jim pomagajo odkriti, raziskati in izkoristiti njihova močna področja ter ostale vire moči, da lahko slednji dosežejo zastavljen cilj: »Ljudje in strokovnjaki morajo začeti na nas gledati drugače. Morajo prepoznati tudi naša močna področja in pozitivne lastnosti.«

Sogovornik A še izpostavlja potrebo po odpravi arhitektonskih ovir iz lokalnega okolja. Po njegovem mnenju arhitektonske ovire v okolju omejujejo enakovredno in polno življenje oseb s CP v družbi: »Mislim, da bi bilo treba odpraviti te arhitektonske ovire, ki se nahajajo v šolah in drugih zgradbah, kamor bi radi šli invalidi, pa zaradi fizičnih prepek enostavno ne moremo.«

## Diskusija

Sogovornika izobraževalni proces doživljata kot pomemben proces, ki je vplival na kakovost njunega življenja. Izpostavljata koristnost individualizacije, dodatne strokovne pomoči in prilagoditev pri pouku. Podobno koristno individualizacijo v izobraževalnem procesu ocenjujejo v raziskavi o stališčih učiteljev in dijakov do učne individualizacije (Kalin, Valenčič Zuljan in Vogrinc, 2011). Rezultati raziskave so pokazali, da je individualizacija pomembna rešitev za

zagotavljanje upoštevanja enakih možnosti in drugačnosti učencev v razredu (prav tam).

Sogovornik, ki se je izobraževal po prilagojenem izobraževalnem programu z nižjim izobrazbenim standardom, ima pozitivnejšo izkušnjo z odnosom učitelja do učenca s posebnimi potrebami in z učiteljevim upoštevanjem zakonodaje na področju posebnih potreb od drugega sogovornikom. Tudi Schmidt (2001) govori o kakovostnih odnosih učiteljev do otrok s posebnimi potrebami (OPP) in boljših pogojih za izobraževanje OPP v šoli z nižjim izobrazbenim standardom. Ugotovitev o odnosu učiteljev do OPP lahko povežemo z ugotovitvijo Pastorja in Jimeneza (1994), ki sta raziskovala stališča učiteljev do OPP v osnovnih šolah. Ugotovila sta, da se stališče učitelja o OPP odraža tudi v odnosu do OPP. Rezultati so pokazali, da učitelji ne želijo poučevati OPP in njihovo prisotnost v razredu ocenjujejo kot problematično (prav tam). Schmidt (2001) razloge za razliko pri odnosih do OPP pri učitelju, ki poučuje v osnovni šoli, in učitelju, ki poučuje v osnovni šoli z nižjim izobrazbenim standardom, prepozna tudi v organiziranosti pouka.

V prilagojenem izobraževalnem programu z nižjim izobrazbenim standardom je število učencev v primerjavi z osnovnimi šolami občutno manjše, zato sta diferenciacija in individualizacija pouka lažje izvedljivi. Strokovni delavci so v prilagojenem izobraževalnem programu z nižjim izobrazbenim standardom nosilci korektivnih in kompenzacijskih programov, ki omogočajo razvoj zmožnosti in veščin ter upoštevanje posebnih potreb učenca (prav tam). Rutar (2012) vzrok za negativnejše doživete odnose učitelja do OPP v osnovni šoli prav tako poišče v stališčih učiteljev. Opozarja, da slovenska izobraževalna zakonodaja formalno zagotavlja izvajanje inkluzije v šolah, vendar je zelo težko spremeniti stališča, prepričanja in vrednote učiteljev, ki na tem področju niso bili dodatno izobraževani ter imajo o inkluziji negativno mnenje (prav tam).

Sogovornikoma so poniževanje, zaničevanje, posmehovanje, predsodki in stigmatizacija s strani sošolcev preprečevali kakovostno izobraževanje. Opara (2005) in Bratož (2004) trdita drugače, in sicer prepoznava vrstnike kot take, ki omogočajo, da se OPP v šoli počutijo manj odtujeni in manj drugačni. Opara (2005) pravi, da mnogi učitelji in otroci sporočajo, da so se odnosi v razredu spremenili, ko je v razred prišel otrok s težjimi motnjami ali ovirami. Učenci so postali socialnejši, bolj pripravljeni pomagati in prilagoditi delo tako, da bo ustrezalo OPP.

Negativno sprejemanje sogovornikov v šolskem prostoru s strani vrstnikov lahko povežemo s stališči odraslih do OPP.

Stališča staršev, ravnateljev in učiteljev se nehote odražajo v odnosih in komunikaciji vrstnikov do OPP (Schmidt, 2001). Štemberger (2012) dodaja, da morajo učitelji v duhu inkluzije delovati za dobre odnose v razredu.

Negativne predstave in globoko zakoreninjene predsodki do oseb s posebnimi potrebami pa so pogosta težava OPP v šoli (Schmidt, 2001). Tudi Rutar

(2010) opozarja na stigmatizirajoči odnos do OPP, ki sta ga bila deležna sogovornika. Na težave OPP pogleda skozi celostno obravnavo od otroštva do odraslosti, kajti z zaključkom šolanja težav, ki nastanejo zaradi predsodkov in stigmatizacije, ni konec, temveč se stopnjujejo.

Opozarja, da osebe s posebnimi potrebami pogosto živijo v nemogočih pogojih in nimajo nobene možnosti za sodelovanje pri družbenem odločanju, da je njihov prispevek k družbenemu in kulturnemu življenju majhen, da so seрегirane, izločene, ovirane, blokirane, da so kršene njihove osnovne pravice in da je vse to nesprejemljivo, saj smo vsi ljudje enaki (prav tam).

Sogovornika se spopadata z okrnjeno socialno mrežo. To se sklada z raziskavo o socialni participaciji mladostnikov s CP (Kang, Pallisano, Chiarello, King in Polansky, 2010). Rezultati so pokazali, da so osebe s CP v majhnem deležu vključene v aktivnosti in odnose z osebami, ki niso družinski člani (prav tam). Raziskava je pokazala tudi, da se mladostniki s CP, ki so vključeni v osnovne šole, aktivneje vključujejo v dejavnosti s svojimi prijatelji v primerjavi s sovrstniki s CP, ki obiskujejo osnovno šolo z nižjim izobrazbenim standardom (prav tam).

Rezultati raziskave so pokazali vzroke za slabšo socialno integracijo oseb s CP, in sicer so to slednji: karakteristične značilnosti posameznika, podpora sošolcev in prijateljev, ki imajo pomemben vpliv na socialno participacijo in razumevanje invalidnosti, ter izkušnja inkluzije, ki pozitivno spodbuja socialno integracijo oseb s CP (prav tam). Tudi raziskava o dolgotrajni oskrbi (Flaker, Mali, Kodele, Grebenc, Škerjanc in Urek, 2008) opozarja na težavo sogovornikov, saj izpostavlja, da osebe z invalidnostjo praviloma pogrešajo družbo vrstnikov, še pogosteje pa intimne stike in partnerski odnos.

Sogovornika opozarjata na pasivno vlogo osebe s CP v procesu obravnave in na neustrezno pomoč v vzpostavljenem delovnem odnosu med izobraževanjem. To se sklada s trditvijo Brandona in Brandona (1994), ki poudarjata, da strokovnjaki nudijo pomoč drugim, vendar jih zaradi neustrezne obravnave velikokrat ovirajo, kar temelji predvsem na dejstvu strokovnjakove zavezanosti v strokovno ekspertizo, ki predpostavlja, da imajo njegove sodbe večjo vrednost, in pušča ob strani osebne izkušnje dotičnih uporabnikov, kar pa lahko ljudem odvzema moč in jih ovira pri razrešitvi težave oz. doseganju zastavljenega cilja.

Sogovornika izpostavljata potrebo po socialnem modelu obravnave invalidnosti. Potreba po njem obstaja predvsem zaradi osredotočenosti medicinskega modela na nabor diskretnih funkcionalnih omejitev, ki zahtevajo tehnično intervencijo prilagoditve. Želje, potrebe in socialni pogledi ljudi, ki z omejitvami živijo, pa pogosto niso upoštevani (Oliver, 1996). Podobno potrebo po socialnem modelu obravnave invalidnosti izraža tudi Analiza o zgodnji obravnavi v Evropi. Rezultati analize so pokazali, da je pri obravnavi OPP še vedno prisotna dvojnost med medicinskim in socialnim pristopom, ki bi ju bi-

lo treba interdisciplinarno povezati in udeležence obravnave aktivno vključiti v sodelovanje pri obravnavi (Soriano, 2005).

Prvi sogovornik opozarja na številne arhitektonske ovire, ki so prisotne v šolskih prostorih in v lokalnem okolju ter ovirajo osebe s CP. Tudi Smolej (2010) na podlagi empirične raziskave o ovirah, ki jih občutijo gibalno ovirane osebe, podobno prepoznava številne arhitektonske ovire v šolskih objektih. Ugotavlja, da so za gibalno ovirane najproblematičnejše ovire stopnice, pomanjkanje klančin in dvigal, neprimerne sanitarije in različni vhodi v objekte. Vsekakor pridobljeni rezultati kažejo na potrebo po spremembi obravnave oseb s CP v izobraževanju.

Vsak otrok pride v šolo in prav zato mora biti šola za vsakega tisti prostor, kjer si pridobi občutek lastne vrednosti, izkusi spoštovanje in razvije samospoštovanje, vendar se to lahko zgodi samo, če je omogočeno, da se učenca s CP v šoli vidi in sliši, kar pomeni, da lahko in mora ubesediti svoje misli in čustva hkrati pa dobi sporočilo, da je odraslemu to pomembno. Šola mora biti tista, ki zagotovi pridobivanje dobrih izkušenj in opolnomočenje posameznika, kajti samo tako lahko osmisli pomen in smiselnost delavnosti ter ustvarjalnosti. Prav tako mora biti naloga strokovnjakov, da vsakega učenca spodbudijo za učenje in znanje.

