

UR. ANA MLEKUŽ
IN IGOR Ž. ŽAGAR

*raziskovanje v vzgoji
in izobraževanju*

učenje in poučevanje na daljavo
– izkušnje, problemi,
perspektive

dissertations

raziskovanje v vzgoji in izobraževanju

učenje in poučevanje na daljavo
– izkušnje, problemi, perspektive

ur. Ana Mlekuž in Igor Ž. Žagar

Vsebina

- 9 **Kazalo tabel in slik**
Ana Mlekuž
- 13 **Pomen raziskovanja v vzgoji in izobraževanju v času učenja in poučevanja na daljavo: predgovor**
Klaudija Šterman Ivančič
- 17 **Učiteljevo poučevanje in motivacija za branje: razlike po spolu in izobraževalnem programu**
Maja Kerneža
- 37 **Opismenjevanje učencev prvega vzgojno-izobraževalnega obdobja v luči dela na daljavo v izrednih razmerah**
Marija Ropič Kop, Saša Klar Zadavec
- 49 **Učinek branja besed na branje neumetnostnega besedila in bralno razumevanje**
Maja Melinc Mlekuž
- 67 **Pouk slovenščine v Furlaniji - Julijski krajini med epidemijo covid-19: raziskovalna spoznanja in metodološki okvir za pripravo gradiv**
Nika Šušterič, Veronika Tašner, Katja Koren Ošljak, Tanja Oblak Črnič
- 81 **Pandemična edukacija: izkušnje in doživljanje šolanja na daljavo pri učencih in dijakih v Sloveniji**

- Eva Podovšovnik, Tilen Smajla
- 97 Stališča univerzitetnih študentov do orodij za poučevanje na daljavo in do učenja in poučevanja tujega jezika stroke na daljavo v času epidemije covida-19
- Igor Peras, Urška Štremfel
- 129 Zagotavljanje socialne vključenosti v izobraževanju na podlagi dobrih praks Irske in Portugalske
- Mateja Režek, Tina Mervic
- 151 Medinstitucionalne učeče se skupnosti: metoda za zagotavljanje mehkega prehoda iz vrtca v osnovno šolo
- Mateja Brejc, Mihaela Zavašnik, Ana Mlekuž
- 159 Priložnosti in izzivi profesionalnega učenja in sodelovanja ravnateljev v Sloveniji
-
- 177 Povzetki ▪ Summaries
- 195 Predstavitve avtorjev ▪ Authors
- 203 Stvarno kazalo ▪ Index

Kazalo tabel in slik

- 23 *Tabela 1: Opisna statistika vključenih spremenljivk ločeno po spolu*
- 24 *Tabela 2: Opisna statistika vključenih spremenljivk ločeno po izobraževalnem programu*
- 26 *Tabela 3: Napovedniki motivacije za branje pri dekletih*
- 26 *Tabela 4: Napovedniki motivacije za branje pri fantih*
- 27 *Tabela 5: Napovedniki motivacije za branje v gimnazijskih programih*
- 27 *Tabela 6: Napovedniki motivacije za branje v programih srednjega strokovnega izobraževanja*
- 28 *Tabela 7: Napovedniki motivacije za branje v programih srednjega poklicnega izobraževanja*
- 41 *Tabela 8: Število (f) in strukturni odstotki (f%) odgovorov učiteljev o razlikah med generacijami v usvojenosti tehnike branja in pisanja*
- 42 *Tabela 9: Število (f) in strukturni odstotki (f%) odgovorov učiteljev o razlikah med generacijami v utrjevanju tehnike branja in pisanja*
- 55 *Tabela 10: Pearsonov koeficient korelacije (r, p) med spremenljivkama »branje besed« v 1. razredu in »čas branja neumetnostnega besedila« v 3. razredu*
- 56 *Tabela 11: Izid regresijske analize učinka »branja besed« v 1. razredu in »skupine učencev« na »čas branja neumetnostnega besedila« v 3. razredu*
- 56 *Tabela 12: Pearsonov koeficient korelacije (r, p) med spremenljivkama »branje besed« v 1. razredu in »ritem branja neumetnostnega besedila« v 3. razredu*

- 57 Tabela 13: Izid regresijske analize učinka »branja besed« v 1. razredu in »skupine učencev« na »ritem branja neumetnostnega besedila« v 3. razredu
- 57 Tabela 14: Pearsonov koeficient korelacije (r , p) med spremenljivkama »branje besed« v 1. razredu in »izraznost branja neumetnostnega besedila« v 3. razredu
- 58 Tabela 15: Izid regresijske analize učinka »branja besed« v 1. razredu in »skupine učencev« na »izraznost branja neumetnostnega besedila« v 3. razredu
- 58 Tabela 16: Pearsonov koeficient korelacije (r , p) med spremenljivkama »branje besed« v 1. razredu in »napake pri branju neumetnostnega besedila« v 3. razredu
- 59 Tabela 17: Izid regresijske analize učinka »branja besed« v 1. razredu na »napake pri branju neumetnostnega besedila« v 3. razredu
- 59 Tabela 18: Pearsonov koeficient korelacije (r , p) med spremenljivkama »branje besed« v 1. razredu in »nižja raven razumevanja pri branju neumetnostnega besedila« v 3. razredu
- 60 Tabela 19: Izid regresijske analize učinka »branja besed« v 1. razredu na »nižjo raven razumevanja pri branju neumetnostnega besedila« v 3. razredu
- 61 Tabela 20: Pearsonov koeficient korelacije (r , p) med spremenljivkama »višja raven razumevanja pri branju neumetnostnega besedila« v 3. razredu in »branje besed« v 1. razredu
- 61 Tabela 21: Izid regresijske analize učinka »branja besed« v 1. razredu na »višjo raven razumevanja pri branju neumetnostnega besedila« v 3. razredu
- 107 Tabela 22: Trditve o stališčih do orodij poučevanja na daljavo
- 108 Tabela 23: Opis vzorca
- 110 Tabela 24: Uporabljene informacijske tehnologije med poučevanjem na daljavo
- 111 Tabela 25: Oblike poučevanja, ki so jih študenti poslušali med poučevanjem na daljavo
- 111 Tabela 26: Opisne statistike ocene pogostosti sledenja poučevanju na daljavo, poznavanja tehnologij za poučevanje na daljavo, ocena metod in pristopov poučevanja visokošolskih učiteljev ter ocena prilagoditve vsebin med poučevanjem na daljavo.
- 113 Tabela 27: Uporabljene metode in pristopi poučevanja TJS med poučevanjem na daljavo.
- 113 Tabela 28: Opisne statistike za stališča študentov do digitalnih orodij za poučevanje na daljavo.
- 115 Tabela 29: Korelacije med stališči glede digitalnih orodij za poučevanje na daljavo.

- 116 *Tabela 30: Lastne vrednosti in delež pojasnjene variance za stališča o digitalnih orodjih za poučevanje na daljavo*
- 117 *Tabela 31: Faktorske uteži (trije faktorji) stališč do digitalnih orodij poučevanja na daljavo*
- 118 *Tabela 32: Faktorske uteži (1 faktor) stališč do digitalnih orodij poučevanja na daljavo*
-
- 165 *Slika 1: Ravnateljeva ocena profesionalnega učenja in sodelovanja v ravnateljski skupnosti*
- 166 *Slika 2: Pogostost sodelovanja ravnateljev v aktivnostih profesionalnega učenja in sodelovanja na individualni ravni*
- 167 *Slika 3: Pogostost sodelovanja ravnateljev v aktivnostih profesionalnega učenja in sodelovanja z drugimi ravnatelji*
- 168 *Slika 4: Pogostost sodelovanja ravnateljev v aktivnostih profesionalnega učenja in sodelovanja z drugimi deležniki*

Pomen raziskovanja v vzgoji in izobraževanju v času učenja in poučevanja na daljavo

Predgovor

Ana Mlekuž

Pandemija covid-19 je imela hude posledice za področje vzgoje in izobraževanja, saj je bilo zaradi zaprtja šol potrebnih veliko prilagoditev izobraževalnega procesa. Številni_e učitelji_ce so s pomočjo digitalnih tehnologij poučevanje iz učilnice prenesli_e v digitalno okolje, učenci_ke pa so se tako srečali_e z novimi načini učenja in poučevanja na daljavo. Ob tem pa sta pandemija covid-19 ter učenje in poučevanje na daljavo spodbudila nekatere bistvene razprave o vprašanih na področju vzgoje in izobraževanja, kot so npr. reforme na področjih ocenjevanja, kurikulumu, pedagogike, pravičnosti v izobraževanju itn. Vse to so področja, ki jih je potrebno ponovno analizirati in razumeti tudi z vidika učenja ter poučevanja na daljavo in kot taka zahtevajo bolj niansirane, kritičnejše oblike analize, ki jih lahko uporabimo pri pripravi strategij za odzivanje področja vzgoje in izobraževanja na izredne razmere.

Pričujoča monografija je tako poskus prvega pregleda raziskav oziroma analiz, ki so nastale v slovenskem izobraževalnem prostoru v času pandemije covid-19. Nekatere izmed njih se neposredno dotikajo učenja in poučevanja na daljavo, druge pa so v tem času nastale ter se učenja in poučevanja na daljavo dotikajo le posredno.

Monografija je sestavljena iz treh sklopov. V prvem sklopu se osredotočamo na bralno pismenost. Tako se avtorica Klaudija Šterman Ivančič v prvem poglavju, »Učiteljevo poučevanje in motivacija za branje: razlike po spolu in izobraževalnem programu«, osredotoča na učiteljevo poučevanje

ter kako le-to vpliva na učno motivacijo učencev za branje, ob tem pa izpostavlja razlike po spolu ter izobraževalnem programu. V naslednjem poglavju z naslovom »Opismenjevanje učencev prvega vzgojno-izobraževalnega obdobja v luči dela na daljavo v izrednih razmerah« Maja Kerneža raziskuje učinke dela na daljavo na tehnike branja in pisanja ter utrjevanje ter izboljševanje tehnike branja in pisanja pri otrocih v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju. S podobno tematiko se ukvarjata tudi Marija Ropič Kop ter Saša Klar Zadavec v naslednjem poglavju, »Učinek branja besed v 1. razredu na branje neumetnostnega besedila in bralno razumevanje v 3. razredu«, ki raziskuje, ali ima glasno branje besed v začetku 1. razreda učinek na zmožnosti branja v 3. razredu (na čas, ritem in izraznost branja, na število napak v branju ter na bralno razumevanje nižje in višje ravni). Sklop zaključujemo s poglavjem »Pouk slovenščine v Furlaniji - Julijski krajini med epidemijo covid-19: raziskovalna spoznanja in metodološki okvir za pripravo gradiv« avtorice Maje Melinc Mlekuž, ki podrobneje analizira izvedbo pouka v vzgojno-izobraževalnih zavodih s slovenskim učnim jezikom v Italiji med pandemijo covid-19 ter vpliv zaprtja šol na rabo slovenskega jezika.

Naslednji, krajši sklop monografije je sestavljen iz dveh poglavij, ki se obe osredotočata na doživljanje učenja in poučevanja na daljavo. V prvem poglavju tega sklopa z naslovom »Pandemična edukacija: izkušnje in doživljanje šolanja na daljavo pri učencih in dijakih v Sloveniji« se avtorice Nika Šušterič, Veronika Tašner, Katja Koren Ošiljak ter Tanja Oblak Črnič osredotočajo na odzive slovenskih dijakov in učencev na spremembo, nove rutine in zahteve nove šolske realnosti. Drugo poglavje v tem sklopu, »Stališča univerzitetnih študentov do orodij za poučevanje na daljavo in do učenja in poučevanja tujega jezika stroke na daljavo v času epidemije covid-19« – avtorja sta Eva Podovšovnik ter Tilen Smajla –, pa obravnava stališča do učenja in poučevanja na fakultetah med pandemijo covid-19, poroča o razlikah med univerzami in hkrati priporoča oblikovanje poenotene strategije poučevanja v času izrednih razmer.

Monografijo zaključujemo z zadnjim sklopom, sestavljenim iz treh poglavij, ki se osredotočajo na prenos dobrih praks in učeče se skupnosti. Avtorja Igor Peras ter Urška Štremfel v prvem poglavju v tem sklopu, »Zagotavljanje socialne vključenosti v izobraževanju na podlagi dobrih praks Irske in Portugalske«, raziskujeta prenos dobrih praks in oblikovanje politik na področju inkluzivnega izobraževanja. Drugo poglavje, »Medinstitucionalne učeče se skupnosti: metoda za zagotavljanje mehkega

prehoda iz vrtca v osnovno šolo« – avtorici sta Mateja Režek ter Tina Mervic –, se osredotoča na pomen medinstitucionalne učeče se skupnosti pri zagotavljanju pedagoške kontinuitete pri prehodu iz vrtca v osnovno šolo. Sklop pa zaključujemo s poglavjem z naslovom »Priložnosti in izzivi profesionalnega učenja in sodelovanja ravnateljev v Sloveniji« avtoric Mihaele Zavašnik, Mateje Brejc ter Ane Mlekuž, ki raziskuje profesionalno učenje in sodelovanje ravnateljev ter predstavi oceno stanja, pogoje in priložnosti za profesionalno učenje ter sodelovanje ravnateljev danes in v prihodnosti.

Monografija tako predstavlja drobec raziskav in analiz, ki so potekale med pandemijo covid-19, in ponuja izhodišče za nadaljnje raziskovanje tega področja.

Vabljeni k branju!

Učiteljevo poučevanje in motivacija za branje: razlike po spolu in izobraževalnem programu

Klaudija Šterman Ivančič

1 Uvod

Rezultati raziskave PISA 2018 kažejo, da so slovenski dijaki in dijakinje prvih letnikov v primerjavi z vrstniki iz držav OECD svoje učitelje na postavkah, ki se nanašajo na učiteljevo socialno-čustveno oporo pri pouku slovenščine, podajanje povratne informacije učencem in učiteljevo navdušenje pri poučevanju, ocenili negativneje. Učiteljevo zaznano socialno-čustveno oporo so izmed dijakov iz vseh 79 držav ocenili najnižje. Nadalje rezultati kažejo, da je v primerjavi z letom 2009, ko je bilo branje prav tako poudarjeno področje merjenja v raziskavi, tako pri dijakih kot dijakinjah prišlo do upada v uživanju v branju, ki je pokazatelj t. i. notranje motivacije za branje (Šterman Ivančič, 2019).

Vidiki učiteljevega poučevanja, ki smo jih ugotavljali v raziskavi PISA 2018, se pomembno nanašajo na odnos med učiteljem in učencem oz. izgradnjo spodbudnega in opornega odnosa tekom učnega procesa. Omenjeni rezultati raziskave PISA 2018 tako vzbujajo skrb in potrebo po nadaljnjem raziskovanju, saj različne študije (e. g. Gregory et al., 2010; Kozina, 2020; Wentzel, 2012; Wentzel et al., 2010) kažejo, da je učenčevo dojemanje učitelja in odnosa z njim pomemben napovednik njegove učne motivacije, kakovostni odnosi med učitelji in učenci pa niso le značilni napovedniki višje učne motivacije, temveč posledično tudi učne uspešnosti in bolj prilagojenega učnega vedenja ter predstavljajo temelj pozitivne razredne in šolske klime.