Obravnava učencev s CP v šoli mora biti zasnovana na aktivni vlogi oseb s CP v procesu izobraževanja in upoštevanju njihovega mnenja. Potrebno je omogočiti, da bo v šoli možno soustvarjati odnose in pogovore, v katerih bo prav vsak učenec lahko našel svojo pot za smiselno učenje ter mu bo omogočeno doživljanje pozitivnih izkušenj v izobraževalnem procesu.

Strokovno delo mora temeljiti na konceptu normalizacije in konceptu dela s perspektive moči. Naloga strokovnjaka mora postati, da vzpostavi odprt prostor za pogovor v odnosu, ki omogoči soustvarjalno raziskovanje in oblikovanje rešitev v dialogu.

Tako laično kot tudi strokovno javnost je potrebno ozavestiti o tem, da lahko ravno šolanje postane osrednja institucija socialne mobilnosti in vključenosti, kar pomeni boljše sprejemanje t. i. drugačnosti v družbi, vendar se moramo zavedati, da se to ne bo zgodilo samoumevno, temveč so potrebne korenite spremembe tako v povezavi z aktivnejšo vlogo oseb s CP pri načrtovanju in prilagajanju izobraževalnega procesa za osebe s CP kot tudi v povezavi s stališči, pristopi, z obravnavo in načini dela strokovnjakov, ki sodelujejo z osebo s CP.

Načelo enakih možnosti s hkratnim upoštevanjem različnosti naj bi se najenostavneje in najučinkoviteje uresničevalo ravno tekom izobraževalnega procesa v šoli, kjer se srečujejo otroci s posebnimi potrebami in brez posebnih potreb, zato se lahko ravno tukaj in zdaj oblikuje kultura sprejemanja drugačnosti. Uporabno vrednost raziskave vidimo predvsem v kakovostnejšem izobraževanju in posledično življenju oseb s CP. Z ugotovitvami raziskave želimo prispevati nova znanstvena spoznanja na področju pomoči in skrbi v proce-

su izobraženja za ranljive skupine oseb – otroke s posebnimi potrebami. Pričujoča raziskava bo strokovnjake za delo z osebami s CP vzpodbudila k uporabi koncepta vzpostavljanje delovnega odnosa, kot ga definira Čačinovič Vogrinčič (2002). To bo učencem s CP omogočilo sodelovanje v izvirnem delovnem projektu pomoči in dalo možnost, da izrazijo svoja stališča, mnenja, stiske in težave v procesu izobraževanja, ter jim omogočilo oblikovanje rešitev, ki jim bodo prinesle kvalitetno izobraževanje in življenje po njihovih merilih kakovosti.

Opozoriti pa želimo še, da mora strokovno delo več pozornosti nameniti socialni integraciji učencev s cerebralno paralizo in se natančneje osredotočiti na aktivnosti, ki bodo vzpodbujale sprejemanje vseh učencev ter bodo v pomoč pri razvijanju sociopragmatičnih spretnosti.

## Literatura

- Bratož, M. (2004). Integracija učencev s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami. V Š. Krapše (ur.), *Otroci s posebnimi potrebami* (9–49). Nova Gorica: Educa.
- Bratec, J. (1999). Sonček – zveza društev za cerebralno paralizo Slovenije. V A. Mikuš Kos (ur.), *Različnim otrokom enake možnosti* (179–180). Ljubljana: Zveza prijateljev mladine Slovenije.
- Brandon, D. in Brandon, A. (1994). *Jin in Jang načrtovanja psihosocialne skrbi*. Ljubljana: Visoka šola za socialno delo.
- Caf, B. (2008). Etične dileme integracije in inkluzije. *Socialna pedagogika XII* (1), 91–113.
- Čačinovič Vogrinčič, G. (2002). Koncept delovnega odnosa v socialnem delu. *Socialno delo*, 41(2), 91–97.
- Čačinovič Vogrinčič, G. (2006). Nova paradigma v sodelovanju med otrokom, starši in šolo: soustvarjanje pomoči. V M. Kavkler, M. Klug, M. Košak Babuder in M. Štrbenk (ur.), *Otroci in mladostniki s specifičnimi učnimi težavami – spodbujanje, podpiranje in učinkovita pomoč. Zbornik prispevkov* (63–67). Ljubljana: Društvo BRAVO – Društvo za pomoč otrokom in mladostnikom s specifičnimi učnimi težavami.
- Damjan, H. (2009). Rehabilitacija otrok: Tehnologija in/ali družina. *Rehabilitacija*, VIII(1), 18–22.
- Damjan, H., in Groleger-Sršen, K. (2010). Z dokazi podprta habilitacija otrok s cerebralno paralizo. *Rehabilitacija*, IX(1), 138–150.
- Farrell, M. (2005). *Key issues in special education: raising standards of pupils attainment and achievement*. London: Rotledge.

- Flaker, V., Mali, J., Kodele, T., Grebenc, V., Škerjanc, J. in Urek, M. (2008). *Dolgotrajna oskrba: očrt potreb in odgovorov nanje*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.
- Florian, L. (2005). Inclusive Practice: What, Why and How? V K. Topping in S. Maloney (ur.). *The Routledge Falmer Reader in Inclusive Education* (29–40). London: Routledge Falmer.
- Heidrich, R., in P. Bassani. (2012). Inclusive design – assistive technology for people with cerebral palsy. *Work*, 41(1), 4762–4766.
- Kalin, J., Valenčič Zuljan, M. in Vogrinc, J. (2011). Stališča učiteljev in dijakov do učne individualizacije– kaj se zares dogaja pri pouku? V K. Skubic Ermenc (ur.), *Udejanjanje načela individualizacije v vzgojno-izobraževalni praksi. Ali smo na pravi poti? Zbornik mednarodnega posveta* (10–14). Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
- Kang, L., Palisano, R., Chiarello, M., King, G. in Polansky, M. (2010). Determinants of social Participation – With Friends and Others Who Are Not Family Members – for Youth With Cerebral Palsy. *Physical Therapy*, 90(12), 1743–1757.
- Kavkler, M. (2002). Vključevanje otrok s posebnimi potrebami. V *Zbornik referatov* (23–27). Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Kavkler, M. (2008). Opredelitev inkluzivne vzgoje in izobraževanja. V A. Nagode (ur.), *Razvoj inkluzivne vzgoje in izobraževanja – izbrana poglavja v pomoč šolskim timom* (9–20). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Kavkler, M. (2010). Razvoj inkluzivne prakse s pomočjo inkluzivnih timov. V I. Adlešič (ur.), *Razvoj inkluzivne prakse s pomočjo inkluzivnih timov. Zbornik prispevkov* (5–13). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Kerbler, B., in Sendi, R. (2009). Invalidi in dostopnost: Kako uspešni smo v Sloveniji pri odстранjevanju in preprečevanju grajenih in komunikacijskih ovir? *Urbani izzivi*, 20(1), 5–20.
- Lebarič, N., Kobal-Grum, D. in Kolenc, J. (2006). *Socialna integracija otrok s posebnimi potrebami*. Didakta, Radovljica.
- Lesar, I. (2009). Ali formalne rešitve na področju šolanja marginaliziranih omogočajo uresničevanje ideje inkluzije? *Sodobna pedagogika*, 1, 334–348.
- Oliver, M. (1996). A sociology of disability or a disablist sociology. V L. Barton Harlow (ur.), *Disability and Society: Emerging Issues and Insights* (18–42). UK: Longman.
- Opara, B. (2005). *Vloga in naloga vrtcev in šol pri vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami*. Ljubljana: CENTERKONTURA, d. o. o.
- Pastor, C. G., in Jimenez, E. G. (1994). Teachers perspectives on integration of visually impaired children. *European Journal of Special Needs Education*, 9, 52–66.

- Porter, G. (1995). Organization of schooling: Achieving access and Quality through inclusion. *Prospects*, XXV(2), 299–309.
- Rovšek, M. (2006). Poti in stranpoti vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami. V B. Založnik (ur.), *Otroci s posebnimi potrebami. Integracija in inkluzija* (15–25). Nova Gorica: Educa.
- Rutar, D. (2010). Inkluzija. V D. Rutar (ur.), *Inkluzija in inkluzivnost* (36–46). Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.
- Rutar, S. (2012). Inkluzivna praksa iz perspektive osnovnošolskih učiteljev in vzgojiteljev v vrtcu. V D. Hozjan in M. Strle (ur.), *Inkluzija v sodobni šoli* (19–34). Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče, Univerzitetna založba Annales.
- Schmidt, M. (2001). *Socialna integracija otrok s posebnimi potrebami v osnovno šolo*. Maribor: Pedagoška fakulteta Maribor.
- Schmidt, M., in Čagran, B. (2011). Stališča slovenskih učiteljev o vplivu integracije/inkluzije na učence z različnimi vrstami posebnih potreb v osnovni šoli. *Šolsko polje*, XXII (1–2), 55–72.
- Smolej, S. (2010). Ovire grajenega okolja v Sloveniji – izkušnje invalidov in invalidskih organizacij. V R. Sendi in B. Kobal (ur.), *(Ne)dostopna Slovenija? Grajene in komunikacijske ovire, s katerimi se srečujejo invalidi* (79–92). Ljubljana: Urbanistični inštitut Republike Slovenije.
- Soriano, V. (2005). *Zgodnja obravnava v otroštvu. Analiza stanja v Evropi*. Bruselj: Evropska agencija za razvoj in izobraževanje na področju posebnih potreb.
- Štemberger, T. (2012). Učiteljeva pripravljenost na inkluzivno vzgojo in izobraževanje. V D. Hozjan, V D. Hozjan in M. Strle. (ur.), *Inkluzija v sodobni šoli*. (55–66). Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče, Univerzitetna založba Annales.
- Thomas, G., in Vaughan, M. (2005). *Inclusive Education: Readings and Reflections*. London, New York: Open University Press.
- Topping, K., in Maloney, S. (2005). Introduction. V K. Topping. in S. Maloney (ur.), *The Routledge Falmer Reader in Inclusive Education* (str.1–14). London in New York: Routledge Falmer, Taylor & Francis Group.
- Vovk-Ornik, N. (ur.). (2014). *Delo z otroki s posebnimi potrebami, učnimi težavami in posebej nadarjenimi učenci. Praktično gradivo s strokovnimi napotki in konkretnimi primeri dejavnosti*. Maribor: Založba Forum Media d.o.o.
- Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami /ZOUPP-1/ (2011). *Uradni list Republike Slovenije*, št. 58/11, 40/12 – ZUJF in 90/12.



# Raziskovalno delo v dijaških domovih: uporaba pametne mobilne telefonije in družabno življenje dijakov

Barbara Štingl

## Dijaški domovi

129

Po zadnjih podatkih Ministrstva za izobraževanje, znanost in šport (2016) je v šolskem letu 2015/16 v Sloveniji delovalo 38 dijaških domov, v katerih je bivalo 4.813 dijakov. Iz statistik trenda vpisa srednješolcev, ki bivajo v dijaških domovih, je razvidno, da tako kot upada število vseh vpisanih dijakov v srednje šole, upada tudi absolutno število vpisanih dijakov v dijaške domove, pri čemer ta delež dijakov v zadnjem desetletju variira med 6,1 in 6,5 odstotki vseh srednješolcev. Projekcija vpisa v srednje šole do leta 2020/2021 ter omenjenega deleža vpisanih v dijaške domove predvideva, da se bo do takrat število dijakov približalo 5.000. V preteklem šolskem letu je v Sloveniji delovalo 38 dijaških domov, od tega 15 samostojnih, 19 pri srednjih šolah ter 4 zasebni zavodi. Če izključimo študente, ki niso vključeni v vzgojno obravnavo, in upoštevamo le število dijakov, ki so v njih nastanjeni, jih 7 lahko opredelimo kot velike, v ostalih pa prebiva manj kot 200 dijakov (Dobrnjič, 2012).

Kljub temu, da v slovenskem prostoru dijaški domovi nastopajo kot del vzgojno-izobraževalnega sistema na področju sekundarnega izobraževanja, za nekatere, tako dijake kot starše, ki se ne poslužujejo njihovih storitev, domovi še zmeraj ostajajo neznanka. Tudi številni strokovni delavci v vzgoji in izobraževanju to obliko bivanja slabo poznajo, saj se z njo le redko srečajo.

Temeljni namen delovanja dijaških domov je zagotavljanje urejenih življenjskih in učnih pogojev ter uspešna celostna vzgoja dijakov, ki zaradi šolanja začasno bivajo izven domačega okolja. Življenje v domu se odvija v skladu z vzgojnimi programom za dijaške domove, upoštevajoč ustavno opredeljene

človekove oz. otrokove pravice in svoboščine ter sodobne splošnočloveške vrednote sobivanja v skupnostih.

Dijaški domovi imajo na nacionalni ravni sicer zakonsko predpisana izhodišča, vendar se med seboj nekoliko razlikujejo – predvsem po viziji doma ali naboru dodatnih, nadstandardnih storitev za dijake. Dečman Dobrnjič (2012) domove razvršča glede na število dijakov, ki jih delimo na majhne, v katerih biva do 200 dijakov, in velike, kjer je dijakov več kot 200. Naslednja značilnost, po kateri jih klasificira avtor (prav tam), je struktura gojencev, kjer navaja 3 pojavne oblike, in sicer so to domovi, v katerih bivajo le dijaki, domovi, kjer bivajo dijaki in študentje, ter domovi, v katerih poleg dijakov bivajo osnovnošolci. Glede na način financiranja in organiziranost navaja, da dijaške domove lahko razdelimo še na samostojne, domove v sklopu s šolami in koncesijske dijaške domove.

Ne glede na različnost organizacijskih oblik je vsem domovom vendarle skupno zasledovanje dveh bistvenih ciljev. To sta:

- zagotavljanje dobrega počutja, vzpostavljanje motivacijskega učnega okolja, možnosti kakovostnega bivanja ter preživljanja prostega časa dijakov v kreativnem in ustvarjalnem okolju v koraku s časom ter
- pridobitev zanimanja zadostnega števila dijakov za vpis (Sagadin, 2016).

Cilji so opredeljeni tudi na ravni zakonodaje, kjer jih določajo predvsem Pravilnik o bivanju v dijaških domovih (2006), Sklep o vzgojnem programu za dijaške domove (2012) ter Vzgojni program za dijaške domove (2011). Med nalogami dijaških domov so tako navedene:

- zagotavljanje bivanja in vzgoje dijakov v času bivanja v njem skladno s standardi bivanja in vzgojnim programom,
- določitev pogojev sprejema in bivanja, organiziranosti in načina dela ter njihova predstavitev zainteresirani javnosti,
- določitev domskih pravil in
- sodelovanje s šolo, v kateri se dijak izobražuje, in starši dijaka.

Podrobneje pa naloge in cilje opredeljujejo letni delovni načrti, ki ga vsakoletno sprejme vsak dom.

Za izpolnitev zgoraj omenjenih ciljev je potrebno zagotavljanje kakovostnih ter privlačnih vzgojno-izobraževalnih vsebin in storitev. Pri ugotavljanju, kako dijakom približati kar najaktualnejše vsebine, se v Dijaškem domu Drava Maribor poslužujemo različnih načinov sledenja trendom. V ta namen se vzgojitelji nenehno strokovno izobražujemo v okviru različnih strokovnih izpopolnjevanj in tudi pri dijakih spodbujamo raziskave v smeri razvoja kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela.

Dijaki v dijaških domovih so v skladu s Pravilnikom o bivanju v dijaških domovih (2006) vključeni v domsko dijaško skupnost, predstavniški organ dijakov. Ob začetku šolskega leta vzgojne skupine izvolijo svoje predsednike in ostale organe, kot so predstavniki za higieno, šport, prehrano ter kulturo, ki nato zastopajo interese vzgojnih skupin. Pod mentorstvom pedagoškega osebja mesečno sestankujejo in analizirajo stanje na področju učne, vzgojne in prostoračasne problematike.

Zaradi opažanj, da z razširjeno uporabo mobilne tehnologije prihaja tudi do sprememb pri medsebojnih interakcijah med dijaki, smo se odločili za izpeljavo raziskovalne naloge, ki smo jo prijaviли na natečaj Mladi za napredek Maribora.

## **Mladostniki in uporaba mobilne tehnologije**

Za številne dijake je mobilni telefon postal potreben in naraven element vsakdanjega življenja. Na eni strani ga uporabljajo kot komunikacijsko napravo, na drugi pa jim služi tudi za samoorganizacijo. Po daljšem spremljanju uporabe mobilne tehnologije pri mladostnikih, ki bivajo v našem dijaškem domu, smo ugotovili, da so slednji na svoje naprave predvsem zelo navezani, kar navaja tudi Lasen (2004). Ta v Podobnik (2006: 19–20) omenjena opažanja potrjuje z izjavo, da so mobilni telefoni postali emocionalne tehnologije – objekti, ki posredujejo izražanje, razkrivanje, doživljanje in komunikacijo občutkov ter čustev, vezanih predvsem na vsebine, shranjene v pomnilnikih naprav. Posledično prisotnost mobilnega telefona v vsakdanjem življenju prispeva tudi k spremenjenemu razvoju posameznikovih družbenih spretnosti ter emocionalnega obnašanja in tako vpliva tudi na drugačne vrstniške odnose.

131

## **Mladi za napredek Maribora**

Mladi za napredek Maribora je vsakoletno tekmovanje raziskovalcev, ki poteka že od leta 1982. Sprva je bilo organizirano s strani Mestne občine Maribor, od leta 2007 pa poteka pod okriljem Zveze prijateljev mladine Maribor. Projekt spodbuja in širi ustvarjalnost ter inovativnost mladih, jih uči samostojnega raziskovalnega dela in vzbuja zavest o soodgovornosti za razvoj okolja, v katerem živimo.

V omenjenem projektu vsako leto sodeluje več kot 300 mladih raziskovalcev iz višjih razredov mariborskih osnovnih in srednjih šol ter dijaških domov, ki oddajajo več kot 200 raziskovalnih nalog in inovacijskih predlogov na več kot 30 raziskovalnih področjih. V tridesetih letih, do leta 2013, je v projektu sodelovalo 13.438 avtorjev, ki so oddali 6.255 raziskovalnih nalog in inovacijskih predlogov pod mentorstvom pedagoškega osebja (ZPM, 2016).

## Raziskovalno delo dijakov

### Namen in cilji naloge

Namen naloge, ki smo jo poimenovali Pametni mobilni telefoni – orodje za (raz) druženje, je bil ugotoviti, ali dijaki mariborskih srednjih šol, ki bivajo v dijaškem domu, občutijo vpliv, ki ga ima nanje uporaba pametnih mobilnih naprav, saj tudi sami opažajo povečan obseg virtualnega in zmanjšan čas druženja v živo. V različnih življenjskih situacijah dijaki zaznavajo, da vse več časa posvečajo omenjenim napravam; pri tem pogosto nezbrano delujejo v okolici, pristnim medčloveškim odnosom v živo in aktivnemu druženju pa po lastnem mnenju posvečajo premalo pozornosti.