1.1 *Kakovost odnosa med učiteljem in učencem*

V literaturi obstajajo različne opredelitve kakovosti odnosa med dvema osebama, vse pa imajo skupno točko v tem, da kot vidike kakovosti navajajo bližino, intimnost in socialno-čustveno oporo na eni strani ter negativne interakcije in konfliktnost na drugi (e. g. Collins in Repinski, 1994; Hinde, 1997; Wentzel, 2012).

Pianta (Pianta, Hamre in Stuhlman, 2003) v svojem teoretičnem modelu odnosa med učiteljem in učencem kakovosten odnos opredeljuje kot ključen za učenčevo učno uspešnost, pri tem pa poudarja pomembnost socialno-čustvene opore s strani učitelja. Ta namreč spodbuja učenčev socialno-čustveni razvoj in je še posebej pomembna za učence z učnimi in vedenjskimi težavami. Meni tudi, da se pomembnost kakovostnega odnosa z učiteljem z odraščanjem ne zmanjša in da je socialno-čustvena opora s strani učitelja pomembna na prehodih posameznika na višje stopnje izobraževanja. Srednješolski učitelj, ki izraža čustveno toplino, sprejemanje in je učencem na razpolago, na ta način spodbuja njihov učni interes, kar se posledično odraža v njihovih višjih učnih dosežkih (Pianta, Hamre in Stuhlman, 2003; Wentzel, 2012).

V slovenskem prostoru je zanimiva raziskava K. Košir (2013), v kateri avtorica ugotavlja, da v Sloveniji pri bodočih učiteljih še vedno pogosto namerjamo na stereotip, da topli, oporni in skrbni odnosi učitelja z učenci pomenijo celo slabše doseganje učnih ciljev. Vendar rezultati raziskav s tega področja v zadnjem desetletju kažejo nasprotno. Različni avtorji v tujem in domačem prostoru (e. g. Connell in Wellborn, 1991; Deci, 1992; Gregory in Weinstein, 2004; Magajna et al., 2008; Pianta in Walsh, 1996; Wentzel, 1997) na podlagi izsledkov študij s področja preučevanja kakovosti odnosov mladostnikov v učnem kontekstu ugotavljajo, da je ravno z vidika doseganja učnih ciljev mladostnikovo zaznavanje socialno-čustvene opore s strani učitelja zelo pomembno.

Raziskave, v katerih so avtorji preučevali razlike v zaznavanju socialno-čustvene opore s strani učitelja med fanti in dekleti, ne kažejo enoznačnih rezultatov. Sicer je več raziskav, ki kažejo, da dekleta v srednjem mladostništvu v povprečju poročajo o večji zaznani socialni in čustveni opori s strani učitelja kot fantje (Armsden in Greenberg, 1987; Bryant, 1994; Furman in Buhrmester, 1992; Wentzel et al., 2010), vendar najdemo tudi raziskave, ki poročajo, da na tem področju ni pomembnih razlik med spoloma (Belle, 1989; Shulman, 1993).

1.2 *Kakovost odnosa z učiteljem in učna motivacija*

Darling in Steinberg (1993) v modelu učne motivacije poudarjata, da je pomemben vidik motivacije v učni situaciji prav posameznikova zaznana čustvena opora s strani učitelja. To pomeni, da učitelj poleg izraženih pravil in pričakovanj glede učnega vedenja in uspešnosti učencu ponudi tudi priložnost za čustveno oporo in medsebojno povezanost. Avtorja menita, da imajo pričakovanja glede učnih dosežkov in vedenja, v kolikor so s strani učitelja posredovana znotraj čustveno pozitivnega in skrbnega odnosa, pomemben pozitiven učinek na učenčevu motivacijo (Wentzel, 1997, 2003) oz. so takrat tudi najučinkovitejša. Učenci se na ta način lažje identificirajo z učiteljevimi vrednotami, ki sčasoma postanejo učenčeva lastna motivacija za učenje. Socialno-čustvena opora s strani učitelja tudi krepi mladostnikov občutek povezanosti in pripadnosti šoli ter kot taka spodbuja mladostnikovo učno motivacijo in posledično prispeva k višjim učnim dosežkom. Občutek pripadnosti in povezanosti, ki ga mladostniku lahko ponudi oporni odnos z učiteljem, je tudi temelj za oblikovanje njegovega avtonomnega vedenja, kar na področju učenja zajema tudi učni interes. Iz tega sledi, da učna motivacija ni povezana le s kontekstualnimi dejavniki v šoli in razredu, temveč je v prvi vrsti posledica uspešnih socializacijskih procesov, kamor umeščamo tudi kakovosten odnos učitelja z učenci oz. dijaki. Podobno K. R. Wentzel (2012) ugotavlja, da imajo lahko moralne in socialne dolžnosti, ki temeljijo na prepričanju učenca, da drugim ni vseeno in želijo, da se nečesa loti, pomemben učinek na njegovo učno motivacijo. V tem pogledu je komunikacija pričakovanj glede akademskih in socialnih rezultatov pomemben del instrumentalne pomoči v odnosu med učiteljem in učencem. Učitelj je v tem odnosu pojmovan kot socializacijski agent, ki ustvarja medosebni kontekst na način, da učinkuje na stopnjo učenčeve motivacije in zavzetosti.

Raziskave v zadnjem času (e. g. Daniels in Arapostathis, 2005; Gregory et al., 2010; Wentzel, 2012; Wentzel et al., 2015) potrjujejo, da so pomembni vidiki odnosa z učiteljem, ki učinkujejo na mladostnikovo večjo motivacijo za učenje, naslednji: zaupen odnos z učenci, povezovanje učne snovi z interesi učencev in ravnotežje med nagrajevanjem dosežkov ter poudarjanjem pomena in vrednosti učne izkušnje. Nadalje rezultati kažejo, da je ocena učitelja kot opornega odvisna tudi od učnega programa, ki ga dijaki obiskujejo, oz. učnih zmožnosti učencev. Npr., dijaki, ki obiskujejo gimnazijo, kot opornega učitelja pojmujejo nekoga, ki jih spodbuja k novim izzivom in sodelovanju v razredu, medtem ko se tistim, ki so vključeni v

srednje ali nižje poklicno izobraževanje, zdi pomembneje, da je učitelj prijazen, pravičen, snov razlaga na razumljiv način ter je tudi sposoben vzdrževati disciplino v razredu.

Povzamemo lahko, da so kakovostni, oporni in spodbudni odnosi učenca z učiteljem pomembni za njegovo motivacijo pri doseganju učnih ciljev (Crosnoe et al., 2004; Murdock in Miller, 2003; Wentzel, 1997). Učenci učitelja pojmujejo kot opornega in spodbujajočega oz. takega, ki jih motivira za učenje, takrat, ko obenem izraža jasna pričakovanja glede učnega vedenja in dosežkov, z redom in disciplino ustvarja občutek varnosti v razredu, nudi nasvet, pomoč in navodila pri učenju, se zna odzvati na njihov trud pri doseganju učnih ciljev in je obenem pripravljen ponuditi odnos, ki vključuje čustveno oporo in skrb (e. g. Gregory et al., 2010; Wentzel, 2012; Wentzel et al., 2010).

1.3 Problem in cilji raziskave

Kot navedeno uvodoma, rezultati na področju ocene različnih vidikov učiteljevega poučevanja v okviru raziskave PISA za Slovenijo v mednarodni primerjavi niso bili spodbudni. Ker je iz literature razvidno, da gre za pomembno področje pri pojasnjevanju učne motivacije, ki se v raziskavi PISA v Sloveniji že od leta 2009 prav tako kaže kot nizka, želimo to področje v pričujoči študiji podrobneje preučiti. Pri tem nas bodo zanimali tudi razlike glede na spol in izobraževalni program, ki ga dijak obiskuje, saj so se te v preteklosti na različnih področjih znotraj podatkov raziskave PISA že potrdile kot značilne. Rezultati sekundarnih analiz raziskave PISA 2009 (Puklek Levpušček, Podlessek in Šterman Ivančič, 2012) so npr. pokazali, da se bralni dosežki slovenskih dijakov prvih letnikov srednje šole v veliki meri razlikujejo zaradi učinka izobraževalnega programa, do razlik med izobraževalnimi programi pa je prihajalo tako v individualnih značilnostih dijakov (npr. čas, ki ga dijaki dnevno namenjajo branju, zaznavanje posameznih strategij povzemanja, razumevanja in pomnjenja besedil) in značilnostih domačega okolja dijakov (npr. socialnoekonomski status družin dijakov, jezik, ki ga govorijo v domačem okolju) kot v šolskem okolju (učiteljeve spodbude pri bralnih aktivnostih, uporaba računalnika v šoli, pogostost interpretiranja literarnih tekstov).

S pričujočo študijo tako želimo odgovoriti na naslednja vprašanja: *i)* Ali se odgovori dijakov in dijakinj 1. letnikov srednješolskega izobraževanja na postavkah, s katerimi so ocenili različne vidike odnosa z učiteljem in učiteljevega poučevanja pri pouku slovenščine, razlikujejo glede na spol in

izobraževalni program, *ii*) ali je kateri od navedenih vidikov odnosa z učiteljem in učiteljevega poučevanja pri pouku slovenščine značilen napovednik dijakove notranje motivacije za branje in *iii*) ali prihaja pri tem do razlik v učinkih napovednikov glede na spol in izobraževalni program, ki ga dijak obiskuje.

2 Metoda

2.1 Vzorec

Za namene raziskave smo uporabili podatke raziskave PISA 2018, kamor so v Sloveniji vključeni vsi dijaki in dijakinje, stari med 15 let in 3 mesece in 16 let ter 2 meseca, ne glede na izobraževalni program, ki ga obiskujejo. Vzorčenje je v raziskavi PISA večstopenjsko in stratificirano, zaradi zagotavljanja reprezentativnosti vzorca po izobraževalnih programih pa so v Sloveniji v vzorec zajeti vsi srednješolski izobraževalni programi in nekaj naključno izbranih osnovnih šol ter institucij za izobraževanje odraslih.

V raziskavi PISA 2018 je sodeloval 6.401 dijak in dijakinja. Za potrebe analiz smo iz vzorca izločili 15-letnike, vključene v osnovno šolo in tiste, ki so obiskovali programe nižjega poklicnega izobraževanja. Za slednje namreč nimamo vseh podatkov, ki jih potrebujemo za naše analize. Končni vzorec, vključen v analize, zajema reprezentativni vzorec 6.074 15-letnih dijakov in dijakinj, od tega 2.882 (47,4 %) deklet in 3.192 (52,6 %) fantov. 2.054 (33,8 %) dijakov in dijakinj je obiskovalo program splošne in strokovne gimnazije, 2.578 (42,4 %) program srednjega strokovnega izobraževanja in 1.442 (23,7 %) program srednjega poklicnega izobraževanja.

2.2 Pripomočki

Dijaki in dijakinje so po dvournem preizkusu z nalogami iz bralne pismenosti v raziskavi PISA 2018 izpolnjevali Vprašalnik za dijake in dijakinje. Izpolnjevanje le-tega traja približno 40 minut, z njim pa se v okviru raziskave ugotavljajo spremljajoči dejavniki dosežkov. Za potrebe pričujoče študije smo se v analizi osredotočili na vprašanja, s pomočjo katerih so dijaki in dijakinje ocenili lastno zaznavo učiteljeve socialno-čustvene opore pri pouku slovenščine, učiteljevega zastavljanja jasnih ciljev pri pouku slovenščine, učiteljevega individualnega pristopa pri poučevanju, njegove spodbude pri pouku v smislu zaupanja v spretnosti dijakov in razumevanja njihovega procesa učenja, učiteljeve povratne informacije pri pouku slovenščine, učiteljevega navdušenja pri poučevanju in discipline, ki jo učitelj

vzpostavlja pri pouku slovenščine. Pripadajoče postavke na vseh lestvicah so dijaki in dijakinje ocenili na štiristopenjskih lestvicah, vse lestvice pa so se potrdile kot ustrezno notranje zanesljive, in sicer so se vrednosti koeficientov notranje zanesljivosti gibale med $\alpha = 0,73$ in $\alpha = 0,89$ (OCED, 2020 in osebni izračuni). Podrobnejši vsebinski opis lestvic je dostopen na povezavi: <https://www.oecd.org/pisa/data/2018database/>.

2.3 Obdelava podatkov

Za potrebe analiz študije smo za vse zgoraj navedene vključene spremenljivke uporabili že obstoječe vrednosti mednarodno primerljivih indeksov, ki smo jih izvzeli iz nacionalne baze podatkov PISA 2018 za Slovenijo. Indeks je standardizirana vrednost s povprečjem 0 in standardnim odklonom 1. Za vse vključene spremenljivke smo najprej izvedli deskriptivne analize podatkov ločeno po spolu in izobraževalnem programu. Ker so nas v raziskavi zanimali učinki različnih učiteljskih dejavnikov na notranjo motivacijo dijakov in dijakinj za branje, smo za namene ugotavljanja velikosti učinkov in značilnosti učiteljskih dejavnikov uporabili postopek multiple linearne regresije, ki smo ga ponovili znotraj različnih skupin (spol, izobraževalni program). Za preverjanje multikolinearnosti med vključenimi spremenljivkami smo predhodno izračunali koeficiente povezanosti med vključenimi spremenljivkami, kot kriterij pa upoštevali vrednost 0,80. Predhodno smo preverili tudi linearno povezanost med posameznim napovednikom in odvisno spremenljivko. Zaradi izjemne velikosti vzorca smo predvidevali tudi normalnost porazdelitve rezidualov povezanosti posameznega napovednika s kriterijsko spremenljivko.

Podatke smo analizirali s pomočjo statističnega programa IBM SPSS 27.0 in orodja IEA IDBAnalyzer Version 4.0.39, ki nam pri obravnavi podatkov zaradi dvostopenjskega vzorčenja v raziskavi poleg uporabe uteži za posameznega učenca (W_FSTUWT) omogoča tudi uporabo vzorčnih uteži z namenom ustrezne ocene standardne napake parametrov v populaciji po metodi ponovnega vzorčenja (angl. *Bootstrap*).

3 Rezultati

V tem poglavju najprej navajamo rezultate opisnih statistik in rezultate analize povezanosti med vključenimi dejavniki motivacije za branje in dijakovo notranjo motivacijo za branje, temu pa sledijo rezultati multiple linearne regresijske analize, kjer nas bodo zanimale velikosti učinkov in po-

jasnjevalna moč vključenih dejavnikov pri pojasnjevanju dijakove notranje motivacije za branje. Kot statistično značilne smo opredelili tiste razlike in povezave med obravnavanimi dejavniki, pri katerih je bila raven alfa napake nižja od 5 %.

3.1 Opisna statistika in povezanost med spremenljivkami

Rezultati kažejo, da dekleta v primerjavi s fanti (Tabela 1) pri učiteljih slovenščine v povprečju zaznavajo manj socialno-čustvene opore in manj povratne informacije ter boljšo disciplino v razredu pri pouku slovenščine, več učiteljevega zaupanja v svoje spretnosti in učiteljevega navdušenja pri poučevanju. Dekleta so v primerjavi s fanti v povprečju poročala tudi o značilno višji notranji motivaciji za branje.