Z nalogo smo želeli ugotoviti, ali je vse večja vpetost v virtualni svet moteča in si morda želijo več druženja v živo. Hkrati je bil cilj naloge tudi spodbuditi zavedanje, da je za vzpostavljanje osnovnih socialnih stikov zelo pomembno druženje v realnem življenju.

V širšem kontekstu je raziskovalno delo izpostavilo dijaški dom kot kreativno učno-vzgojno okolje, v katerem je zbrano veliko število dijakov, ki imajo v skladu z vzgojnim načrtom organizirane številne možnosti druženja in aktivnega preživljanja prostega časa. Rezultati raziskovanja naj bi pomembno prispevali k dvigu kakovosti bivanja v smeri pridobivanja idej, kako dijake motivirati za več sodelovanja .

### Metodologija

Literatura in viri v teoretičnem delu raziskovalne naloge s področja druženja mladih, mobilne telefonije in zasvojenosti so bili preučeni s pomočjo deskriptivne, komparativne ter metode analize in sinteze. Za empirični del naloge so bile uporabljene metoda opazovanja, spremljanja stanja (uporaba mobilne aplikacije Mental, ki spremlja posameznikovo dnevno aktivnost na pametnem mobilnem telefonu) in metoda spraševanja (anketa in strukturirani intervju).

Na anketna vprašanja so preko spletne ankete, objavljene februarja 2015, odgovarjali dijaki izbranega dijaškega doma. Odgovarjalo je 51 anketirancev. Vzorec je bil naključnostno sistematičen. Strukturiran intervju je bil izveden z dvema vzgojiteljicama dekliške in fantovske vzgojne skupine. Mobilno aplikacijo Mental pa so testirali štirje uporabniki različnih starosti.

### Povzetek rezultatov

Rezultati vseh oblik raziskovalnega dela so pokazali, da se dijaki zavedajo v nalogi raziskane problematike, ki se v današnjem času pojavlja praktično na vsakem koraku. 53 % jih meni, da dnevno s telefoni preživijo vsaj 2 uri in več, kar je potrdila tudi nameščena aplikacija za zasledovanje uporabe. Med anket-

iranci, ki menijo, da s telefonom preživijo preveč časa, je dve tretjini deklet in tretjina fantov. Naprave uporabljajo pretežno za pisno komunikacijo in uporabo družabnih omrežij. 82 % anketirancev meni, da je moteče, kadar prijatelj uporablja mobilni telefon v času druženja z njimi, 96 % dijakov pa bi si želelo preživeti več časa s prijatelji v živo.

Dejstvo je, da so naše mobilne naprave zelo praktičen in uporaben pripomoček, ki nam lahko olajša in poenostavi številne življenjske situacije ter skrajša dostop do informacij. Kot pozitivne vplive pametnih mobilnih naprav raziskovana populacija navaja hiter dostop do informacij, ohranjanje mednarodnih medosebnih stikov, dosegljivost, funkcijo prenosnega računalnika, pripomoček za učenje ter pomoč v kritičnih situacijah.

Po drugi strani pa omenjene naprave hkrati povzročajo zasvojenost z virtualnostjo, saj posameznika ob iskanju uporabnih informacij vznemirljivost digitalnega sveta lahko zelo hitro posrka vase in tako pozabi na čas. Starševski nadzor, zasvojenost, slabše znanje slovenskega jezika, izgubljanje spretnosti družabnih stikov v živo ter zdravstvene težave pa bi utegnile biti negativne posledice, s katerimi se soočajo dijaki in jih kot take sami navajajo.

Želijo si več žive družabnosti, ne poznajo pa poti do tega cilja.

133

## Sklep

Dijaški dom, ki ima v skladu z vzgojnim programom in pestrim naborom pristočasnih vzgojno-interesnih dejavnosti odprte številne možnosti aktivnega preživljanja prostega časa mladostnikov pod pedagoškim vodstvom, lahko predstavlja pomembno točko v smislu dodatne kakovosti izobraževanja; le ponuditi in motivirati jih mora z vsebinami, ki so v koraku s časom in so dovolj atraktivne, da pri dijakih vzbudijo željo po udeležbi in v njih vidijo smisel. Dijaki dom je vsebinsko odprt in bogat, fleksibilen prostor. Ko jim ponujamo kakovostne, skrbno načrtovane pristočasne vzgojno-interesne dejavnosti, moramo biti pedagoški delavci zatorej zgolj dovolj spretni, da zaznamo, kateri načini motivacije in interesna področja jih najbolj privlačijo.

V raziskavi smo dijake povprašali tudi po predlogih, kako stanje prevelike medsebojne odtujenosti, s katerim niso zadovoljni, izboljšati. Zelo zanimiva ideja, vredna realizacije, je bila želja po organizaciji družabnega vikenda brez mobilnega telefona na Pohorju, kjer bi čas preživeli v okviru pohodništva, taborništva in družabnih iger. Druga predloga sta bila: še več družabnih dogodkov in sprejetje pravil uporabe mobilnih telefonov v prostorih dijaškega doma.

Če se vrnemo k izhodiščni temi – raziskovanju v vzgoji in izobraževanju danes, lahko rečemo, da je slednje za razvoj vzgojno-izobraževalnih institucij kot živih organizmov, ki se morajo prilagajati družbenemu stanju, nujno potrebno na več nivojih. Živimo v času hitrih sprememb, ki jih narekuje tehnolo-

ški razvoj in od nas zahteva vseživljenjsko učenje ter raziskovanje. To velja tako za dijake kot učitelje, kajti vzajemno raziskovanje in iskanje rešitev imata pozitiven učinek na vse udeležence vzgojno-izobraževalnega procesa, kar je tudi v skladu z vzgojnim načrtom dijaških domov. Dijaku predstavlja dodatek na njegovi izobraževalni poti, nauči se raziskovalnega dela, kritičnega razmišljanja, v konkretnem primeru se s prijavo svojega dela na raziskovalni natečaj hkrati udeležuje tudi na področju, ki mu prinaša merljive in uporabne rezultate. V dijaškem domu pa izsledki raziskovanja in medsebojnega sodelovanja prav tako pozitivno pripomorejo k ohranjanju aktualnosti storitev ter dvigu kakovosti življenja in dela.

Uporaba pametnih mobilnih naprav je postala način življenja današnje družbe, zato je potrebno tudi v šolstvu spremembam prilagoditi in poiškati ustrezne načine in vsebine, ki jih bo mladina z zanimanjem uporabljala za pridobivanje novih znanj in spretnosti.

## Literatura

134

- Černoša, S. (2016). Podatki z analizo za srednje šole in dijaške domove 2015. Najdeno 1. februarja 2017 na spletnem naslovu [http://www.mizs.gov.si/file-admin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/ss/Publikacija/2016/Publikacija\\_2015\\_CIP\\_01.pdf](http://www.mizs.gov.si/file-admin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/ss/Publikacija/2016/Publikacija_2015_CIP_01.pdf)
- Dečman Dobrnjič, O. (2012). Monografiji o dijaških domovih na pot. V D. Strakl (ur.) *Monografija o dijaških domovih* (3–5). Ptuj: Skupnost dijaških domov Slovenije.
- Kralj, K. (2015). *Pametni mobilni telefoni – orodje za (raz)druženje?*. Srečanje Mladi za napredek Maribora: raziskovalna naloga.
- Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport (2017). Dijaški domovi. Najdeno 1. februarja 2017 na spletnem naslovu [http://www.mizs.gov.si/si/delovna\\_podrocja/direktorat\\_za\\_srednje\\_in\\_visje\\_solstvo\\_ter\\_izobrazevanje\\_odraslih/srednjesolsko\\_izobrazevanje/dijaski\\_domovi/](http://www.mizs.gov.si/si/delovna_podrocja/direktorat_za_srednje_in_visje_solstvo_ter_izobrazevanje_odraslih/srednjesolsko_izobrazevanje/dijaski_domovi/)
- Pravilnik o bivanju v dijaških domovih. (2006). *Uradni list Republike Slovenije* št. 97/06.
- Podobnik, U. (2006). *Zasvojenost z mobilnim telefonom*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Sagadin, I. (2016). *Letni delovni načrt Dijaškega doma Drava Maribor*. Maribor: Dijaški dom Drava Maribor.
- Sklep o vzgojnem programu za dijaške domove. (2012). *Uradni list Republike Slovenije* št. 5/12.

Vzgojni program za dijaške domove. (2011). Najdeno 1. februarja 2017 na spletnem naslovu [http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2011/programi/media/pdf/programi/2011\\_Vzgojni\\_program\\_DD\\_objava.pdf](http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2011/programi/media/pdf/programi/2011_Vzgojni_program_DD_objava.pdf)

Zveza prijateljev mladine. (2017). Mladi za napredek Maribora. Najdeno 1. februarja 2017 na spletnem naslovu <http://zpm-mb.si/programi/mladi-za-napredek-maribora/>





# Povzetki

Maja Čelan

Učenje odgovornejšega vedenja malo drugače

137

Projektno učno delo pri predmetu informatika je na naši šoli že dolgo uveljavljena praksa. Preizkusili smo že različne oblike projektnega dela in bili vedno presenečeni nad izdelki, ki so izražali veliko mero kreativnosti in domiselnosti tudi pri dijakih z nižjim učnim uspehom. Ker je vizija naše šole razvijanje odgovornega vedenje dijakov, vsi aktivni na šoli aktivno uresničujemo ta cilj. Tako smo se v aktivu informatike odločili, da bodo dijaki drugih letnikov ta cilj poskušali doseči ob izdelavi projektne naloge. Cilj projektne naloge je bil izdelati kratek film, ki se vsebinsko navezuje na odgovorno ravnanje. Dijaki so v svojem filmu morali prikazati stanje, ki jih moti, in stanje, ki bi si ga želeli. Filme so predstavili svojim sošolcem in profesorju. Po ogledu smo se skupaj pogovorili o predstavljeni problematiki. Tako so eden drugega na nevsiljiv način opozorili na lepše in odgovornejše vedenje.

*Ključne besede:* projektno učno delo, odgovorno vedenje, motivacija, ustvarjalne ideje, video

Learning a more responsible behaviour a little differently

Project-based work is already a regular feature in information science classes at our school. We have tested a lot of different forms of project-based work and we are always surprised by the outcome, which express a lot of creativity and inventiveness even from students with lower academic success. The vision of our school is to develop student's responsible behaviour. Every subject team on school should be involved in the implementation of these two targets. We

have decided for the second year students to try to reach this target through project-based work. The goal of the project work was to produce a video with the content that should be related to responsible behaviour. In their videos students had to show two situations – the present situation that they were displeased with and a situation that would be desired. They presented videos to their classmates and professor. After watching videos, we have discussed about the presented problematics. In this way, they had a chance to unobtrusively note one another to a better and more responsible behaviour.

*Key words:* project-based work, responsible behaviour, motivation, creativity ideas, video

Jožica Jožef Beg  
O kulturni zavesti gimnazijcev

Prispevek prinaša nekatere ugotovitve iz raziskave o razvijanju ključnih zmožnosti pri pouku književnosti, ki je potekala spomladi 2011 in 2013 na vzorcu 471 dijakov iz trinajstih gimnazij, ki so sodelovali v vseh fazah raziskave. Namen raziskave je bil ugotoviti, kako dijaki zaznavajo samoučinkovitost in spreminjajo stališča o pouku književnosti v razmiku dveh let, kako se njihove samozaznave ujemajo z dosežki pri literarnem branju in kako se ocene ter dosežki dijakov ujemajo s samoocenami učiteljev. Rezultati so pokazali, da je napredek v dosežkih v dveh letih relativno nizek in ni skladen z zaznavanjem samoučinkovitosti, ki je v tretjem letniku ostalo na podobni ravni, kot je bilo v izhodiščnem stanju v prvem letniku. Več sprememb je bilo na področju stališč, vendar ne vedno v pozitivno smer. Slednje velja tudi za kulturno zavest in izražanje. Ocene dijakov in njihovi dosežki se razhajajo tudi z ocenami učiteljev, ki po lastnih izjavah dajejo prednost sporazumevanju v maternem jeziku, kulturno zavest pa krepijo predvsem s projektnim delom. Ker je tudi preizkus znanja pokazal šibko poznavanje kulturnih okoliščin, sklepamo, da so dijaki svojo samoučinkovitost v tretjem letniku ocenili realneje, vendar pa v dveh letih na področju kulturne zavesti niso napredovali. Statistično nepomembna razlika med stališči dijakov v prvem in tretjem letniku kaže na to, da se odnos do kulture in umetnosti izoblikuje že do vstopa v srednjo šolo. Rezultat je lahko tudi posledica dejstva, da ocenjevanje kulturne zavesti ni vključeno v maturitetno preverjanje, torej učitelji razvijanja kulturne zavesti ne doživljajo kot pomembno nalogo.

*Gljučne besede:* kulturna zavest, samoučinkovitost, stališča, književnost, gimnazija

Cultural awareness of students in gymnasium

The paper introduces the results of the empirical research on the evolvement of key competences in literary classes, which was conducted twice (2011 and

2013) on the sample of 471 participants from 13 grammar schools. The main goal of the research was to obtain the information on how the students perceived their self-efficacy and alternation of their standpoints about literary classes in two years' time. Moreover, the research was to analyse how the students' own perceptions corresponded to their achievements in terms of literary readings and how the students' assessment overlapped with the teachers' assessment. The outcome proved insignificant progress in two years' time. Furthermore, it was also not in accordance with the students' perception of self-efficacy, which in year 3 remained on the same level as in year 1. More changes were detected in the students' standpoints but not always into the positive direction, which was also true about cultural awareness and speaking skills. The students' and the teachers' grading did not overlap. The teachers claimed that they prioritized communication in mother tongue over raising cultural awareness which was usually enhanced by different project work. Testing proved the students' poor level of cultural awareness, from which it can be deduced that the students assessed their self-efficacy more realistically in year 3. From statistically insignificant differences between the students' standpoints in year 1 and year 3 it can be concluded that the students adopted their attitudes towards culture and art before the entry into secondary school. Another reason lies in the fact that cultural awareness is not included in the Matura exam, that is why teachers do not emphasise its importance.

*Key words:* cultural awareness, self-efficacy, standpoints, literature, grammar school

Lidija Grmek Zupanc

Razlike v izključitvah učencev v slovenski in angleški šoli z vidika pravičnosti

Tako slovensko, še bolj pa angleško ministrstvo prek različnih dokumentov poudarjata preventivno vzgojno delovanje, prav tako se sorazmerne vzgojne kazni pojavljajo v šolskih pravilnikih tako slovenskih kot angleških šol. Kot opazna razlika se pojavlja dejstvo, da v angleških šolah kljub prepovedi telesnega kaznovanja kot vzgojni ukrep poznajo pridržanje, ki velja za mlajše od 18 let. V skrajnih primerih, ko obnašanja učenca ni mogoče več obvladovati z vzgojnim delovanjem in resnično moteče vpliva na ostale učence ter jim krati pravico do izobraževanja, se pojavi možnost izključitve. V Sloveniji poznamo pogojno in trajno izključitev le v srednji šoli. V Angliji poznajo začasno izključitev za največ 45 dni v šolskem letu in trajno izključitev. V obeh primerih pa gre za to, da učenec fizično ne sme več obiskovati šole, na katero je vpisan, vendar pa mu pravica do izobraževanja v obeh primerih ostaja, le izobražuje se na drugačen način in drugje. Sicer pa mora biti vsaka izključitev podprta z dokazi, v angleški šoli se mora preverjati, da ni bila kršena katera izmed osnovnih človekovih pravic glede na Equality Act 2010. Število upravnih in procesnih pravil, ki spremlja-

jo izključitev, je v angleški šoli mnogo večje, v proces izključitve so vpleteni zunanji organi, tako upravna telesa in lokalni organi, postopki pa so pravzaprav že standardizirani. Pravičnost izključitvenih postopkov bomo skušali povezati s Aristotelovim in Rawlsovim konceptom pravičnosti, ki oba veljata za prepoznavnejša v zahodni tradiciji.

*Ključne besede:* izključitev učencev, slovenski šolski sistem, angleški šolski sistem, pravičnost

### Differences in exclusion of students in Slovene and English schools from the perspective of justice

The Slovene and especially the English ministry emphasize preventive educational actions in various documents. Proportionate punishment can be found in school rules in both countries. However, one key difference is that English schools recognise detention for children under the age of 18 despite the fact that corporal punishment is forbidden. In extreme cases when a student cannot be handled with disciplinary measures and significantly disturbs the peers while they are exercising their right to education, the possibility of exclusion becomes relevant. In Slovenia conditional and permanent exclusion are only possible in high school. In England, temporary exclusion can last up to 45 days in one academic year, while permanent exclusion is possible as well. In both cases the student in question cannot physically attend lessons at that particular school. However, they still have the right to pursue education, but in a different manner and elsewhere. Nevertheless, every exclusion must be supported by evidence – for instance, English schools are required to examine whether any of the fundamental rights under the Equality Act 2010 had been violated. The number of administrative and procedural rules related to exclusion is much higher in English schools because external administrative and local bodies are involved in the processes, which are actually standardised. Our aim is to discuss exclusion procedures from the perspective of justice while taking into account Aristotle's and Rawls' concepts of justice, which are among the most visible theories in the Western tradition.

*Keywords:* exclusion of students, Slovene school system, English school system, justice

### Petra Kleindienst Koncept človekovega dostojanstva v srednješolskem izobraževanju

Človekovo dostojanstvo danes predstavlja temeljni element demokratične družbe. Zato je pomembno, da ga šola, kot eden izmed agentov politične socializacije, ves čas spodbuja. V pričujočem članku ugotavljamo, koliko pozornosti je konceptu človekovega dostojanstva namenjeno v okviru srednješolskega

izobraževalnega sistema v Sloveniji. So posamezniki ob koncu srednješolskega izobraževanja ozaveščeni o relevantnosti tega koncepta? Kakšen je odnos učiteljev do poučevanja vsebin, vezanih na človekovo dostojanstvo? V članku razvijamo teoretični okvir »izobraževanja o človekovem dostojanstvu« in na podlagi kvalitativne raziskave v Sloveniji razglabljamo o glavnih dilemah, ki so s tem povezane.

*Ključne besede:* človekovo dostojanstvo, demokracija, politična socializacija, šola, izobraževanje

### The concept of human dignity in secondary education

Human dignity is recognised as a fundamental element of a democratic society. Therefore, it should be constantly encouraged by schools as one of the agents of political socialisation. The paper explores how the concept of human dignity is taught within the secondary educational system in Slovenia. Are the individuals at the end of secondary education aware about the relevance of such concept? What is the attitude of teachers towards teaching content related to human dignity? The paper strives to develop a theoretical framework regarding "Education on Human Dignity". Additionally, on the basis of qualitative research in Slovenia the paper brings out the main dilemmas concerning such type of education.

*Key words:* human dignity, democracy, political socialization, school, education

Ivanka Erjavec

Uvajanje sprememb in novosti

Današnje stanje v družbi šolo zagotovo usmerja k sprotnemu preverjanju in izboljšavi temeljnih postulatov, na katerih slonita kvalitetno delo in bodoči razvoj zavoda.