Tabela 1: Opisna statistika vključenih spremenljivk ločeno po spolu

	Slovenija		Dekleta		Fantje	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Socialno-čustvena opora	-0,63	1,03	-0,70	0,99	-0,55	1,07
Zaupanje v spretnosti	-0,08	1,02	0,02	1,01	-0,17	1,01
Individualni pristop	-0,41	1,02	-0,42	1,00	-0,41	1,04
Zastavljanje jasnih učnih ciljev	-0,21	0,98	-0,25	0,94	-0,18	1,02
Disciplina v razredu	-0,02	1,11	0,14	1,04	-0,17	1,16
Povratna informacija	-0,44	0,93	-0,53	0,90	-0,35	0,95
Navdušenje pri poučevanju	-0,11	0,99	-0,04	0,98	-0,18	0,99
Notranja motivacija za branje	-0,21	1,09	0,13	1,11	-0,57	0,95

Opomba: *M* – aritmetična sredina mednarodno primerljivega indeksa;
SD – standardni odklon.

Na področju ugotavljanja razlik v obravnavanih vidikih učiteljevega poučevanja med slovenskimi izobraževalnimi programi (Tabela 2) rezultati niso enoznačni. Največje značilne razlike v ocenah učiteljevega poučevanja pri pouku slovenščine se kažejo med dijaki in dijakinjami, ki obiskujejo gimnazijske programe, ter dijaki in dijakinjami, ki obiskujejo programe srednjega poklicnega izobraževanja. Do razhajanj v ocenah pa ne prihaja v smislu višjih ocen dijakov in dijakinj gimnazijskih programov na vseh obravnavanih področjih učiteljevega poučevanja. Tako so dijaki in dijakinje, ki obiskujejo gimnazijske programe, v primerjavi z vrstniki, ki obiskujejo programe srednjega poklicnega izobraževanja, svoje učitelje slovenščine v povprečju višje ocenili na področjih učiteljevega zaupanja v njihove spretnosti in razumevanja njihovega procesa učenja, discipline v razredu in

učiteljevega navdušenja pri poučevanju slovenščine, v povprečju pa so poročali tudi o značilno višji notranji motivaciji za branje. Dijaki in dijakinje, ki obiskujejo programe srednjega poklicnega izobraževanja, pa so v primerjavi z dijaki in dijakinjami gimnazijskih programov v povprečju višje ocenili učiteljevo socialno-čustveno oporo pri pouku slovenščine, individualni pristop in pomoč pri poučevanju, zastavljanje jasnih ciljev ter povratno informacijo.

Tabela 2: Opisna statistika vključenih spremenljivk ločeno po izobraževalnem programu

	GIM		SSI		SPI	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Socialno-čustvena opora	-0,64	1,00	-0,65	1,04	-0,54	1,08
Zaupanje v spretnosti	0,06	1,01	-0,10	0,99	-0,31	1,05
Individualni pristop	-0,42	1,01	-0,44	1,02	-0,33	1,04
Zastavljanje jasnih učnih ciljev	-0,27	0,92	-0,19	0,98	-0,14	1,11
Disciplina v razredu	0,29	1,06	-0,09	1,06	-0,54	1,14
Povratna informacija	-0,49	0,90	-0,46	0,93	-0,29	0,98
Navdušenje pri poučevanju	0,04	1,00	-0,15	0,96	-0,33	0,97
Notranja motivacija za branje	0,19	1,10	-0,42	1,03	-0,62	0,90

Opomba: GIM – program splošne in strokovne gimnazije; SSI – program srednjega strokovnega izobraževanja; SPI – program srednjega poklicnega izobraževanja; *M* – aritmetična sredina mednarodno primerljivega indeksa; *SD* – standardni odklon.

Na področju povezanosti med posameznimi vidiki učiteljevega poučevanja znotraj različnih skupin dijakov in dijakinj v nadaljevanju zaradi večjega števila obravnavanih spremenljivk znotraj različnih skupin navajamo le opis značilnejših povezav, in sicer je bila kot mera povezanosti med spremenljivkami izračunan Pearsonov koeficient korelacije, vse navedene povezave pa so se potrdile kot statistično značilne na ravni alfa napake, nižje od 5 %.

Rezultati kažejo, da se zaznana socialno-čustvena opora učitelja tako pri dekletih kot pri fantih najmočneje, tj. srednje močno ($r = 0,55$ pri dekletih in $r = 0,62$ pri fantih), značilno pozitivno povezuje z zastavljanjem jasnih učnih ciljev. Tako pri fantih kot dekletih se nobeden od obravnavanih vidikov učiteljevega poučevanja ne povezuje močno z notranjo motivacijo za branje dijakov in dijakinj (vrednosti koeficientov povezanosti se gibljejo med $r = 0,10$ in $r = 0,21$).

Pri preučevanju povezanosti obravnavanih vidikov učiteljevega poučevanja znotraj različnih izobraževalnih programov rezultati kažejo, da se

znotraj programa gimnazije, srednjega strokovnega in srednjega poklicnega izobraževanja med seboj najmočneje povezujejo podobni vidiki učiteljevega poučevanja. Učiteljeva zaznana socialno-čustvena opora se znotraj vseh treh izobraževalnih programov najmočneje značilno pozitivno povezuje z učiteljevim zastavljanjem jasnih učnih ciljev ($r = 0,57$ v programih gimnazije; $r = 0,58$ v programih srednjega strokovnega izobraževanja; $r = 0,64$ v programih srednjega poklicnega izobraževanja).

V nobenem od izobraževalnih programov se notranja motivacija za branje ne povezuje močno z nobenim od obravnavanih vidikov učiteljevega poučevanja (vrednosti koeficientov povezanosti se gibljejo med $r = 0,01$ in $r = 0,22$). V programu gimnazije se notranja motivacija za branje najvišje značilno pozitivno povezuje z zaznanim zaupanjem v spretnosti in razumevanjem procesa učenja dijakov ($r = 0,21$), v programih srednjega strokovnega in poklicnega izobraževanja pa z disciplino v razredu, vendar so vrednosti koeficientov povezanosti v vseh navedenih primerih nizke ($r = 0,15$ in $r = 0,12$).

Stopnja koeficientov povezanosti med obravnavanimi spremenljivkami v nobenem primeru tudi ne presega kriterijske vrednosti $0,80$, kar bi nakazovalo na morebitno multikolinearnost med vključenimi spremenljivkami.

3.2 Rezultati regresijskih modelov

Rezultati (Tabela 3) kažejo, da so se izmed vseh vključenih napovednikov motivacije za branje pri dekletih kot značilni pokazali zgolj trije napovedniki: zaznavanje učiteljevega zaupanja v spretnosti in razumevanje procesa učenja dijakinj, zaznana disciplina v razredu ter navdušenje učitelja pri poučevanju slovenščine. Največji učinek na notranjo motivacijo deklet za branje sta imela prav slednja napovednika. Omenjena dejavnika sta imela največji učinek tudi pri pojasnjevanju notranje motivacije za branje pri fantih (Tabela 4), vendar je bila velikost učinka v tem primeru manjša. Poleg omenjenih značilnih dejavnikov notranje motivacije za branje se je pri fantih, podobno kot pri dekletih, kot značilni napovednik potrdilo tudi zaznana učiteljevo zaupanje v spretnosti in razumevanje procesa učenja, pa tudi učiteljeva povratna informacija, ki se pri dekletih ni potrdila kot značilna. V splošnem je napovedna moč modela pojasnjevanja notranje motivacije za branje z vključenimi napovedniki večja pri dekletih, kjer s slednjimi pojasnimo 7 % variabilnosti v notranji motivaciji za branje, pri fantih pa 4 %, pri čemer gre v obeh primerih za relativno nizke vrednosti.

Tabela 3: Napovedniki motivacije za branje pri deklethih

	B	SE_B	t_B	p	β	SE_β	t_β	p
Konstanta	0,09	0,03	2,92	0,01				
Socialno-čustvena opora	-0,02	0,04	-0,45	> 0,05	-0,01	0,03	-0,45	> 0,05
Zaupanje v spretnosti	0,10	0,03	3,10	0,00	0,09	0,03	3,13	0,00
Individualni pristop	-0,02	0,04	-0,42	> 0,05	-0,02	0,04	-0,42	> 0,05
Jasni učni cilji	-0,01	0,04	-0,20	> 0,05	-0,01	0,03	-0,20	> 0,05
Disciplina v razredu	0,15	0,02	6,07	0,00	0,14	0,02	6,18	0,00
Povratna informacija	-0,01	0,03	-0,23	> 0,05	-0,01	0,03	-0,23	> 0,05
Navdušenje pri poučevanju	0,16	0,04	4,45	0,00	0,15	0,03	4,38	0,00

Opomba: B – regresijski koeficient; SE – standardna napaka; t – t -vrednost; β – standardiziran regresijski koeficient; p – statistična značilnost; z modelom pojasnimo 7 % variabilnosti v notranji motivaciji za branje.

Tabela 4: Napovedniki motivacije za branje pri fantih

	B	SE_B	t_B	p	β	SE_β	t_β	p
Konstanta	-0,53	0,03	-19,60	0,00				
Socialno-čustvena opora	-0,02	0,03	-0,73	> 0,05	-0,02	0,03	-0,73	> 0,05
Zaupanje v spretnosti	0,07	0,03	2,42	0,01	0,07	0,03	2,42	0,01
Individualni pristop	-0,03	0,03	-1,02	> 0,05	-0,03	0,03	-1,02	> 0,05
Jasni učni cilji	-0,04	0,02	-1,79	> 0,05	-0,04	0,02	-1,78	> 0,05
Disciplina v razredu	0,09	0,02	4,60	0,00	0,11	0,02	4,60	0,00
Povratna informacija	0,06	0,03	2,01	0,01	0,06	0,03	2,01	0,01
Navdušenje pri poučevanju	0,08	0,02	3,13	0,01	0,08	0,03	3,14	0,01

Opomba: B – regresijski koeficient; SE – standardna napaka; t – t -vrednost; β – standardiziran regresijski koeficient; p – statistična značilnost; z modelom pojasnimo 4 % variabilnosti v notranji motivaciji za branje.

Pri pojasnjevanju notranje motivacije za branje so se znotraj različnih izobraževalnih programov kot značilni potrdili različni vidiki učiteljevega poučevanja. V programih gimnazije (Tabela 5) sta se kot značilna napovednika notranje motivacije za branje dijakov in dijakinj potrdila učiteljevo zaupanje v spretnosti dijakov in razumevanje njihovega procesa učenja ter učiteljevo navdušenje nad poučevanjem. Slednji vidik učiteljevega poučevanja je imel največji učinek na notranjo motivacijo za branje. Z modelom napovednikov v gimnazijskih programih pojasnimo 7 % variabilnosti v notranji motivaciji za branje dijakov in dijakinj.

Pojasnjevalna moč modela je nižja v programih srednjega strokovnega izobraževanja (Tabela 6), kjer z izbranimi napovedniki pojasnimo 4 % variabilnosti v notranji motivaciji za branje dijakov in dijakinj. Pri tem ima

največji pozitivni učinek na zvišanje indeksa motivacije za branje disciplina v razredu, temu pa sledi zaznana učiteljeva socialno-čustvena opora, ki se je potrdila kot značilni negativni napovednik notranje motivacije za branje pri dijakih in dijakinjah. Kot značilna napovednika sta se poleg discipline v razredu, enako kot v programu gimnazije, potrdila še učiteljevo zaznano navdušenje pri poučevanju in učiteljevo zaupanje v spretnosti dijakov ter razumevanje njihovega procesa učenja.

V programu srednjega poklicnega izobraževanja (Tabela 7) se je kot značilni napovednik notranje motivacije za branje potrdil le en napovednik, in sicer disciplina v razredu pri pouku slovenščine, z vključenimi napovedniki pa pojasnimo zgolj 3 % variabilnosti indeksa notranje motivacije za branje, kar je v primerjavi s programoma gimnazije in srednjega strokovnega izobraževanja najmanj.

Tabela 5: Napovedniki motivacije za branje v gimnazijskih programih

	B	SE_B	t_B	p	β	SE_β	t_β	p
Konstanta	0,10	0,04	2,28	0,01				
Socialno-čustvena opora	-0,05	0,04	-1,14	> 0,05	-0,04	0,04	-1,14	> 0,05
Zaupanje v spretnosti	0,15	0,04	3,98	0,00	0,14	0,03	4,09	0,00
Individualni pristop	0,00	0,04	0,07	> 0,05	0,00	0,04	0,07	> 0,05
Jasni učni cilji	-0,04	0,04	-0,92	> 0,05	-0,03	0,03	-0,92	> 0,05
Disciplina v razredu	0,06	0,03	1,92	> 0,05	0,06	0,03	1,95	> 0,05
Povratna informacija	-0,02	0,04	-0,48	> 0,05	-0,02	0,03	-0,48	> 0,05
Navdušenje pri poučevanju	0,18	0,04	4,50	0,00	0,16	0,04	4,44	0,00

Opomba: B – regresijski koeficient; SE – standardna napaka; t – t -vrednost; β – standardiziran regresijski koeficient; p – statistična značilnost; z modelom pojasnimo 7 % variabilnosti v notranji motivaciji za branje.

Tabela 6: Napovedniki motivacije za branje v programih srednjega strokovnega izobraževanja

	B	SE_B	t_B	p	β	SE_β	t_β	p
Konstanta	-0,44	0,03	-15,03	0,00				
Socialno-čustvena opora	-0,10	0,03	-3,10	0,00	-0,10	0,03	-3,16	0,00
Zaupanje v spretnosti	0,08	0,03	2,41	0,01	0,07	0,03	2,39	0,01
Individualni pristop	0,01	0,03	0,42	> 0,05	0,01	0,03	0,42	> 0,05
Jasni učni cilji	0,04	0,03	1,37	> 0,05	0,04	0,03	1,37	> 0,05
Disciplina v razredu	0,13	0,03	4,86	0,00	0,13	0,03	4,94	0,00
Povratna informacija	0,00	0,03	-0,02	> 0,05	0,00	0,03	-0,02	> 0,05
Navdušenje pri poučevanju	0,09	0,04	2,51	0,01	0,08	0,03	2,55	0,01

Opomba: B – regresijski koeficient; SE – standardna napaka; t – t -vrednost; β – standardiziran regresijski koeficient; p – statistična značilnost; z modelom pojasnimo 4 % variabilnosti v notranji motivaciji za branje.

Tabela 7: Napovedniki motivacije za branje v programih srednjega poklicnega izobraževanja

	B	SE_B	t_B	p	β	SE_β	t_β	p
Konstanta	-0,52	0,03	-18,02	0,00				
Socialno-čustvena opora	0,04	0,03	1,26	> 0,05	0,05	0,04	1,26	> 0,05
Zaupanje v spretnosti	0,05	0,04	1,36	> 0,05	0,06	0,04	1,36	> 0,05
Individualni pristop	-0,05	0,03	-1,65	> 0,05	-0,06	0,04	-1,66	> 0,05
Jasni učni cilji	-0,05	0,03	-1,55	> 0,05	-0,07	0,04	-1,57	> 0,05
Disciplina v razredu	0,08	0,02	3,28	0,00	0,10	0,03	3,29	0,00
Povratna informacija	0,07	0,04	1,93	> 0,05	0,08	0,04	1,91	> 0,05
Navdušenje pri poučevanju	0,02	0,04	0,60	> 0,05	0,03	0,04	0,60	> 0,05

Opomba: B – regresijski koeficient; SE – standardna napaka; t – t -vrednost; β – standardiziran regresijski koeficient; p – statistična značilnost; z modelom pojasnimo 3 % variabilnosti v notranji motivaciji za branje.