Iskanje skupnih vrednot, načel in principov določa smernice ter prednostne cilje za nadaljnje načrtovanje, izvajanje in spremljanje vzgojno-izobraževalnega delovanja šole. Našteti procesi so tesno povezani z vsebino poslanstva in vizije šole, vključevati pa morajo vse deležnike izobraževanja v okolju. V prispevku je opisan proces dela na OŠ Črni Vrh v šolskih letih od 2010/11 do 2016/17. Predstavljeni so tisti dejavniki, ki so sledili vprašanju o uvajanju sprememb in novosti, raziskovanju, sodelovanju, ustvarjalnosti ter učinkovitosti učenja. Namen akcijskega raziskovanja je bil poiskati odgovore na vprašanja o vrednotah in odgovore na to, kako posodabljati šolsko prakso. Razvili smo Ustvarjalni vzgib, ki je strateški model za razvoj zmožnosti učenja. Nastal je na osnovi neposrednega opazovanja in strokovnega analiziranja ter ob strokovni podpori konzulentov ZRSŠ. Sestavljajo ga ključni elementi, ki v učnem ciklusu delujejo v medsebojnem smiselnem zaporedju: navdušenje, verjetje v otroka, zagotavljanje odprtega učnega okolja, zagotavljanje ekspertne podpore pri učenju

in spoštovanje otrokovih meril uspeha. V središče strategije so postavljene danosti okolja kot izzivi za učenje in človeški kapital znotraj ter izven šole. Izsledki kažejo, da raziskovanje v vzgoji in izobraževanju spodbuja povezovanje z deležniki v luči krepitve kakovosti v šoli, poleg tega pa ponuja številne priložnosti za kritični razmislek o svojem delu in o delovanju šole.

*Ključne besede:* poslanstvo in vizija šole, akcijsko raziskovanje, prednostni cilj, uvajanje sprememb in novosti, kakovost v šoli

### The introduction of changes and innovations

Today's state of society certainly directs continuous testing and improvement of fundamental principles at schools, which the quality of work and the future development of the institution are based upon. Finding common values and principles sets out the guidelines and priorities for further planning, implementation and monitoring of educational and learning operation of the school. The above processes are closely related to the content of the mission and vision of the school and must include all stakeholders in the education in the environment. This article describes the process of working in The Črni Vrh Primary School during the 2010/11 to 2016/17 school years. The article represents the factors, following the questions on introduction of changes and innovations, research, collaboration, creativity, and effectiveness of learning. The purpose of action research was to find answers to the questions about the values and answers on how to modernize the school practice. We have developed a creative impulse, which is a strategic model for the development of learning ability. It arose based on direct observation and expert analysis as well as the professional support of counsellors of National Education Institute Slovenia. It consists of key elements, which act in mutual sensible order in the learning cycle: enthusiasm, belief in the child, ensuring an open learning environment, providing an expert support in learning and respect for children's criteria of success. The strategy's centres are the environmental conditions as challenges for learning and human capital within and outside the school. The results show that research in education promotes networking with stakeholders in the sense of enhancing the quality of the school, and offers many opportunities for critical reflection on your own work and on the functioning of the school.

*Keywords:* the mission and vision of the school, action research, a priority goal, the introduction of changes and innovations, the quality of the school

Bojana Gnamuš Tancer  
Učinki treninga tehnik razmišljanja po Edwardu de Bonu  
na učence v osnovni šoli

Z raziskavo smo želeli preveriti učinke eksplicitnega učenja razmišljanja v šolski praksi, konkretno metode CoRT avtorja Edwarda de Bona. Preverili smo učinke na kognitivnem in motivacijskem področju ter na področju osebnosti pri učencih v osnovni šoli. Na kognitivnem področju nas je zanimal učinek treninga na ustvarjalno mišljenje in pozornost. Na motivacijskem področju smo preverjali učinek na motiviranost učencev in uporabo kognitivnih ter metakognitivnih strategij pri učenju. Na področju osebnosti pa nas je zanimal učinek na samopodobo, s poudarkom na učni samopodobi. V raziskavo, ki je potekala po eksperimentalnem načrtu v dveh šolskih letih, so bili vključeni učenci petega in šestega razreda osnovne šole. Preverjanje učinkov je potekalo neposredno pred in po treningu. Aplicirali smo Torranceov test ustvarjalnega mišljenja (TTCT), test pozornosti dz, lestvico samopodobe SPA in vprašalnik MSLQ (Motivated Strategies for Learning Questionnaire).

Rezultati kažejo pomemben učinek treninga na vse parametre ustvarjalnega mišljenja kakor tudi na celotno ustvarjalnost. Pozitiven je bil tudi učinek treninga na pozornost. Na motivacijskem področju je trening učinkoval le na uporabo kognitivnih strategij učenja. Na področju osebnosti pa smo potrdili učinek na emocionalno samopodobo. Trening je učinkoval drugače na učenke kakor na učence. Vsi so pomembno napredovali v vseh parametrih ustvarjalnega mišljenja, vendar je bil napredek učenk pomembno večji kot pri učencih. V ustvarjalnem mišljenju so pomembno napredovali vsi učenci, ki so se udeležili treninga, tako tisti, ki so imeli že pred treningom visok rezultat na testu ustvarjalnega mišljenja, kakor tudi tisti z nizkim rezultatom.

*Ključne besede:* eksplicitno učenje razmišljanja, metoda CoRT, ustvarjalno razmišljanje, motivacija, samopodoba

The effects of Edward de Bon's thinking techniques  
on elementary school pupils

Our main purpose was to examine the effectiveness of explicit teaching of thinking in schools, specifically the CoRT method from the author Edward de Bono. The effects of these training techniques were checked in the cognitive and motivational fields as well as in terms of personality of pupils in primary school. In the cognitive area we were interested in the effect of the training on creative thinking and attention. In the motivational field we wanted to determine the effects on students' motivation and use of cognitive and metacognitive strategies. In the field of personality we were interested in the effect on self-concept, with emphasis on academic self-concept. The study followed experimental design was conducted in two school years. Students from the fifth

and sixth grade of elementary school have been included. Verification of the effects took place immediately before and after the training. We administered the Torrance's test of creative thinking (TTCT), Test of attention d2, Self-concept Scale SPA and a questionnaire MSLQ (Motivated Strategies for Learning Questionnaire). The findings imply that students exposed to the training techniques of thinking have improved their achievements in all parameters of creative thinking (fluency, flexibility, originality), as well as in creativity in general. Furthermore, in the area of attention, the students from the experimental group showed significantly more progress than peers in the control group. In the motivational field, training had impact only on the cognitive strategies. The training had a different effect on the girl pupils as to the boys. In all parameters of creative thinking, the progress has been significantly higher in girls. The results show important progress in all students who have attended the training, both those who already had high pre-workout scores on the test of creative thinking, as well as those with a low score.

*Keywords:* teaching of thinking, CoRT, creative thinking, motivation, self-concept

144

Ivanka Bider Petelin in Martina Ozbič  
Zgodnje odkrivanje težav na področju branja

Tako v strokovnih razpravah kot v vsakdanji pedagoški praksi se vedno bolj zavedamo pomena zgodnjega odkrivanja in nudenja pomoči otrokom s tveganjem za nastanek težav na področju branja. Številne raziskave opozarjajo na pomembno vlogo številnih predbralnih zmožnosti, ki jih morajo imeti otroci usvojene še pred formalnim učenjem branja. Med predbralne zmožnosti uvrščamo: vidno razlikovanje, fonološko zavedanje, hitro avtomatizirano poimevanje, kratkotrajni spomin, besedišče in razumevanje. V slovenskem prostoru nimamo standardiziranega inštrumenta, ki ocenjuje izključno predbralne zmožnosti na prej omenjenih področjih. Po vzoru tujih in domačih uveljavljenih inštrumentov oz. preizkusov smo oblikovali Preizkus za ocenjevanje predbralnih zmožnosti. Razvitost zgodnjih bralnih zmožnosti smo ugotavljali s Testom zgodnjih bralnih zmožnosti (Jurišič, 2001). Preizkuse smo uporabili na vzorcu 307-ih otrok v starosti od 5 do 7 let. S pomočjo diskriminativne analize smo ugotovili, katere spremenljivke Preizkusa predbralnih zmožnosti najbolje ločujejo skupino otrok, ki kažejo tveganje za nastanek težav na področju branja, od skupine otrok brez tveganja. Rezultati raziskave so pokazali, da zmožnosti prepoznavanja prvega glasu, glasovne analize, priklic besed na določen fonem, odstranitve glasu ali zloga besedi brez pomena, združevanja zlogov, kratkotrajnega slušnega spomina in prepoznavanja rim, najbolj razlikujejo med posamezniki glede na tveganje za nastanek težav na področju branja. Pričujoča raziskava potrjuje, da je možno že pred vstopom v šolo ali najka-



sneje v prvem razredu osnovne šole napovedati, kateri otroci kažejo tveganje za nastanek težav na področju branja .

*Ključne besede:* predbralne zmožnosti, težave na področju branja, zgodnje odkrivanje

### Early detection of reading problems

We are well aware, both in professional debates and in everyday practice the importance of early detection and treatment of children who are at risk of developing reading difficulties. Numerous studies highlighted the importance of well-developed different prereading competence before learning to read. Prereading competence are: visual discrimination, phonological awareness, rapid automatic naming, short-term memory, vocabulary, and comprehension. In Slovenia we do not have a standardized instrument that assesses prereading competence in the areas that are mentioned above. We designed a battery of tests that assesses prereading competence based on well-established foreign and Slovenian instruments or tools. The development of early reading ability was assessed by the Test of early reading competence (Jurišič, 2001). A sample of 307 children aged five to seven years were tested. The results showed that the identifying first sound, phoneme analysis, recalling the words on a certain phoneme, syllable/phoneme deletion of nonsense word, syllable synthesis, auditory short-term memory and identifying the rhymes, best explain the differences between the group of children with and group of children without risk for reading difficulties. On the base of the results of our study, we have confirmed that is possible even before entering the school or at least in the first grade predict which children shown a greater risk for developing reading difficulties.

*Key words:* prereading competence, reading difficulties, early identification.

Katja Mlakar in Tjaša Filipčič

Izobraževalne poti dveh oseb s cerebralno paralizo

V kvalitativni raziskavi smo želeli ugotoviti, kako izbrani intervjuvani osebi s cerebralno paralizo, ki sta bili vključeni v različna izobraževalna programa osnovne in srednje šole, doživljata vključenost v izobraževalni proces. Zanimalo nas je, kakšen je pomen izobraževanja za njun osebni razvoj ter za neodvisno življenje v odrasli dobi. Ugotovili smo, da imata sogovornika v procesu izobraževanja tako pozitivne kot tudi številne negativne izkušnje. Pozitivne izkušnje se nanašajo na izvedbo in naravnost izobraževalnega procesa. Izobraževalni proces je bil naravnat tako, da je posameznika spodbujal k neodvisnosti in samostojnosti, saj je delo učiteljev in ostalih strokovnih delavcev potekalo po načelu, »kar posameznik lahko stori sam, naj stori sam«. Proces je bil zasnovan na konceptu opolnomočenja, kar pomeni, da sta sogovornika razvijala svoje

spretnosti in močna področja, ki so pripomogla h kakovostnejšemu življenju. Med izobraževanjem je intervjuvani osebi zaznamovalo posmehovanje, poniževanje in zaničevanje vrstnikov ter neupoštevanje zakonodaje na področju izobraževanja oseb s posebnimi potrebami.

*Ključne besede:* cerebralna paraliza, segregacija, inkluzija, izobraževanje oseb s cerebralno paralizo

### Educational pathways of two persons with cerebral palsy

In this paper the results of qualitative research regarding the educational inclusion of individuals with cerebral palsy are presented. The research was conducted by interviewing two individuals with cerebral palsy that had been included in primary and secondary educational processes. Both were asked to reveal their personal experiences and perspective on educational inclusion. The main objective of this research has been to identify the significance of educational inclusion and its impact on individuals' social and intrapersonal development as well as their ability of living independently in adulthood. The results shows that both positive and negative experiences exist. The positive experiences are mostly related to the implementation and orientation of the educational process. Namely, the educational process has been designed to promote independence and autonomy rather than to enhance the existence of a disability. The role of teachers and other professional staff has been merely of incentive nature and has been conducted according to the principle: »What an individual can do by him/her-self he/she has to do by him/her-self«. During the educational process the interviewees had further developed their skills and particular strengths which nowadays contribute to higher quality of life. The negative experiences of educational inclusion are mostly of social nature and may be generalized as mockery, humiliation and contempt by peers. Some negative experiences also derive from the disregard of the legislation on education of the disabled people.

*Keywords:* cerebral palsy, segregation, inclusion, education of persons with cerebral palsy

Barbara Štingl

Raziskovalno delo v dijaških domovih: uporaba pametne mobilne telefonije in družabno življenje dijakov

Dijaški domovi so opredeljeni kot vzgojno-izobraževalne ustanove, ki dijakom zagotavljajo urejene življenjske in učne pogoje ter vzgojo. Med temeljnimi cilji je omogočanje dodatne kakovosti vzgojno-izobraževalnega procesa s ponudbo institucionalne vzgoje, možnosti prehranjevanja in bivanja, učenja in kakovostnega preživljanja prostega časa dijakov. Za ohranjanje aktualnosti te ponudbe sta nepogrešljiva gradnika vsakodnevnega dela tudi nenehen razvoj

in raziskovalna dejavnost. Raziskovalno delo v Dijaškem domu Drava Maribor spodbujamo tako na ravni zaposlenih kot na ravni dijakov. Pomemben projekt, ki spodbuja predvsem raziskovalno delo mladih v Mariboru in okolici, je natečaj Mladi za napredek Maribora, v okviru katerega številni dijaki različnih mariborskih srednjih šol vsakoletno predstavijo raziskave in inovacijske predloge z različnih predmetnih področij.

V prispevku predstavljamo primer sodelovanja Dijaškega doma Drava Maribor na omenjenem natečaju. V okviru domske dijaške skupnosti je bila izvedena raziskava o mladih in njihovem družabnem življenju v prostem času ter vplivu pametnih mobilnih naprav na vsakdanjik in medsebojno druženje dijakov. Ugotovitve so pokazale, da se mladi zavedajo dejstva, da so pametne mobilne naprave lahko koristen pripomoček, ki lahko poenostavi številne življenjske situacije ter skrajša pot dostopa do informacij, hkrati pa opažajo tudi problematiko medsebojnega odtujevanja in vse večjega poglobljanja v virtualni svet. Pri tem navajajo nekaj morebitnih rešitev; ena med njimi je lahko tudi raziskovalno delo dijakov v smeri iskanja rešitev zase. Sodobna tehnologija ponuja možnosti na področju raziskovanja, hkrati pa slednje kot skupinsko oz. timsko delo lahko dijakom ponuja možnost dodatne aktivnosti in vzpostavljanja medsebojnih odnosov, ki jim sicer po lastnih besedah ne posvečajo toliko časa, kot bi želeli.

*Ključne besede:* dijaški dom, prosti čas, raziskovalno delo dijakov, pametne mobilne naprave

### Research work in student homes: the use of smart phones and the social life of students

Student dormitories for upper secondary school students in Slovenia are defined as educational institutions that provide students with good living and learning conditions as well as social education. Their fundamental objectives are to enable additional quality of the educational process by offering institutional care, the possibility of quality nutrition and living conditions, learning and spending quality leisure time. Essential foundations of maintaining the topicality of this offer are besides everyday work also continuous development and research. Research in Student dormitory Drava Maribor is encouraging the research both at the staff level and at the level of the students. An important project that encourages young people in research work in Maribor is Youth Prize for the Advancement of Maribor (Mladi za napredek Maribora), in which many students of different upper secondary schools in Maribor annually present research and innovation proposals from different subject areas. In this paper we highlight the example of participation of the Student dormitory Drava Maribor in the said contest. Survey on young people and their social life, their leisure time and the impact of smart mobile devices in everyday life and socializing students was carried out within the residential student community. The

findings revealed that young people are aware of the fact that smart mobile devices can be a useful tool that can simplify many life situations, and shorten the path to access information while seeing the problem of mutual alienation and the increasing deepening of the virtual world. In doing so, they also indicate some possible solutions; one of them can also be research work of students towards finding a solution for themselves. Modern technology offers opportunities for research, while this type of group or team work may offer students the possibility of additional activities and establishing interpersonal relations.

*Key words:* Student dormitories, leisure time, student research work, smart mobile devices

## O avtorjih

*Maja Čelan* je po izobrazbi univerzitetna diplomirana inženirka računalništva in informatike. Že več kot dvajset let poučuje informatiko na III. gimnaziji v Mariboru. Od leta 2007 je zunanja ocenjevalka za informatiko na splošni maturi, od leta 2016 pa tudi članica državne predmetne komisije za informatiko na splošni maturi.

*Maja Čelan* holds a university degree in computer science and informatics. For more than twenty years she teaches Informatics at III. Gymnasium in Maribor. Since 2007, she is the external evaluator of informatics at matura and from 2016 she is a member of Slovenian national commission for informatics at matura.

*Dr. Jožica Jožef Beg* poučuje slovenščino v Šolskem centru Novo mesto. Leta 2015 je na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani doktorirala iz slovenistike. Je avtorica in soavtorica več učbenikov ter priročnikov za jezik in književnost v srednjih šolah ter člankov s področja didaktike književnosti. Pri raziskovalnem delu se osredotoča predvsem na metode razvijanja ključnih zmožnosti in zmožnosti literarnega branja.

*Jožica Jožef Beg*, PhD, is a teacher at The Education Centre in Novo mesto. In 2015 she defended her doctoral dissertation and received a doctoral degree at Ljubljana University, The Faculty of Arts, Department of Slovenian Studies. She is the author and co-author of several course books and handbooks for the Slovene language and literature in secondary schools. Moreover, she has written numerous articles about literature didactics. The focus of her research is mainly on the methods of developing key competences and literary competence.

*Mag. Lidija Grmek Zupanc* je ravnateljica Višje strokovne šole, Šolski center Kranj in predavateljica predmeta Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti. V preteklosti je vodila več nacionalnih projektov, prav tako je vodila delo in sodelovala pri pripravi elaboratov za višješolske programe. V svojih člankih se ukvarja z različnimi področji, večinoma s kakovostjo v šoli in pravičnostjo. V avgustu 2016 je predstavila prispevek na EERA v Dublinu, v septembru 2016 pa referat na 1. nacionalni znanstveni konferenci Raziskovanje v vzgoji in izobraževanju danes v Ljubljani. Naslov referata je bil Razlike v izključitvah učencev v slovenski in angleški šoli z vidika pravičnosti.

*Lidija Grmek Zupanc*, MSci, is the headmistress of the Vocational College at the Kranj School Centre and a lecturer in assessing and ensuring quality. She headed a number of national projects as well as the preparation of detailed plans for higher education programmes. Her articles cover different areas, such as justice and ensuring quality in schools. In August 2016 she presented her paper at the EERA conference in Dublin and in September at the 1st National Scientific Conference in Ljubljana – Research in Education Today. The paper is entitled Differences in exclusion of students in Slovene and English schools from the perspective of justice.