4 Razprava

Ker so prvi rezultati raziskave PISA 2018 pokazali, da slovenski 15-letniki svoje učitelje slovenščine na različnih področjih poučevanja ocenjujejo negativneje kot njihovi vrstniki iz držav OECD, omenjeni vidiki pa so se v preteklih študijah (e. g. Gregory et al., 2010; Wentzel, 2012; Wentzel et al., 2010) že potrdili kot značilni napovedniki učne motivacije, ki se v raziskavi PISA skozi vse cikle prav tako kaže kot nizka, smo želeli v študiji omenjeno področje dodatno preučiti. Pri tem so nas zanimale razlike glede na spol in izobraževalni program, predvsem pa smo želeli identificirati tiste vidike učiteljevega poučevanja, ki se kažejo kot značilni napovedniki notranje motivacije za branje znotraj različnih skupin dijakov in dijakinj.

V prvem koraku študije so rezultati pokazali, da dekleta v primerjavi s fanti pri učiteljih slovenščine v povprečju zaznavajo manj socialno-čustvene opore in manj povratne informacije ter boljšo disciplino pri pouku slovenščine, več učiteljevega zaupanja v svoje spretnosti in učiteljevega navdušenja pri poučevanju. Dekleta so v primerjavi s fanti v povprečju poročala tudi o značilno višji notranji motivaciji za branje. V splošnem lahko rečemo, da so dekleta v primerjavi s fanti na postavkah nižje ocenila osebni stik z učiteljem, učiteljevo delo in način poučevanja pa so ocenila pozitivneje. Kar se tiče zaznavanja socialno-čustvene opore in razlik med spoloma, je ta rezultat v nasprotju s študijami, ki so potrdile, da dekleta v srednjem mladostništvu v povprečju poročajo o večji zaznani socialni in čustveni opori s strani učitelja kot fantje (e. g. Armsden in Greenberg, 1987; Bryant, 1994; Furman in Buhrmester, 1992; Wentzel et al., 2010), in tudi raziskavami, ki

na tem področju niso ugotovile značilnih razlik med spoloma (e. g. Belle, 1989; Shulman, 1993). Razlog je morda v tem, da se socialni vidik opore v raziskavi PISA bolj nanaša na instrumentalno oporo oz. pomoč pri pouku slovenščine, ki pa jo dekleta, ki v povprečju na področju bralne pismenosti dosegajo višje rezultate, tudi manj potrebujejo.

Na področju ugotavljanja razlik v različnih vidikih poučevanja med izobraževalnimi programi rezultati kažejo, da do največjih razlik v ocenah prihaja med dijaki in dijakinjami, ki obiskujejo gimnazijske programe, in dijaki ter dijakinjami, ki obiskujejo programe srednjega poklicnega izobraževanja. Ta rezultat je skladen s predhodnimi sekundarnimi študijami podatkov raziskave PISA (Puklek Levpušček et al., 2012; Puklek Levpušček in Šterman Ivančič, 2013), kjer so se prav tako potrdile tovrstne razlike med izobraževalnimi programi na različnih področjih učnega procesa, vedenja, motivacije in učnih dosežkov. Rezultati pričujoče študije so pokazali, da so dijaki in dijakinje, ki obiskujejo gimnazijske programe, v primerjavi z vrstniki, ki obiskujejo programe srednjega poklicnega izobraževanja, svoje učitelje slovenščine v povprečju višje ocenili na področju učiteljevega zaupanja v njihove spretnosti in razumevanja njihovega procesa učenja ter discipline v razredu in učiteljevega navdušenja pri poučevanju slovenščine, poročali pa so tudi o značilno višji notranji motivaciji za branje. Dijaki in dijakinje, ki obiskujejo programe srednjega poklicnega izobraževanja, pa so svoje učitelje slovenščine v povprečju višje ocenili na postavkah, ki se nanašajo na učiteljevo socialno-čustveno oporo pri pouku slovenščine, individualni pristop in pomoč pri poučevanju, zastavljanju jasnih učnih ciljev in povratne informacije. Rezultati kažejo na to, da učitelji, ki poučujejo v programih srednjega poklicnega izobraževanja, več časa namenjajo individualnemu pristopu, pomoči, zastavljanju jasnih učnih ciljev in podajanju povratne informacije pri pouku slovenščine, kar je skladno s študijami (e. g. Daniels in Arapostathis, 2005; Gregory et al., 2010; Grotevant, 1998; Wentzel, 2012; Wentzel et al., 2015), ki so potrdile, da dijaki, ki obiskujejo gimnazijo, kot opornega učitelja pojmujejo nekoga, ki jih spodbuja k novim izzivom in sodelovanju v razredu, medtem ko se dijakom, ki so vključeni v srednje ali nižje poklicno izobraževanje, zdi pomembnejše, da je učitelj prijazen, pravičen, snov razlaga na razumljiv način ter je tudi sposoben vzdrževati disciplino v razredu. Grotevant (1998) meni tudi, da učenci z večjimi primanjkljaji na področju socialno-ekonomskih razmer v družini in opornih odnosov v družinskem okolju pogosteje poiščejo oporo v šolskem okolju, tudi pri učiteljih, pri čemer se ta opora pogosto nanaša na instru-

mentalno oporo pri samem učenju. Nadalje celo meni, da je ravno obdobje srednjega mladostništva tisto, kjer je verjetnost za kompenzacijo različnih socialnih primanjkljajev v šolskem kontekstu največja, saj je to obdobje, ko mladostnik v procesu individuacije vedno večji pomen pripisuje odnosom izven družine.

Pri ugotavljanju značilnih napovednikov notranje motivacije za branje znotraj različnih skupin dijakov in dijakinj rezultati študije kažejo, da so se izmed vseh vključenih napovednikov znotraj različnih skupin potrdili predvsem naslednji dejavniki: zaupanje učitelja v dijakove spretnosti in razumevanje njegovega procesa učenja, disciplina v razredu in učiteljevo navdušenje pri poučevanju slovenščine. Vsi trije dejavniki so se potrdili kot značilni tako pri dekletih kot pri fantih, učiteljevo zaupanje v dijakove spretnosti in njegov proces učenja sta se kot značilna napovednika notranje motivacije za branje potrdila v gimnazijskih programih in programu srednjega strokovnega izobraževanja, disciplina v razredu pa v programih srednjega strokovnega in poklicnega izobraževanja. Ti rezultati so skladni z ugotovitvami avtorjev (Crosnoe et al., 2004; Gregory et al., 2010; Murdock in Miller, 2003; OECD, 2010; Wentzel, 1997; Wentzel et al., 2010; Wentzel, 2012), ki so potrdili, da so oporni in spodbudni odnosi mladostnika z učiteljem, občutek varnosti v razredu in učiteljeva pozitivna naravnost do lastnega poučevanja značilni napovedniki dijakove notranje učne motivacije, v našem primeru tudi motivacije za branje. Kot pglavitno podstat v ustvarjanju varnega in spodbudnega učnega okolja pa različni tuji in tudi slovenski avtorji (e. g. Gamoran, 1993; Kozina et al., 2020; Murdock in Anderman, 2000; Renger et al., 2009) vidijo krepitev socialno-čustvenih spretnosti tako učiteljev in učencev, saj ima to pozitivne učinke na različne vidike učnega procesa, motivacije in učnega vedenja. Pri tem je pomembna tudi ugotovitev, da ima učno okolje, v katerem učenec zaznava, da se učitelj skupaj z njim trudi dosegaati boljše rezultate in je med njima vzpostavljen pozitiven odnos, ugoden učinek predvsem na učence, ki dosegajo slabše učne rezultate. V takem okolju je bilo ugotovljenih manj disciplinskih težav, tovrstni učenci pa so poročali, da se naučijo več. Ta izsledek je pomemben predvsem z vidika ugotovljenih razlik v značilnih napovednikih med samimi izobraževalnimi programi v Sloveniji, kjer se na področju notranje motivacije za branje in različnih učnih pogojev kažejo primanjkljaji predvsem v programih srednjega poklicnega izobraževanja.

5 Omejitve študije in smernice za nadaljnje raziskovanje

Metode analiziranja podatkov v tej študiji temeljijo na ugotavljanju povezanosti različnih napovednikov motivacije za branje in kot take dopuščajo zgolj sklepanje o smeri in moči povezanosti med napovedniki ter motivacijo za branje, o vzročno-posledičnih odnosih pa ne moremo govoriti. Poleg tega so stališča do učiteljevega poučevanja le eden izmed dejavnikov, ki lahko učinkujejo na dijakovo motivacijo za branje, saj je ta rezultat večih, tudi še nepojasnjenih dejavnikov, ki se med seboj dopolnjujejo in prepletajo. Pomembno je tudi dejstvo, da so ocene učinkov omenjenih dejavnikov ugotovljene na podlagi osebne zaznave dijakov in dijakinj ter predstavljajo le subjektivno oceno stanja v določenem trenutku. Nekatera vprašanja so v raziskavi vezana celo na zadnjo uro pouka slovenščine, kar lahko predstavlja zelo specifičen kontekst ocenjevanja. Poleg tega so v raziskavo PISA vključeni dijaki in dijakinje, ki se na prehodu v srednješolsko izobraževanje soočajo z različnimi psihosocialnimi izzivi, tako na področju vzpostavljanja kakovostnih odnosov z učitelji in s sošolci kot na področju same motivacije za učenje. Glede na to, da je vzorčenje v raziskavi PISA dvostopenjsko, bi veljalo napovedne modele, uporabljene v tej študiji, preveriti z metodo hierarhičnega linearnega modeliranja.

6 Zaključek

V primerjavi z vrstniki iz držav OECD slovenski dijaki in dijakinje prvih letnikov svoje učitelje slovenščine na vseh postavkah, ki se nanašajo na različne vidike poučevanja, ocenjujejo negativneje. Nekateri izmed teh vidikov so se v tej študiji potrdili kot značilni napovedniki notranje motivacije za branje, ki se skozi vse cikle raziskave prav tako izkazuje kot podpovprečna. Kot najznačilnejši so se pokazali učiteljevo zaupanje v dijakove spretnosti in razumevanje njegovega procesa učenja, disciplina v razredu in učiteljevo navdušenje pri poučevanju slovenščine. Ponovno so se tudi v tej študiji pokazale razlike v motivacijskih dejavnikih med različnimi izobraževalnimi programi v Sloveniji. Rezultati namreč kažejo, da učitelji v programih srednjega poklicnega izobraževanja, v primerjavi s tistimi, ki poučujejo v gimnazijskih programih, več časa namenijo zastavljanju jasnih učnih ciljev, individualnemu pristopu poučevanja in socialno-čustveni opori, kar kaže na pomembno kompenzatorno vlogo odnosa med učiteljem in učenecem v času mladostništva, sploh, če so ob tem prisotni še socialno-ekonomski primanjkljaji učenca. Glede na to, da sta se kot značilna dejavnika motivacije za branje potrdila kakovost učiteljevega odnosa z dijaki v smislu

dijakovega občutka, da mu učitelj zaupa in ga razume, ter učiteljevo navdušenje pri poučevanju, te vidike učiteljevega poučevanja pa slovenski dijaki ocenjujejo kot slabše, vse kaže na to, da bi bila z vidika spodbude motivacije za branje v učnem procesu ključna krepitev prav te, odnosno komponente med učiteljem in učencem, pa ne samo pri pouku slovenščine.

Rezultati enega najobsežnejših projektov na področju ugotavljanja in spodbujanja socialnih in čustvenih spretnosti učencev v Sloveniji, tj. projekta Roka v roki (Kozina, 2020), namreč kažejo, da se boljše socialne in čustvene spretnosti učencev odražajo v njihovi višji učni motivaciji in dosežkih, boljšem mentalnem zdravju in prosocialnem vedenju, v redkejšem antisocialnem vedenju in pozitivnejši lastni samopodobi. Učenci z boljšimi socialnimi in čustvenimi spretnostmi so tudi aktivnejši v razredu, lažje izražajo svoje mnenje in v šolskem okolju vzpostavljajo kakovostnejše odnose z učitelji in s sošolci. Ob tem je seveda ključna krepitev socialnih in čustvenih spretnosti pri učiteljih, brez česar si je spodbujanje omenjenih spretnosti pri dijakih skozi učni proces težko predstavljati. U. Štremfel (2020) ugotavlja, da socialne in čustvene spretnosti v glavnih javnopolitičnih dokumentih na področju izobraževanja tako v Evropski uniji kot v Sloveniji niso konkretno opredeljene, vključene so le posredno, sam razvoj omenjenih spretnosti pa ni sistematično podprt, kar kaže na to, da bi morale prihodnje reforme učnih načrtov v Sloveniji upoštevati pozitivne učinke krepitev socialnih in čustvenih spretnosti v izobraževanju ter pomen njihovega celostnega in sistematičnega vključevanja na vse ravni izobraževalnega sistema. Kozina s sodelavci (2020) ugotavlja tudi, da bi izvajanje učenja tovrstnih spretnosti že na ravni predšolske vzgoje povečalo sprejemanje tovrstnih programov s strani učencev v osnovnih in srednjih šolah, prav tako pa bi bilo treba zagotoviti sistemsko podporo učiteljem in drugim strokovnim delavcem šole, da bi lahko svoje socialne in čustvene spretnosti tekom poučevanja nadgradili. Smiselna bi bila tudi obravnavanje odnosnih spretnosti že med dodiplomskim izobraževanjem in kasnejše stalno strokovno izpopolnjevanje učiteljev ter drugih strokovnih delavcev šole.

Literatura

Armsden, Gay C. in Greenberg, Mark T. »The inventory of parent and peer attachment: Individual differences and their relationship to psychological well-being in adolescence.« *Journal of Youth and Adolescence* 16, (1987): 427–454.

- Belle, Deborah. »Gender differences in children's social networks and supports.« V *Children's Social Networks and Social Supports*, uredila D. Belle, 173–188. New York: Wiley, 1989.
- Bryant, Brenda K. »How does social support function in childhood?« V *Social Networks and Social Support in Childhood and Adolescence*, uredila F. Nestmann in K. Hurrelmann, 23–35. Berlin: De Gruyter, 1994.
- Church, Marcy A., Elliot, Andrew J. in Gable, Shelly. »Perceptions of classroom environment, achievement goals, and achievement outcomes.« *Journal of Educational Psychology* 93, (2001): 43–54.
- Collins, Andrew W. in Repinski, Daniel J. »Relationships during adolescence: continuity and change in interpersonal perspective.« V *Personal relationships during adolescence*, uredili R. Montemayor, G. Adams in T. Gullotta, 7–36. Thousand Oaks, CA: Sage, 1994.
- Connell, James P. in Wellborn, James G. »Competence, autonomy and relatedness: A motivational analysis of self-system processes.« V *Self-processes and development*, uredila M. Gunnar in L. A. Sroufe, 43–77. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1991.
- Crosnoe, Robert, Johnson Kirpatrick, Monica in Elder, Glen H. Jr. »Integrational bonding in school: The behavioral and contextual correlates of student-teacher relationships.« *Sociology of Education* 77, no. 1 (2004): 60–81.
- Darling, Nancy, Hamilton, Stephen F. in Niego, Starr. »Adolescents' relations with adults outside the family.« V *Personal relationships during adolescence*, uredili R. Montemayor, G. Adams in T. Gullotta, 216–235. Thousand Oaks, CA: Sage, 1994.
- Darling, Nancy in Steinberg, Laurence. »Parenting style as context: An integrative model.« *Psychological Bulletin* 113, (1993): 487–496.
- Deci, Edward L. »The relation of interest to the motivation of behavior: A self-determination theory perspective.« V *The role of interest in learning and development*, uredila K. A. Renninger in A. Krapp, 43–70. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1992.
- Elliot, Andrew J. in Church, Marcy A. »A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation.« *Journal of Personality and Social Psychology* 72, no. 1 (1997): 218–232.
- Elliot, Andrew J., McGregor, Holly A. in Gable, Shelly. »Achievement goals, study strategies, and exam performance: A mediational analysis.« *Journal of Educational Psychology* 91, no. 3 (1999): 549–563.
- Gregory, Anne, Cornel, Dewey, Fan, Xitao, Sheras, Peter, Shih, Tse-Hua in Huang, Francis. »Authoritative school discipline: High school practices as-

- sociated with lower bullying and victimization.« *Journal of Educational Psychology* 102, (2010): 483–496.
- Gregory, Anne in Weinstein, Rhona S. »Connection and regulation at home and in school: Predicting growth in achievement for adolescents.« *Journal of Adolescent Research* 19, (2004): 405–427.
- Grolnick, Wendy S., Friendly, Rachel W. in Bellas, Valerie M. »Parenting and children's motivation at school.« V *Handbook of Motivation at School*, uredila K. R. Wentzel in A. Wigfield, 279–300. New York: Routledge, 2009.
- Hinde, Robert A. *Towards understanding relationships*. London: Academic Press, 1997.
- Košir, Katja. *Socialni odnosi v šoli*. Maribor: Pedagoška fakulteta Maribor in Subkulturni azil, zavod za umetniško produkcijo in založništvo, 2013.
- Kozina, Ana. *Social, emotional and intercultural competencies for inclusive school environments across Europe: relationships matter*. Hamburg: Dr. Kovač, 2020.
- Lempers, Jacques D. in Clark-Lempers, Dania S. »Young, middle, and late adolescents' comparisons of the functional importance of five significant relationships.« *Journal of Youth and Adolescence* 21, (1992): 53–96.
- Magajna, Lidija, Kavkler, Marija, Čačinovič Vogrinčič, Gabi, Pečjak, Sonja in Bregar Golobič, Ksenija. *Koncept dela učne težave v osnovni šoli. Program osnovnošolskega izobraževanja*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, 2008.
- Midgley, Carol, Feldlaufer, Harriet in Eccles, Jacquelynne. »Student/teacher relations and attitudes toward mathematics before and after the transition to junior high school.« *Child development* 60, (1989): 981–992.
- Murdock, Tamera B. in Miller, Angela. »Teachers as sources of middle school students' motivational identity: Variable-centered and person-centered analytic approaches.« *Elementary School Journal* 103, (2003): 383–399.
- OECD. *PISA 2009 results: Overcoming social background – Equity in learning opportunities and outcomes (Volume II)*. Paris: OECD Publishing, 2010.
- OECD. *Universal basic skills: What countries stand to gain*. Pariz: OECD Publishing, 2015.
- OECD. *PISA 2018 technical report*. Pariz: OECD Publishing, 2020. Pridobljeno s: https://www.oecd.org/PISA2018_Technical-Report.pdf (20. 4. 2022).
- Pianta, Robert C., Hamre, Bridget in Stuhlman, Megan. »Relationships between teachers and children.« V *Handbook of Psychology: 7th Ed*, uredila W. Reynolds in G. Miller, 199–234. New York: Wiley, 2003.

- Pianta, Robert C. in Walsh, Daniel. *High-risk children in schools: Constructing sustaining relationships*. New York: Routledge, 1996.
- Pintrich, Paul R. »The role of goal orientation in self-regulated learning.« V *Handbook of self-regulation*, uredili M. Boekaerts, P. R. Pintrich in M. Zeidner, 452–502. San Diego, CA: Academic Press, 2000.
- Puklek Levpušček, Melita in Zupančič, Maja. »Math achievement in early adolescence: The role of parental involvement, teachers' behavior, and students' motivational beliefs about math.« *Journal of Early Adolescence* 29, (2009): 541–570.
- Puklek Levpušček, Melita, Podlesek, Anja in Šterman Ivančič, Klaudija. *Dejavniki bralne pismenosti v raziskavi PISA 2009*. Ljubljana: Pedagoški inštitut, 2012.
- Puklek Levpušček, Melita in Šterman Ivančič, Klaudija. *Motivacijski dejavniki v izobraževanju mladine in odraslih*. Ljubljana: Pedagoški inštitut, 2013.
- Ryan, Richard M. in Grolnick, Wendy S. »Origins and pawns in the classroom: Self-report and projective assessments of individual differences in children's perceptions.« *Journal of Personality and Social Psychology* 50, (1986): 550–558.
- Shulman, Shmuel. »Close friendship in early and middle adolescence: Typology and friendship reasoning.« *New Directions for Child Development* 60, (1993): 55–71.
- Šterman Ivančič, Klaudija. *PISA 2018: Nacionalno poročilo s primeri nalog iz branja*. Ljubljana: Pedagoški inštitut, 2019.
- Štremfel, Urška. »The embeddedness of social, emotional and intercultural/transcultural learning in European and national educational policies and practices.« V *Social, emotional and intercultural competencies for inclusive school environments across Europe: relationships matter*, uredila A. Kozina, 39–58. Hamburg: Dr. Kovač, 2020.
- Wentzel, Kathryn R. »Student motivation in middle school: The role of perceived pedagogical caring.« *Journal of Educational Psychology* 89, no. 3 (1997): 411–419.
- Wentzel, Kathryn R. »School adjustment.« V *Handbook of psychology, 7: Educational psychology*, uredila W. Reynolds in G. Miller, 235–258. New York: Wiley, 2003.
- Wentzel, Kathryn R. »Teacher-student relationship and adolescent competence at school.« V *Interpersonal Relationships in education: An Overview of Contemporary Research*, uredili T. Wubbels, P. den Brok, J. van Tartwijk in J. Levy, 19–36. Rotterdam: Sense Publishers, 2012.

Wentzel, K. R., Battle, A., Russell, S. L. in Looney, L. B. (2010). Social supports from teachers and peers as predictors of academic and social motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 35, 193–202.

Wentzel, Kathryn R., Russell, Shannon in Baker, Sandra. »Emotional support and expectations from parents, teachers, and peers predict adolescent competence at school.« *Journal of Educational Psychology* 108, no. 2 (2015): 242–255.

Opismenjevanje učencev prvega vzgojno-izobraževalnega obdobja v luči dela na daljavo v izrednih razmerah

Maja Kerneža

1 Uvod

V zadnjih dveh letih so se naša življenja korenito spremenila. Nepričakovano naš vsakdan ne more več potekati brez sodobne tehnologije, še posebej računalnika, tablice in mobilnih telefonov. Naša komunikacija se je s srečanj, dogodkov in sestankov v živo preselila na zaslone prej omenjenih naprav. Če smo se do nedavnega preko posrednika – mobilnika, tablice ali računalnika – večinoma pogovarjali z osebami, ki so bile od nas toliko fizično oddaljene, da je bila racionalnejša komunikacija na daljavo, je v začetku leta 2020 vsa naša komunikacija prešla v sporazumevanje na daljavo. In če smo do tega trenutka otroke ščitili pred uporabo multimedij-skih naprav in jim omejevali čas pred zasloni, smo jih marca 2020 začeli siliti prav v to. In kljub temu, da smo na IKT v povezavi z najmlajšimi še vedno gledali kot na dejavnik, ki kvarno vpliva na njihov razvoj, smo po drugi strani kljub vsemu menili, da že od zgodnjih let obvladajo uporabo vsaj tablic in mobilnikov, če ne tudi že računalnikov. Torej bi bilo pričakovati, da jim tudi šolanje oz. delo na daljavo, večinoma preko računalnikov, ne bi smelo povzročati težav. Pa ni bilo tako. Raziskava *Primary School students' natural science digital literacy competence in digital learning environments* (Legvart, Kordigel in Kerneža, 2021), ki je raziskovala digitalno pismenost slovenskih učencev v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju v okviru naravoslovne pismenosti, je pokazala, da generacija alfa (otroci, rojeni po letu 2012, torej prav tisti, ki so se v letih 2020 in 2021 šolali na

daljavo) v šolo vstopa komaj računalniško pismena. Skoraj vsi lahko sicer vklopijo in izklopijo računalnik, uporabljajo miško ali sledilno puščico, večina pa nima drugih osnovnih računalniških spretnosti, ki bi jih potrebovali za sodelovanje v izobraževalnem procesu v digitalnih učnih okoljih. Ampak pri preverjanju učinkov dela na daljavo na zmožnost branja in pisanja učencev v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju ne gre (samo) za to, sploh pa ne v primeru usvajanja in utrjevanja tehnike branja ter pisanja. Če bi branje in pisanje v naši raziskavi opredelili kot le sporazumevalni dejavnosti, pri katerih sprejemamo ali tvorimo besedilo (Frančeskin et al., 2002), bi to kljub zgoraj navedenim omejitvam še nekako šlo, ko pa branje in pisanje poskušamo opredeliti v širšem smislu, pa ugotovimo, da resnično ne gre (samo) za to.

Še posebej kompleksen je pojem branje. Številni raziskovalci so branje že skušali definirati, a enoznačne definicije ni, kar je pravzaprav logično, saj lahko branje dojemamo na različne načine. Nekatere definicije se osredotočajo na branje kot na proces dekodiranja oz. prepoznavanja črk, besed ali besednih skupin, npr. »Branje je percipiranje vrstnega reda črk in njihove sinteze s tem, da se bralec dalj časa zadrži na elementih besed, na njihovem položaju v prostoru, na obliki in velikosti črk.« (Pečjak, 1999: 12), druge poudarjajo sam proces razumevanja, npr. »Branje je psiholingvistični proces, pri katerem bralci po svojih najboljših močeh rekonstruirajo sporočila, ki so podana v pisni ali grafični obliki.« (Goodman, 1970, cit. po Pečjak, 1999: 12) Nekatere definicije zajemajo obe spoznavni dimenziji branja, npr. »Branje je v prvi fazi proces dekodiranja besed, ki je odvisen od povezave novih besed s pojmi iz bralčevega spomina in z izgovorom besed. V drugi fazi pa gre za proces razumevanja sporočila besedila.« (Perfetti, 1985, cit. po ibid: 12), oz. izpostavljajo, da je branje večstopenjski proces, v katerem sodelujejo različne sposobnosti: »Branje je sedemstopenjski proces, pri katerem gre za navezovanje medsebojnega odnosa med posameznikom in sporočili, podanimi v simbolih.« (Buzan, 1982, cit. po ibid: 12) Večplastna in zahtevna miselna dejavnost je tudi pisanje, v okviru katerega z zapisom pretvarjamo signale iz zvočne v vidno podobo (Erhatic in Štih, 2007). Ker se je razvilo zaradi človeških potreb, se ne razvije spontano, zaradi česar otroke pisanja učimo sistematično, s pomočjo različnih metod.

Teorijam branja in pisanja so posvečene številne druge raziskave. Zato bi se na tem mestu posvetili predvsem vprašanju, kaj je pri učenju branja in pisanja takega, da osnovna digitalna pismenost ni dovolj za usvajanje navedenih spretnosti.

Proces usposabljanja posameznika za branje in pisanje različnih besedil, ki jih zna tudi uporabljati, imenujemo opismenjevanje. V *Učnem načrtu za slovenščino* (2018) je zapisano, da naj bi učenci in učenke v svet branja in pisanja vstopali individualizirano, postopno in sistematično, pri tem pa naj bi glede na svoje predznanje branja in pisanja ter večšine, spretnosti in zmožnosti prehajali skozi faze oz. dejavnosti začetnega opismenjevanja (Poznanovič Jezeršek et al., 2018: 6). Učitelj mora na začetku obdobja, nato pa tudi sproti pri vsakem učencu in učenki preverjati razvitost veščin, spretnosti in zmožnosti, ki so potrebne za branje in pisanje, za vsakega učenca in učenko pa izdelati individualni načrt razvijanja zmožnosti branja in pisanja. V skladu s priporočili se najprej sistematično razvijajo predopismenjevalne zmožnosti, sledi sistematično razvijanje tehnike branja in pisanja besed in enostavnih povedi, nato pa še sistematično razvijanje zmožnosti branja z razumevanjem in zmožnosti pisanja besedil, ustreznih otrokovemu razvoju (Poznanovič Jezeršek et al., 2018: 68). Pri tem mora učitelj upoštevati priporočeno zaporedje usvajanja veščin spretnosti branja in pisanja, tempo pa sproti prilagajati značilnostim in zmožnostim posameznega učenca oz. posamezne učenke (ibid).

Pri poučevanju se učitelji poslužujejo različnih metod, pri opismenjevanju pa osnovo predstavljajo štiri: sintetična, analitična, analitično-sintetična in globalna (Golli, 1991). Metode imajo svoje prednosti in slabosti, v učnem načrtu pa ni določeno, katero naj bi učitelj uporabljal pri pouku, kar učitelju omogoča, da za vsakega posameznega učenca uporabi metodo ali kombinacijo metod, s pomočjo katerih opismenjevanje prilagodi njegovim individualnim zmožnostim.

1.1 Pričujoča raziskava

Delo na daljavo je tak način dela onemogočilo oziroma vsaj izjemno močno otežilo. Učitelji in učenci so namreč v času od 16. marca 2020 do izvedbe raziskave na daljavo delali 18 tednov, čas usvajanja učnih vsebin pa je bil zaradi podaljšanih počitnic v jesenskem obdobju skrajšan še za en teden. Pri stiku z učitelji opažamo, da ti poročajo o večjih razlikah med učenci, ki so se delno šolali na daljavo, v primerjavi z generacijami učencev, ki so zmožnost branja in pisanja usvajale ter razvijale v šoli. Prvič so učitelji o tem poročali že po prvem, šest tednov trajajočem zaprtju v letu 2020, še večje razlike pa opažajo po drugem, 11 tednov trajajočem zaprtju v letih 2020 in 2021. Dlje kot je delo na daljavo trajalo, o večjih razlikah v primerjavi s prejšnjimi generacijami so učitelji poročali.

Za delo na daljavo niso bili pripravljeni ne učitelj ne učenci in njihovi starši. Veliko jih na začetku sploh ni imelo primernih naprav in povezav, ki bi jim omogočale enakovredno sodelovanje pri pouku, seveda pa tudi ne spretnosti, ki bi jih tako učitelji kot starši potrebovali. Večinoma je delo na daljavo, še posebej v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju, potekalo ob izdatni pomoči staršev. Individualno spremljanje učencev v veliki meri ni bilo izvedeno, saj je bilo to oteženo, v nekaterih primerih tudi nemogoče. Tako so učenci in učenke v svet branja in pisanja vstopali bolj kot ne skupinsko, individualni načrt razvijanja zmožnosti branja in pisanja pa ni bil uresničen v tolikšni meri, kot bi bil pri delu v razredu, ko učitelj ves čas spremlja vse učence, ki lahko sproti, iz ure v uro, prehajajo med različnimi ravni usvojenosti in utrjenosti tehnike branja in pisanja, ko lahko vsak učenec pod budnim očesom učitelja tempo usvajanja vsebin sproti prilagodi svojim zmožnostim. Prav tako je manjkala individualna sprotna povratna informacija, s pomočjo katere bi lahko otrok še bolje in hitreje napredoval. Ta je bila najpogosteje v domeni staršev, ki, razumljivo, ne poznajo didaktičnih postopkov in priporočil, če z njimi niso bili seznanjeni oz. so jih (vsaj) delno prezrli (npr.: »Zakaj bi morali pisati črko P v dveh potezah, če jo lahko napišemo v eni potezi od spodaj navzgor.«).