150

*Petra Kleindienst* je zaposlena kot mlada raziskovalka in asistentka na Fakulteti za uporabne družbene študije v Novi Gorici. Doktorsko disertacijo pripravlja pod naslovom »Vloga izobraževalnega sistema pri razvoju demokratične politične kulture«. Leta 2014 je zaključila podiplomski študij prava z magistrsko nalogo z naslovom »Človekovo dostojanstvo kot temelj demokratičnega sistema«. V teku študija se je usposabljala na Generalnem sekretariatu Vlade RS. Področja njenega strokovnega zanimanja so predvsem ustavno pravo, filozofija prava, človekove pravice, človekovo dostojanstvo, demokratična politična kulture in izobraževalni sistem.

*Petra Kleindienst* is employed as a junior researcher and a teaching assistant at the School of Advanced Social Studies in Nova Gorica. She is working on her PhD thesis »The role of educational system in development of the democratic political culture«. In 2014 she finished the post-graduated programme of law - thesis theme: »Human dignity as a base of democratic system«. During her studies she was a trainee at the General Secretariat of the Republic of Slovenia. She is interested in constitutional law, philosophy of law, human rights, human dignity, democratic political culture, educational system.

*Ivanka Erjavec*, profesorica razrednega pouka, svetnica, je učiteljica na Osnovni šoli Črni Vrh. Vodila je več inovativnih in razvojnih projektov na državnem nivoju. S predstavitvijo referatov je sodelovala na nacionalnih znanstvenih posvetih in konferencah v organizaciji Zavoda Republike Slovenije za šolstvo, Ministrstva za izobraževanje, znanost in šport, Pedagoškega inštituta in Šole za

ravnatelj. Za pedagoško udejstvovanje na področju ljubiteljske gledališke in lutkovne dejavnosti je prejela zlato Linhartovo značko. Kot vodja in koordinatrica sodeluje v strokovnih aktivih, pri mentorstvu študentom, pri organizaciji in mentorstvih prirediteljev v kraju in regiji. V pedagoškem delu se posveča akcijskemu raziskovanju in preučevanju ustvarjalnega vzgiba.

*Ivanka Erjavec*, primary school teacher, counsellor, is a teacher at the Primary School Črni Vrh. She has led several innovative and developmental projects at the national level. By presenting reports she took part in national scientific meetings and conferences organized by National Education Institute Slovenia, The Ministry of Education, Science and Sport, The Educational Research Institute and National School for Leadership in Education. She has received the Gold Linhart Badge for educational participation in the field of amateur theater and puppet activities. She participates in professional working groups as a leader and coordinator, in mentoring students, in the organization and mentoring of events in the town and the region. Her pedagogical work focuses on action research and the study of the creative impulse.

*Dr. Bojana Gnamuš Tancer* je diplomirala in magistrirala na oddelku za psihologijo Filozofske fakultete v Ljubljani. Poglobljeno raziskuje različne koncepte učenja razmišljanja. Doktorirala je z raziskavo aplikacije koncepta učenja razmišljanja CoRT v šolsko prakso. Dela kot višješolska predavateljica in šolska svetovalka v Osnovni šoli Šmartno pri Slovenj Gradcu.

151

*Bojana Gnamuš Tancer* hold a PhD in educational science and has graduated in psychology and has a master's degree in the same field, from the Faculty of Arts in Ljubljana. Her main interest is educational psychology - the concepts of teaching of thinking and influences on creativity, attention, personality and learning. In her PhD research she focused on the introduction of CoRT concept of thinking into the school curriculum. She works as a college lecturer and a primary school advisor.

*Ivanka Bider Petelin* je profesorica specialne in rehabilitacijske pedagogike. Od leta 2011 je zaposlena na Osnovni šoli Venclja Perka Domžale kot učiteljica dodatne strokovne pomoči. Poučuje učence z različnimi splošnimi in specifičnimi učnimi težavami. V tem času se je udeležila različnih seminarjev oz. izobraževanj, med drugim je zaključila študij pedagogike Montessori. Aktivno je sodelovala na različnih tujih in domačih konferencah. Trenutno zaključuje doktorski študijski program na Oddelku za specialno in rehabilitacijsko pedagogiko na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani. Njena raziskovalna področja so preventiva in zgodnja obravnava učnih težav ter didaktika matematike za učence s posebnimi potrebami.

*Ivanka Bider Petelin* is a special and rehabilitation teacher. Since 2011 she has been employed on primary school Venclja Perka Domžale as a special educa-

tional teacher. She teaches pupils with different general and specific learning disabilities. Since then she has attended different seminars and educations, including the Montessori pedagogy. She actively participated in different foreign and domestic conferences. At the moment she is finishing doctoral study program on Department of special and rehabilitation pedagogy on the Faculty of education of the University of Ljubljana. Her research fields are prevention and early treatment of learning difficulties, methodology of teaching mathematics for pupils with special needs.

*Dr. Martina Ozbič*, docentka za področje specialne in rehabilitacijske pedagogike na Oddelku za specialno in rehabilitacijsko pedagogiko na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani, kjer od 1997 poučuje na prvi, drugi in tretji stopnji, je aktivna predvsem na področju logopedije, surdopedagogike ter kliničnega jezikoslovja. Njena raziskovalna področja so: uporabno jezikoslovje, uporabna fonetika in fonologija (transkripcija govora, uporaba ultrazvoka, akustična analiza govora), razvojna fonologija in zapoznel fonološki razvoj, ocenjevanje in diagnostika v logopediji in surdopedagogiki, dvo/večjezičnost in preventiva ter zgodnja obravnava učnih težav. Še posebej se posveča razvoju novih instrumentov za ocenjevanje govora, jezika in komunikacije slovenskih govorcev.

*Martina Ozbič* (PhD) is assistant professor for special and rehabilitation pedagogy at the Department of Special and Rehabilitation Pedagogy at the Faculty of Education - University of Ljubljana, from 1997, on undergraduate, master and doctoral study programmes. She is active in speech and language therapy, teaching for deaf and hard of hearing and clinical linguistics. Her fields of research are: applied linguistics, applied phonetics and phonology (transcription of speech, use of ultrasound, acoustic analysis of speech), developmental phonology and delayed phonological development, assessment in speech and language therapy, bi/multilingualism and early intervention in learning difficulties. Her primary focus is the development of new instruments for speech, language and communicative assessment of Slovenian speakers.

*Katja Mlakar* je diplomirala na Fakulteti za socialno delo na Univerzi v Ljubljani. Je samostojna raziskovalka.

*Katja Mlakar* graduated from Faculty of social work at University of Ljubljana. She is an independent researcher.

*Dr. Tjaša Filipčič* je izredna profesorica za področje kineziologije in docentka za področje specialne in rehabilitacijske pedagogike na Oddelku za specialno in rehabilitacijsko pedagogiko na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani.

*Tjaša Filipčič*, PhD, is an Associate Professor of Kinesiology and Assistant Professor of Special Education at the Department for Special Education at Faculty of Education, University of Ljubljana.



*Barbara Štingl* je prof. sociologije in univ. dipl. prevajalka in tolmačinja za nemški jezik, zaposlena kot vzgojiteljica v Dijaškem domu Drava Maribor. V področni skupini za razvoj dijaških domov je pod vodstvom dr. Olge Dečman Dobrnjič sodelovala pri implementaciji novega vzgojnega programa. Znanje s področja dijaških domov dopolnjuje kot kandidatka Šole za ravnatelje ter v okviru študijskega programa tretje stopnje Edukacijske vede, kjer svoje pedagoško in raziskovalno delo usmerja v prostočasne aktivnosti dijakov, ki bivajo v dijaških domovih. Izsledke svojega dela redno predstavlja v publikacijah ter na mednarodnih konferencah doma in v tujini.

*Barbara Štingl* is a professor of sociology and has a degree as a German language translator, employed as an educator in Dijaški dom Drava Maribor (Student Dormitory Drava Maribor). As the part of the group for the development of student dormitories for upper secondary school students in Slovenia, under the leadership of Dr Olga Dečman Dobrnjič, she participated in the project of implementing a new educational programme in Slovene student dormitories. She is widening her knowledge of student dormitories with attending The School for principles and being a PhD programme candidate at the Faculty of Education in field of Educational Sciences. Her educational and research work is focused on leisure activities of the students living in the student dormitories. She regularly presents the results of her work in the form of publications and at the international conferences at home and abroad.

Mitja Sardoč, Igor Ž. Žagar in Ana Mlekuž (ur.), *Raziskovanje v vzgoji in izobraževanju danes*  
Strokovna monografija

Zbirka: Digitalna knjižnica

Uredniški odbor: Igor Ž. Žagar (Educational Research Institute & University of Primorska),  
Jonatan Vinkler (University of Primorska), Janja Žmavc (Educational Research Institute & University  
of Maribor), Alenka Gril (Educational Research Institute)

Podzbirka: Documenta, 12

Recenzenti: Barbara Japelj Pavešič, Ana Kozina, Tina Rutar Leban, Mitja Sardoč, Marjan Šimenc, Darko Štrajn,  
Valerija Vendarmin, Maša Vidmar, Tina Vršnik Perše, Janja Žmavc

Oblikovanje, prelom in digitalizacija: Jonatan Vinkler

Jezikovni pregled: Davorin Dukič

Izdajatelj: Pedagoški inštitut

Ljubljana 2017

© 2017 Pedagoški inštitut

Zanj: Igor Ž. Žagar

ISBN 978-961-270-264-9 (pdf)

<http://www.pei.si/ISBN/978-961-270-264-9.pdf>

ISBN 978-961-270-265-6 (html)

<http://www.pei.si/ISBN/978-961-270-265-6/index.html>

DOI: <https://www.doi.org/10.32320/978-961-270-264-9>

© 2017 Pedagoški inštitut/Educational Research Institute



Kataložni zapis o publikaciji (CIP) pripravili v Narodni in univerzitetni knjižnici v Ljubljani

COBISS.SI-ID=291713792

ISBN 978-961-270-264-9 (pdf)

ISBN 978-961-270-265-6 (html)