Opažanja učiteljev so nas spodbudila k raziskovanju. Ker se v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju večina učencev in učenk začne učiti branja in pisanja, kar naj bi potekalo fleksibilno, uravnoteženo, sistematično in individualizirano, nas je zanimalo, kakšni so učinki dela na daljavo na zmožnost branja in pisanja učencev v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju.

2 Metodologija

2.1 Raziskovalna metoda

Zastavljena študija je preiskovalne narave, saj področje doslej še ni bilo raziskovano. Raziskovali smo ga s kvantitativnimi raziskovalnimi metodami, uporabili smo deskriptivno in kavzalno neeksperimentalno metodo empiričnega pedagoškega raziskovanja.

2.2 Vzorec

Raziskovalni vzorec je slučajnostni in zajema 196 učiteljev razrednega pouka od 1. do 3. razreda. Sodelovalo je 98 učiteljev prvega razreda (večje števi-

lo učiteljev sovпада s prisotnostjo dveh vzgojno-izobraževalnih delavcev), 55 učiteljev drugega in 43 učiteljev tretjega razreda.

2.3 Postopek zbiranja podatkov

Z anketnim vprašalnikom, ki smo ga pred izvedbo testirali na manjšem vzorcu učiteljev, smo pridobili podatke, ki smo jih obdelali z ustreznimi statističnimi metodami. Raziskava je bila izvedena dosledno, zbrane informacije so bile objektivno obdelane, navodila so bila podana enopomensko, s čimer smo zagotovili zanesljivost. Učitelji so ocenili razlike med generacijami v usvojenosti tehnike branja in pisanja ter utrjevanju in izboljševanju tehnike branja in pisanja. Razlike, ki jih opažajo, so ocenili s pomočjo štirikotne lestvice, kjer je bila najnižja vrednost 1 (ne opažam razlik med generacijami) in najvišja 4 (opažam večje razlike med generacijami). Če razlik niso mogli oceniti, so izbrali odgovor, da navedene zmožnosti ne morejo oceniti. Prosili smo jih tudi, da zapišejo svoja opažanja in morebitne razlike med covid- in necovid-generacijami, ki v vprašalniku niso bile zajete. Povezavo do spletnega vprašalnika, zastavljenega v odprtokodni aplikaciji 1KA, smo poslali na vse slovenske osnovne šole, zbrane v Evidenci vzgojno-izobraževalnih zavodov in vzgojno-izobraževalnih programov, objavljeni na spletni strani Ministrstva za izobraževanje, znanost in šport Republike Slovenije. Deljen je bil tudi v večjih skupinah na družabnih omrežjih.

2.4 Postopki obdelave podatkov

Z anketnim vprašalnikom pridobljeni podatki so bili obdelani s programom IBM SPSS s pomočjo analize in interpretacije. Podatke smo za namen interpretacije skrbno preučili, šele potem smo oblikovali končne sklepe.

3 Rezultati

3.1 Usvojenost tehnike branja in pisanja

Tabela 8: Število (f) in strukturni odstotki (f%) odgovorov učiteljev o razlikah med generacijami v usvojenosti tehnike branja in pisanja

Razlike med generacijami	f	f %
Ne opažam	14	8,9
Manjše razlike	39	24,7
Srednje razlike	49	31,0
Večje razlike	47	29,7
Ne morem oceniti	9	5,7
Skupaj	158	100,0

Rezultati, prikazani v Tabeli 8, kažejo, da največ učiteljev v usvojenosti tehnike branja in pisanja opaža srednje razlike med generacijami, le nekaj manj je tistih, ki opažajo večje razlike. Petina učencev v usvojenosti tehnike branja in pisanja opaža manjše razlike med generacijami, nekaj manj kot desetina pa razlik ne opaža.

3.2 Utrjenost tehnike branja in pisanja

Tabela 9: Število (f) in strukturni odstotki (f%) odgovorov učiteljev o razlikah med generacijami v utrjevanju tehnike branja in pisanja

Razlike med generacijami	f	f %
Ne opažam	19	12,0
Manjše razlike	35	22,0
Srednje razlike	51	32,1
Večje razlike	41	25,9
Ne morem oceniti	13	8,0
Skupaj	159	100,0

Podobno kot pri usvojenosti tehnike branja in pisanja večina učiteljev v utrjenosti omenjenih spretnosti opaža srednje razlike med covid- in necovid-generacijami, sledijo učitelji, ki zaznavajo večje razlike, manjše razlike, najmanj pa je učiteljev, ki razlik med generacijami ne opažajo.

3.3 Druge spremembe in razlike med covid- in necovid-generacijami

V okviru odprtega vprašanja so učitelji izpostavili še druge spremembe in razlike med covid- in necovid-generacijami, ki se ne odražajo v operativnih ciljnih predmeta slovenščina. Kljub temu so pri odgovarjanju nekateri učitelji izpostavili še nekaj vidikov, ki se nanašajo tudi na prej omenjene cilje. Tam, kjer je podobno mnenje izrazilo več učiteljev, to navajamo v oklepaju. Mnenja učiteljev nam lahko pomagajo predvsem pri načrtovanju dodatnih raziskav in določanju spremenljivk.

Na področju predmeta slovenščina učitelji opažajo slabšo koncentracijo pri prepisovanju in branju. Besedno izražanje je slabo oz. imajo učenci slabši besedni zaklad (štirje odgovori), kar se zrcali tudi pri tvorjenju opisa (trije odgovori) in drugih besedil. Pri učencih covid-generacije je tudi premalo branja. Pri prostem pisanju učenci težje sestavljajo povedi (tako krajše kot daljše). Pojavlja se več pravopisnih težav (velika začetnica, besede naga-jivke), tehnika pisanja ni dovolj utrjena. Učenci slabo poslušajo in ne razumejo prebranega. Težave imajo tudi z interpretacijo.

Opažanja na drugih področjih učenja se nanašajo na slabšo koncentracijo (pet odgovorov) in vztrajnost (trije odgovori), učenci so v slabši učni kondiciji in težje sledijo razlagi, prav tako pa težje zbrano poslušajo. So nemirni in se hitreje naveličajo. Učenci kažejo veliko potrebo po druženju z vrstniki, kar je pri pouku občasno tudi moteče, po drugi strani pa se kažejo težave v komunikaciji tako z vrstniki kot odraslimi (trije odgovori). Na področju socialno-čustvenega razvoja učitelji opažajo različne vedenjske težave, učenci so nestrpnejši (dva odgovora) in bolj egoistični. Ne znajo se igrati skupinskih iger oz. sodelovati (dva odgovora), kaže se večja stopnja negotovosti, učenci pa so še manj samostojni in socialno zreli ter pripravljeni na delo kot prejšnje generacije. Pri učencih se pojavljajo tudi tiki.

Kot primer dobre prakse se je izkazal sestanek ene od sodelujočih učiteljic, ki je staršem predstavila glaskovanje in pravilno tehniko branja. Te prakse se je sicer posluževala tudi že prej, a so sedaj prvič prisluhnili njenim besedam, zaradi česar so otroci pri branju glasove »vlekli«, kar je pozitivno vplivalo na razvoj tehnike branja pri njenih učencih. Pozitiven učinek šolanja na daljavo opaža tudi učiteljica, ki izpostavlja, da se s covid-generacijo starši bolj ukvarjajo in gredo bolj v korak s šolo, so pozitivneje naravnani, več sodelujejo pri razvijanju tehnike branja. Učiteljica, ki je v kombinaciji 1. in 2. razreda skušala ohranjati rutino dela v učilnici, je kljub temu pogrešala sprotno pregledovanje zapisov črk in števil. Tako niso imeli povratne informacije ne ona in ne učenci.

Še posebej moramo biti pozorni na dve mnenji, ki bi ju bilo z nadaljnjimi raziskavami smiselno podrobneje raziskati. Ena od sodelujočih učiteljic pravi, da so se razlike med generacijami (v prid prejšnjim generacijam) kazale že pred epidemijo, sedaj pa so se le še poglobile. Pet učiteljev je mnenja, da se bodo pravi učinki dela na daljavo na vseh področjih učenja pokazali šele v naslednjih mesecih oz. letih.

4 Analiza

Rezultati kažejo, da učitelji pri učencih prvega vzgojno-izobraževalnega obdobja, ki so bili deležni šolanja na daljavo v času epidemije virusa SARS-CoV-2, pri slovenščini opažajo posledice na doseganje učnih ciljev s področja opismenjevanja. V največji meri poročajo o težavah s koncentracijo (pri pisanju, branju, sledenju razlagi), kažejo se razlike v komunikaciji učencev, na delo pri slovenščini pa vplivajo tudi primanjkljaji na področjih in zmožnostih, kot so socialno-čustveno področje, učna kondicija, poslušanje, razumevanje, vztrajnost in vedenjske težave, vsebine, ki so bile usva-

jane na daljavo, niso dovolj utrjene. Učenci potrebujejo veliko spodbude in usmerjanja, so manj samostojni, hitro se naveličajo dela in so negotovi. Na področju usvojenosti, utrjevanja in izboljševanja tehnike branja in pisanja desetina učiteljev razlik med generacijami ne opaža, nekaj manj kot petina jih zaznava manjše razlike, tretjina poroča o srednjih razlikah, nekaj več kot četrtnina pa poroča o večjih razlikah med generacijami. Posamezni učitelji izpostavljajo, da so se razlike med generacijami kazale že pred epidemijo, sedaj pa se le še poglobljajo, skrbi pa jih tudi, da se bodo pravi učinki dela na daljavo pokazali šele v naslednjih mesecih oz. letih. Dobljeni rezultati kažejo, da učitelji opažajo razlike med covid- in necovid-generacijami, kar kliče po dodatnih raziskavah in kaže na potrebo po usmeritvah za učitelje.

5 Diskusija

Raziskav, ki bi poročale o vplivu učenja na daljavo v kriznih razmerah na učenje branja in pisanja, še posebej pri mlajših učencih, ko govorimo o opismenjevanju, ni prav veliko. Za naše ožje področje raziskave sta še posebej pomembni dve raziskavi. Raziskava, izvedena v avstrijskem okolju (Thomas, 2021), je pokazala, da kljub temu, da je večina sklepala, da je zaprtje šol načelo dosežke otrok in njihovo motivacijo, bralno razumevanje in samodoločena bralna motivacija pri drugo- in prvošolcih nista drugačni; prvošolci so se namreč v času zaprtja šolali na daljavo. Tudi na Nizozemskem so raziskovali vpliv zaprtja šol (le-to je bilo na Nizozemskem krajše kot pri nas) na bralne dosežke otrok, sicer starejše kot v prej omenjeni raziskavi, in sicer stare od osem do 11 let. Tam za razliko od Avstrije, podobno kot mi, opažajo primanjkljaje v znanju na področju matematike, črkovanja in branja, študija pa pomembno povezuje rezultate z izobrazbo staršev, saj je v manj izobraženih gospodinjstvih učna izguba večja kot v splošni populaciji (Engzell et al., 2020).

Področje raziskave je novo, kompleksno in večplastno. Za splošne zaključke bo potrebnih še več poročil, na podlagi katerih se bo lahko sklepalo na širšo populacijo. Naša raziskava je omejena z vidika vzorca, saj bi bili rezultati ob večjem vzorcu sodelujočih še bolj reprezentativni. Zaradi situacije ni kontrolne skupine, ki bi dala tudi širši pogled na mnenje ene od sodelujočih učiteljic, ki pravi, da je podobne težave opažala že pred pričetkom učenja na daljavo. Celotna situacija epidemije covid-19 je s svojo kompleksnostjo lahko vplivala na objektivnost odgovorov učiteljev.

Odpirajo se številne možnosti za nadaljnje raziskave. V primeru, da učitelji razpolagajo s podatki, bi bilo smiselno primerjati rezultate preverjanj, preizkusov oz. ocenjevanj znanja učencev, ki so jih učitelji v preteklih letih izvedli z namenom spremljanja otrokovega razvoja in individualizacije usvajanja ter utrjevanja tehnike branja in pisanja, z rezultati, ki jih učenci izkazujejo danes. Prav tako bi lahko raziskavo razširili in preverili vpliv dela na daljavo še na druga področja jezika (vidno razločevanje, slušno razločevanje, slušno razčlenjevanje, grafomotorika, orientacija na telesu, v prostoru in na papirju, drža telesa in pisala, branje in pisanje tiskanih/pisanih črk), prav tako bi veljalo preveriti vpliv dela na daljavo na področje književnosti. Zanimivo bi bilo preveriti tudi druge vplive na usvojenost in utrjenost tehnike branja in pisanja, in sicer kako na rezultate vplivajo velikost razreda in s tem obremenjenost učitelja, lokacija šole in povprečen socialno-ekonomski status učencev v razredu. *Kurikulum za vrtce* (Bahovec et al., 1999) izpostavlja, da je zlasti od tretjega leta starosti dalje pomemben tudi razvoj predpisalnih in predbralnih sposobnosti. Podobno pišejo mnogi avtorji (npr. Ropič, 1996; Grom, 2016; Marjanovič Umek, 2010). Ker so bili vrtci zaprti in za razliko od šol delo na daljavo ni bilo organizirano, je verjeten tudi primanjkljaj pri otrocih, ki v šolo prihajajo oz. bodo prihajali v prihodnjih letih. Zato bi bilo smiselno preveriti tudi učinek zaprtja vrtcev na predpisalne in predbralne sposobnosti otrok ter na spretnosti, ki jih bodo s seboj v vrtec prinesli tisti otroci, ki jih je pandemija covid-19 doletela v njihovem najobčutljivejšem obdobju.

Praktične implikacije se nanašajo predvsem na element zavedanja učiteljev po celotni izobraževalni vertikali, da bodo v prihodnjih letih delali z učenci, ki jih je šolanje na daljavo posredno in neposredno prizadelo. Ker se s situacijo, v katero smo bili iz epidemioloških razlogov prisiljeni, srečujemo prvič, ostaja odprtih veliko vprašanj oz. je vprašanj več kot odgovorov. Naloga vseh je, da se zavedamo, da je imel spremenjeni način dela največji vpliv prav na otroke, ki so bili prikrajšani na številnih področjih – ne le na področjih vzgoje in izobraževanja. Veliko vlogo v blaženju posledic imajo tudi učitelji. Menimo, da je naloga vseh institucij, ki delujejo na področju vzgoje in izobraževanja, da učiteljem in s tem tudi učencem pomagajo tako, da se oblikujejo smernice ali priporočila, po katerih bodo lahko učitelji brez oklevanja in pomislekov posegali pri srečevanju s posledicami spremenjenega načina dela v prihodnjem desetletju (ali več). Pri tem nimamo v mislih le področja branja in pisanja, temveč širša področja vzgoje in izobraževanja.

Literatura

- Engzell, Per, Arun Frey in Mark D. Verhagen, »Learning loss due to school closures during the COVID-19 pandemic,« *Proceedings of the National Academy of Sciences* 118, št. 17 (2021). <https://doi.org/10.1073/pnas.2022376118>
- Erhatic, Blanka in Aleksandra Štih. *Z besedo na dan: Poslušamo, govorimo, bemo in pišemo*. Maribor: Obzorja, 2007.
- Frančeškin, Jana, Mira Kramarič, Marija Ropič in Mateja Urbančič Jelovšek. *Na vrtljaku črk. Priročnik za učitelje in vzgojitelje v 1. razredu devetletne osnovne šole*. Ljubljana: Rokus, 2002.
- Golli, Danica. *Opismenjevanje v prvem razredu*. Novo mesto: Pedagoška obzorja, 1991.
- Grom, Katarina, »Zmožnejši bralci in pisci besedil v prvem razredu osnovne šole,« *Revija za elementarno izobraževanje* 9, št. 1 (2016): 63–67.
- Krek, Janez in Mira Metljak. *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Narodna in univerzitetna knjižnica, 2011.
- Križaj Ortar, Martina, Lidija Magajna, Sonja Pečjak in Tereza Žerdin. *Slovenščina v 1. triletju devetletne osnovne šole*. Trzin: Izolit, 2000.
- Kurikulum za vrtce: predšolska vzgoja v vrtcih*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport in Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 1999.
- Legvart, Polona, Maja Kerneža in Metka Kordigel Aberšek. »Primary school students' natural science digital literacy competence in digital learning environments.« *V Science and technology education: developing a global perspective: proceedings of the 4th International Baltic Symposium on Science and Technology Education (BalticSTE2021), Šiauliai, 21-22 June, 2021*, uredil Vincentas, Lamanauskas, 105–114. Šiauliai: Scientia Socials, 2021.
- Marjanovič Umek, Ljubica, »Govorna kompetentnost malčkov in otrok kot napovednik zgodnje in kasnejše pismenosti,« *Sodobna pedagogika*, 61, št. 1 (2010): 28–45.
- Nacionalna strategija za razvoj bralne pismenosti za obdobje 2019–2030*. Priobljeno 25. 3. 2021 iz: <https://www.gov.si/novice/2020-01-15-nacionalna-strategija-za-razvoj-bralne-pismenosti-za-obdobje-2019-2030/>.
- Pečjak, Sonja. *Kako do boljšega branja*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport, 1993.
- Pečjak, Sonja. *Osnove psihologije branja. Spiralni model kot oblika razvijanja bralnih sposobnosti učencev*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete, 1999.

- Pečjak, Sonja. *Ravni razumevanja in strategije branja*. Trzin: Different, 1995.
- Program osnovna šola. Slovenščina. Učni načrt (posodobljena izdaja)*. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, Zavod RS za šolstvo, 2018.
- Ropič, Marija. *Podaljšano opismenjevanje*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 1996.
- Stebbins, Robert A. *Exploratory Research in the Social Sciences*. Thousand Oaks, CA: SAGE, 2001.
- Thomas, Almut E., »First and second graders' reading motivation and reading comprehension were not adversely affected by distance learning during COVID-19,« *Frontiers in Education*, 6 (2021), <https://doi.org/10.3389/educ.2021.780613>
- Tomasik, Martin J., Laura A. Helbling in Urs Moser, »Educational gains of in-person vs. distance learning in primary and secondary schools: A natural experiment during the Covid-19 pandemic school closures in Switzerland,« *International Journal of Psychology*, 65, št. 4 (2020): 566–576, <https://doi.org/10.1007/s11125-021-09582-6>

Učinek branja besed na branje neumetnostnega besedila in bralno razumevanje

Marija Ropič Kop, Saša Klar Zadravec

1 Uvod

Branje je ena od komunikacijskih dejavnosti, ki poteka od 1. razreda osnovne šole pri predmetu slovenščina. V teoretičnem delu bomo osvetlili določene ugotovitve dosedanjih raziskav, ki so do neke mere povezane z našo longitudinalno empirično raziskavo. Prav tako bodo v oporo za preučevanje na ravni vzročnega razlaganja oz. za iskanje odgovorov na vprašanja.

Pogosto zasledimo vprašanja, kaj poveča zmožnost branja, ali zmožnost glasovnega zavedanja učinkuje na branje, ali ima začetno branje mladih bralcev pred sistematičnim opismenjevanjem v 1. razredu osnovne šole učinek na razvoj branja v kasnejših razredih osnovne šole ipd.

1.1 Učinek glasovnega zavedanja na branje

Anthony s sodelavci (2007) je preučeval sposobnosti fonološkega zavedanja pri starejših predšolskih otrocih in poudarja, da je bila splošna kognitivna sposobnost le posredno povezana s porajajočo se pismenostjo v zmožnosti glasovnega zavedanja. Starejši predšolski otroci imajo v primerjavi z mlajšimi bolj razvito latentno sposobnost glasovnega zavedanja, vendar je struktura enakovredna. Lonigan s sodelavci (1998) je ugotovil, da se zmožnost glasovnega zavedanja s starostjo na splošno povečuje in je povezana s socialno-ekonomskim statusom.

Določene raziskave (Manyak, 2008; Papadimitriou in Vlachos, 2014; Ropič Kop in Klar Zadavec, 2021; Strickland, 2011) opozarjajo na pomemben učinek zmožnosti glasovnega zavedanja na dekodiranje oz. branje. Papadimitriou in Vlachos (2014) poudarjata pomen spodbujanja predbralnih aktivnosti v predšolskem obdobju, saj te v začetnih razredih napovedujejo bralno uspešnost v natančnosti in tekočnosti branja. Prav tako izpostavljata prepoznavanje otrok s primanjkljaji predbralnih zmožnosti že v predšolskem obdobju. Določeni avtorji (Cadoso-Matinset et al., 2010; Castles et al., 2012; Mesmer in Griffith, 2005; Ropič, 2016; Ropič 2017; Ropič Kop, 2020) poudarjajo pomen sistematičnega spodbujanja glasovnega zavedanja skozi daljše časovno obdobje.

Edyburn s sodelavci (2017) je pri opazovanju posameznih področij zgodnjega opismenjevanja v vrtcu pri pripravi na osnovno šolo ugotovil, da področja besedišča, glasovnega zavedanja in branja besed v vrtcu zagotavljajo močno napoved otrokovih bralnih dosežkov na koncu 1. razreda.

Tudi avtorja longitudinalne študije (Gellert in Elbro, 2017) sta opazovala zgodnje opismenjevanje v vrtcu kot pripravo na osnovno šolo in ugotovila, da glasovno zavedanje nima enakega učinka na branje v vseh razredih, in sicer pravita, da ima glasovno zavedanje pomemben učinek na začetno fazo učenja branja konec vrtca in v prvi polovici 1. razreda osnovne šole ter zmanjšan učinek na branje konec 1. razreda. Da je povezanost med zmožnostjo glasovnega zavedanja in sposobnostjo dekodiranja višja v vrtcu kot v 1. razredu, je ugotovil Nithart s sodelavci (2011).

Za nas je zanimiva tudi longitudinalna študija (Hogan et al., 2005), ki je opazovala in preverjala otroke od vrtca do 4. razreda osnovne šole, in sicer v vrtcu, v 2. in 4. razredu. Rezultati študije kažejo, da vrtčevsko spodbujanje zmožnosti glasovnega zavedanja napoveduje branje v 2. razredu. Meritve branja iz 2. razreda so napovedale branje v 4. razredu. Ugotovljena je bila vzajemna povezanost med zmožnostjo glasovnega zavedanja in branjem besed. Zmožnost glasovnega zavedanja v vrtcu je napovedala branje besed v 2. razredu in branje v 2. razredu je napovedovalo zmožnost glasovnega zavedanja v 4. razredu.ocene zmožnosti glasovnega zavedanja so zagotovile informacije o branju v vrtcu. Ugotovili so, da zmožnost glasovnega zavedanja izgubi svojo napovedno moč v 2. razredu. Avtorji menijo, da postaneta v tem obdobju zmožnosti glasovnega zavedanja in branja besed tako močno povezani, da zmožnost glasovnega zavedanja ne napoveduje branja v 4. razredu.

Holland in sodelavci (2004) so raziskovali, katera izmed veščin, kot so zmožnost glasovnega zavedanja, hitro in avtomatizirano poimenovanje besedišča ter ortografske zmožnosti, ima najboljši učinek na dekodiranje besed. Rezultati so pokazali, da imajo vse tri veščine hkrati najboljše učinek na branje.

1.2 Tekočnost glasnega branja in bralno razumevanje

Tekočnost branja ugotavljamo ob glasnem branju. Označuje zmožnost natančnega ter hitrega branja z ustrezno izraznostjo, kar omogoča tudi bralno razumevanje (Ropič Kop in Vizjak Puškar, 2000). Pomembno je, da tekočnost branja razvijamo skozi celotni proces šolanja, in to pri vseh predmetih. S. Pečjak (2012) izpostavlja štiri različne kriterije tekočnosti branja, in sicer natančnost, ritem, tehniko in izraznost. Na tem mestu bomo podrobneje predstavili njeno opredelitev dveh kriterijev, ritma in izraznosti, saj bomo prilagojene ocene le-teh uporabili v naši raziskavi. Avtorica ritem deli na tri stopnje: tekoč (redka omahovanja in premori, enakomeren ritem), delno tekoč (manj omahovanja, nekaj premorov, nekaj ponovitev, razmeroma enakomeren ritem) in netekoč (pogosto omahovanje, številni premori, pogoste ponovitve, menjajoč razburkan ritem). Izraznost vrednoti v treh stopnjah, in sicer kot ustrezno izraznost, branje z nekaj izraznosti in monotono branje.

Za nas je bila zanimiva petletna longitudinalna študija (Tafa in Manolitsis, 2008), ki se je osredotočila na skupino grških zgodnjih bralcev od vrtca do 4. razreda in skupino grških nezgodnjih bralcev. Rezultati so pokazali, da se je prednost zgodnjih bralcev pri bralnem razumevanju ohranila do 2. razreda, pri tekočnosti branja pa do 4. razreda. Ob tem kaže poudariti, da so v začetku zabeležili uspešnejše zmožnosti glasovnega zavedanja pri zgodnjih bralcih v primerjavi z nezgodnjimi bralci. Do konca 1. razreda sta obe skupini učencev dosegli podobne zmožnosti glasovnega zavedanja. Avtorja ugotavljata, da je razvoj zgodnje pismenosti in pozneje razvoj pismenosti pri obeh skupinah potekal po isti poti kot pri večini otrok, vendar so se zgodnji bralci po tej poti premikali hitreje kot njihovi vrstniki nezgodnji bralci.

V nadaljevanju se sprašujemo, ali tekočnost glasnega branja napoveduje razumevanje prebranega. Študija Kim et al. (2010) ugotavlja, da tekočnost glasnega branja v 1. razredu najbolj napoveduje bralno razumevanje v 3. Hitrost glasnega branja je povezana z besedilom (npr. vrsta, težavnost) in je močan napovedovalec bralnega razumevanja. Tekoče glasno branje se razvije iz branja besed, kar zahteva integracijo različnih veščin, in sicer

zmožnost glasovnega zavedanja in poznavanja črk. Na tekočnost glasnega branja vpliva tudi besedišče v branem besedilu. Pri tekočem glasnem branju se ne pričakuje, da bodo učenčeva natančnost in avtomatizirana zmožnost glasovnega zavedanja, poimenovanje črk in dekodiranje besed dodatno prispevali k razumevanju branja.

Poleg natančnosti in hitrosti je izraznost (tj. pavze, trajanje, višina, intenzivnost) ena izmed bistvenih značilnosti tekočega branja. Raziskava Álvarez-Cañizo et al. (2018) je raziskala, kako se razvoj branja z izraznostjo pri španskih učencih 3. in 5. razreda razlikuje glede na vrsto in dolžino povedi. Ugotovili so, da učenci 3. razreda še niso razvili branja z izraznostjo, ki bi bila podobna odraslim, saj so delali več premorov in težko predvidevali stavčno strukturo. Učenci 5. razreda so pokazali bistveno več izraznosti branja in ob tem so se odražale že nekatere značilnosti izraznega branja odraslih. Nadalje so ugotovili, da je bralna izraznost tesno povezana z bralno izkušnjo in se razvija na podoben način kot dekodiranje in hitrost branja.

Študija Cowie et al. (2002), ki je preučevala tekočnost in izraznost branja učencev, starih osem do deset let, je ugotovila delno neodvisnost tekočnosti in izraznosti branja. V naravni situaciji branja opazimo, da zadostna raven tekočega glasnega branja omogoča izraznost branja, čeprav je možno tudi tekoče glasno brati brez ustrezne izraznosti. Prav tako so ugotovili, da je bil čas branja povezan s tekočnostjo branja. Slabši bralci so dosegli slabši čas branja in so brali neizrazno. Bralci, ki so brali izrazno, so brali hitreje.

Calet et al. (2019) poudarjajo vlogo izraznosti pri bralnem razumevanju. Nudenje pomoči pri branju je temeljilo na večkratnem branju s poudarkom na izraznosti. Ker slabe bralne sposobnosti v prvih razredih osnovne šole vodijo v slabše bralne sposobnosti v vseh naslednjih šolskih letih, je pospeševanje večšine branja v tem obdobju bistvenega pomena. Rezultati kažejo, da so vaje med začetnim in končnim preverjanjem pokazale izboljšanje tekočnosti branja besed in natančnosti branja, kar je pomembno izboljšalo tudi razumevanje branja (Nevo et al., 2016). Pomembne učinke vaje v bralni uspešnosti predstavlja študija Fuchs et al. (2012), ki ugotavlja učinek redne vaje za večjo bralno uspešnost. Slednja se je pokazala kot dolgoročni napovedovalec razumevanja branja na podlagi spremljanja učencev od 1. do 5. razreda. V vzorec so bili vključeni slabši bralci v 1. razredu.

Primerna učiteljeva pomoč učencem z bralnimi težavami in namenjena pozornost branju v razredu sta pokazali pomemben učinek v razumevanju branja v 3. razredu (Miller et al., 2014).

1.3 Namen in raziskovalna vprašanja

Povod za izvedeno in v tem prispevku predstavljeno longitudinalno raziskavo sta bili že izvedeni raziskavi M. Ropič Kop (202) ter M. Ropič Kop in S. Klar Zadavec (2021). V prvi smo ugotovili zmožnost glasovnega zavedanja na ravni zaznave začetnega in končnega glasu pri dveh skupinah učencev, in sicer so eno skupino predstavljali učenci običajne populacije v slovenskih osnovnih šolah, v drugo skupini pa je bilo več učencev tujcev, kar je predstavljalo jezikovno in kulturno drugačnost ter manj spodbudno okolje. Rezultati so pokazali, da je zmožnost glasovnega zavedanja bolj razvita v prvi skupini učencev (Ropič Kop, 2020). V drugi raziskavi, ki smo jo izvedli na istem vzorcu in prav tako oblikovali dve skupini učencev, smo ugotovili razlike v zmožnosti branja besed kot zmožnosti spontanega branja učencev v začetku 1. razreda pred začetkom sistematičnega opismenjevanja. Omenjena raziskava je pokazala statistično značilno razliko med skupinama učencev pri branju besed. Ta razlika se je odražala v prid skupini učencev, kjer je bilo pomembno manj učencev z jezikovno in kulturno drugačnostjo.

Porajajoča se pismenost, ki se odraža v začetnem branju pri starejših predšolskih otrocih in učencih v začetku 1. razreda, se odraža tudi pri slovenskih otrocih/učencih. Namen naše longitudinalne raziskave je bil preučiti, ali obstaja povezanost med spremenljivkami branja v 1. in 3. razredu.

Ker smo učence v 1. razredu individualno preverili pri branju, smo jih individualno preverili tudi v 3. razredu. Omenjena oblika preverjanja branja besed nam je vzela veliko časa, njena izvedba pa je bila organizacijsko zahtevna. Pri branju besed in branju besedila smo preverili več učencev, kot smo jih lahko upoštevali v longitudinalni raziskavi. Vse v vzorec vključene učence smo preverili v 1. in 3. razredu. V kolikor bi fizično zmogli, bi preverili tudi branje učencev v 2. razredu, saj tukaj vidimo primanjkljaj – podobno tudi pri raziskovanju na področju branja v slovenskem prostoru.

Postavili smo si raziskovalno vprašanje, ali ima glasno branje besed v začetku 1. razreda učinek na zmožnosti branja v 3. razredu, in sicer na čas, ritem in izraznost branja, na število napak v branju ter na bralno razumevanje nižje in višje ravni.

Z našo longitudinalno raziskavo želimo v slovenskem prostoru prispevati k pomenu spontane pismenosti v predšolskem obdobju pred sistematičnim opismenjevanjem, spodbuditi sistematično spodbujanje glasovnega zavedanja v vrtcu in ugotoviti učinek predznanja branja besed v začetku 1. razreda na branje neumetnostnega besedila v 3. razredu.

2 Metodologija

V raziskavi smo uporabili deskriptivno in kavzalno-neeksperimentalno metodo.

2.1 Vzorec

Vključili smo učence 1. razreda in jih spremljali v zmožnosti branja še v 3. razredu. Pri obdelavi pridobljenih podatkov v 1. in 3. razredu smo upoštevali le tiste učence, katerih branje smo preverili v 1. in 3. razredu. Skupno je sodelovalo 171 učencev, od tega 89 učencev in 82 učenk – vzorec je bil torej po spolu uravnotežen.

2.2 Pripomočki

Preverjanje branja v 1. in 3. razredu smo izvedli individualno. V 1. razredu so učenci prebrali maksimalno 16 besed, ki so bile razvrščene po težavnostni stopnji.

V 3. razredu smo preverili glasno branje neumetnostnega besedila, in sicer smo izmerili čas glasnega branja, ob tem spremljali bralčevo upoštevanje ritma branja in ga vrednotili v treh stopnjah (menjujoč ritem, razmeroma enakomeren ritem, enakomeren ritem), spremljali bralčevo izraznost branja v treh stopnjah (monotono branje, branje z nekaj izraznosti, ustrezna izraznost) in beležili morebitne napake pri branju. Po branju so ustno odgovorili na štiri vprašanja nižje ravni razumevanja branja, pri katerih so skupno prejeli maksimalno pet točk. Ta raven je predstavljala besedno raven, kjer so vsi odgovori razvidni iz besedila. Sledilo je še pet vprašanja višje ravni, ki so prinesla največ pet točk. Pri odgovarjanju na slednja vprašanja so si učenci pomagali s sklepanjem oz. z uporabo predhodnega znanja.

2.3 Obdelava podatkov

Z analizo povezanosti spremenljivk smo izračunali korelacije med podatki o branju besed v začetku 1. razreda in podatki o zmožnosti branja, ki so zajemali čas, ritem, izraznost, pravilnost branja ter razumevanje nižje in višje ravni v 3. razredu. Bivariantne korelacije smo izračunali s Pearsonovim koeficientom korelacije, pri čemer smo izvedli testiranje statistično značilnih razlik koeficienta. Po ugotovljenih korelacijah smo z regresijsko analizo ugotovili še učinek prediktorjev na posamezni kriterij.

3 Rezultati raziskave in razprava

V tem poglavju bomo predstavili rezultate bivariantne korelacije in regresijske analize z razpravo glasnega branja besed v začetku 1. razreda na zmožnosti branja v 3. razredu, in sicer na čas, ritem in izraznost branja, na število napak v branju ter na bralno razumevanje nižje in višje ravni.

Tabela 10 prikazuje šibko povezanost med branjem besed v začetku 1. razreda in časom branja neumetnostnega besedila v 3. razredu. To pomeni, da so imeli učenci 3. razreda, ki so dosegli slabši čas branja, na začetku 1. razreda manjše predznanje v branju besed. Zmožnost branja besed na začetku 1. razreda predstavlja porajajoče se branje oz. zmožnost branja pred sistematičnim opismenjevanjem in vpliva na čas branja neumetnostnega besedila v 3. razredu. Rezultati naše raziskave poudarjajo podobno kot v svoji raziskavi Cowie s sodelavci (2002), in sicer da je čas branja povezan s tekočnostjo slednjega.

Standardna odklona v branju besed v 1. razredu in v branju neumetnostnega besedila v 3. razredu kažeta na velike individualne razlike v zmožnosti branja. V razumevanju rezultatov v naši longitudinalni raziskavi si pomagamo s sorodno raziskavo. Tafa in Manolitsis (2008) sta ugotovila boljše zmožnosti glasovnega zavedanja pri zgodnjih bralcih, kar smo v izvedeni raziskavi (Ropič Kop, 2020), v katero so bili vključeni isti učenci, potrdili tudi mi. Naša ugotovitev, da so zgodnji bralci uspešnejši tudi v 3. razredu, se prav tako sklada z grško raziskavo (Tafa in Manolitsis, 2008). Prav tako Hogan s sodelavci (2005) poudarja vzajemno povezanost med glasovnim zavedanjem in branjem besed.

Ker ima glasovno zavedanje pomemben učinek na branje, je pomembno in potrebno sistematično spodbujanje v predšolskem obdobju (zlasti v vrtcu) skozi daljše časovno obdobje, kar v raziskavi dokazuje tudi Papadimitrion in Vlachos (2014). Tudi naša raziskava potrjuje, da ima branje besed pred sistematičnim opismenjevanjem učinek na branje v 3. razredu.

Tabela 10: Pearsonov koeficient korelacije (r, p) med spremenljivkama »branje besed« v 1. razredu in »čas branja neumetnostnega besedila« v 3. razredu

Spremenljivke	n	M	SD	1	2
1. Branje besed	171	5,40	6,36		
2. Čas branja neumetnostnega besedila	171	218,85	110,27	-0,35**	

Opomba: ** = korelacija je statistično značilna pri 0,01 (dvosmerno testiranje)

Multipli koeficient korelacije v Tabeli 11 je statistično značilen. Oba prediktorja, to je skupina in branje besed, pojasnjujeta skoraj 16 % variance časa branja v 3. razredu, kar pomeni, da imata branje besed in skupina pomemben učinek na čas branja. Branje besed kot prediktor ima statistično značilen vpliv na čas branja. Vpliv skupine učencev (1, 2) na čas branja v 3. razredu je prav tako statistično značilen, a je vpliv nekoliko manjši kot v primeru branja besed, saj so v obeh skupinah nekateri učenci dosegli boljši oz. slabši čas branja v 3. razredu.

Tabela 11: Izid regresijske analize učinka »branja besed« v 1. razredu in »skupine učencev« na »čas branja neumetnostnega besedila« v 3. razredu

Prediktorji	<i>t</i>	<i>p</i>	β	<i>F</i>	<i>df</i>	<i>p</i>	<i>R</i> ²
Branje besed v 1. razredu	-5,43	0,00	42,07	15,82	2	0,00	0,16
Skupina	2,64	0,01	-6,82				

Opomba: Odvisna spremenljivka: čas branja neumetnostnega besedila v 3. razredu

Iz Tabele 12 razberemo, da obstaja statistično značilna korelacija med branjem besed v 1. razredu in ritmom branja neumetnostnega besedila v 3. razredu. Predznanje v branju besed v 1. razredu ima učinek na ritem branja neumetnostnega besedila v 3. razredu. Učenci, ki so brali besede že na začetku 1. razreda, so prej dosegli boljši ritem v branju. Med spremenljivkama je zmerna povezanost.

Ritem branja smo vrednotili v treh stopnjah, in sicer so brali z enakomernim ritmom (tekoč ritem), z razmeroma enakovrednim ritmom (delno tekoč ritem) in z menjujočim ritmom (netekoč ritem). Povprečje kaže na delno tekoč ritem.

Tabela 12: Pearsonov koeficient korelacije (*r*, *p*) med spremenljivkama »branje besed« v 1. razredu in »ritem branja neumetnostnega besedila« v 3. razredu

Spremenljivke	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	1	2
1. Branje besed	171	5,40	6,36		
2. Ritem branja neumetnostnega besedila	171	1,95	0,69	-0,44**	

Opomba: ** = korelacija je statistično značilna pri 0,01 (dvosmerno testiranje)

Iz Tabele 13 ugotovimo, da je multipli koeficient korelacije statistično značilen. Oba prediktorja skupaj pojasnjujeta 22 % variance ritma, kar izpostavlja še večji pomen branja besed na začetku 1. razreda in skupin učencev pri ritmu branja neumetnostnega besedila v 3. razredu kot v času branja

neumetnostnega besedila v 3. razredu. Branje besed na začetku 1. razreda kot prediktor ima statistično značilen učinek na ritem branja neumetnostnega besedila v 3. razredu. Vpliv skupine učencev na ritem branja je negativen in statistično značilen. Zmožnost predznanja v branju besed na začetku 1. razreda ima večji vpliv kot skupina učencev (1, 2) na ritem branja neumetnostnega besedila v 3. razredu.

Tabela 13: Izid regresijske analize učinka »branja besed« v 1. razredu in »skupine učencev« na »ritem branja neumetnostnega besedila« v 3. razredu

Prediktorji	<i>t</i>	<i>p</i>	β	<i>F</i>	<i>df</i>	<i>p</i>	<i>R</i> ²
Branje besed v 1. razredu	6,82	0,00	0,05	23,63	2	0,00	0,22
Skupina	-2,35	0,02	-0,22				

Opomba: Odvisna spremenljivka: ritem branja neumetnostnega besedila v 3. razredu

Iz Tabele 14 razberemo statistično značilno korelacijo med branjem besed v 1. razredu in izraznostjo branja neumetnostnega besedila v 3. razredu. Učenci, ki so v 1. razredu zmogli prebrati več besed, so v 3. razredu v branju dosegli višjo stopnjo izraznosti. Med spremenljivkama ugotavljamo zmerno povezanost. Če pogledamo na aritmetično sredino z vidika kriterijev S. Pečjak (2012) za izraznosti branja v 3. razredu, vidimo, da učenci že dosegajo branje z nekaj izraznosti. Ob tem moramo dodati, da nekateri učenci 3. razreda že berejo z ustrezno izraznostjo in da nekateri zmorejo le še monotono branje.

Nekateri bralci v 3. razredu so že brali z izraznostjo, ki je podobna branju odraslih. Nekateri bralci so glasno tekoče brali, a ob tem niso upoštevali izraznosti. Podobno ugotavlja študija Álvarez-Cañizo et al. (2018) za španske tretješolce. Prav tako opozarjamo na opažanje pri glasnem tekočem branju v podobnosti z drugo študijo (Cowie et al., 2002). Vsi učenci v začetnih letih šolanja ne berejo izrazno, čeprav berejo tekoče.

Tabela 14: Pearsonov koeficient korelacije (*r*, *p*) med spremenljivkama »branje besed« v 1. razredu in »izraznost branja neumetnostnega besedila« v 3. razredu

Spremenljivke	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	1	2
1. Branje besed	171	5,40	6,36		
2. Izraznost branja neumetnostnega besedila	171	1,77	0,71	0,43**	

Opomba: ** = korelacija je statistično značilna pri 0,01 (dvosmerno testiranje)

Multipli koeficient korelacije v Tabeli 15 je statistično značilen. Oba prediktorja skupaj pojasnujeta skoraj 19 % variance izraznosti branja. To predstavlja nekoliko manjši učinek kot pri ritmu branja. Branje besed v 1. razredu kot prediktor ima statistično značilen učinek na izraznost branja neumetnostnega besedila v 3. razredu. Vpliv skupine učencev na izraznost branja neumetnostnega besedila v 3. razredu ni statistično značilen, ker v obeh skupinah nekateri učenci izrazno berejo.

Tabela 15: Izid regresijske analize učinka »branja besed« v 1. razredu in »skupine učencev« na »izraznost branja neumetnostnega besedila« v 3. razredu

Prediktorji	<i>t</i>	<i>p</i>	β	<i>F</i>	<i>df</i>	<i>p</i>	<i>R</i> ²
Branje besed v 1. razredu	5,72	0,00	0,05	19,40	2	0,00	0,19
Skupina	1,11	0,27	0,11				

Opomba: Odvisna spremenljivka: izraznost branja neumetnostnega besedila v 3. razredu

Tabela 16 kaže negativno in statistično značilno korelacijo med branjem besed v 1. razredu in napakami pri branju neumetnostnega besedila v 3. razredu. Spremenljivki izražata šibko povezanost. Kljub temu je opazen učinek zmožnosti branja besed v začetku 1. razreda na pravilnost branja neumetnostnega besedila v 3. razredu. To pomeni, da so učenci, ki so dosegli zmožnost branja besed v 1. razredu, brali z manj napakami v 3. razredu. Med spremenljivkama ugotavljamo šibko povezanost.

S. Pečjak (1995) meni, da bralcem največjo oviro do usvojitve tekočega branja predstavljata prešibko predznanje in revnejše besedišče. V vzorcu učencev naše raziskave je nekaj učencev z manjšim predznanjem in revnim besediščem, ki je posledica manj spodbudnega oz. tujejezičnega okolja, in ti imajo težave pri slovenskem jeziku. Vse to učinkuje na zmožnost branja.

Nevo s sodelavci (2016) je ugotovil izboljšanje v natančnosti branja v fazi končnega preverjanja po izvedenih vajah branja, ki so sledile začetnemu preverjanju branja. Učitelji bi morali dati večji poudarek ponovnemu (večkratnemu) branju. S tem bi vplivali na zmanjšanje napak pri branju.

Tabela 16: Pearsonov koeficient korelacije (*r*, *p*) med spremenljivkama »branje besed« v 1. razredu in »napake pri branju neumetnostnega besedila« v 3. razredu

Spremenljivke	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	1	2
1. Branje besed	171	5,40	6,36		
2. Napake pri branju neumetnostnega besedila	171	6,91	5,346	-0,25**	

Opomba: ** = korelacija je statistično značilna pri 0,01 (dvosmerno testiranje)

V Tabeli 17 ugotovljamo, da je multipli koeficient korelacije statistično značilen, oba prediktorja skupaj pa pojasnujeta 9 % variance v pravilnosti branja. Branje besed kot prediktor ima statistično značilen učinek na napake pri branju neumetnostnega besedila v 3. razredu. Vpliv skupine na število napak pri branju neumetnostnega besedila v 3. razredu je statistično značilen. Manj napak pri branju neumetnostnega besedila v 3. razredu imajo tisti učenci, ki so imeli predznanje branja na začetku 1. razreda.

Tabela 17: Izid regresijske analize učinka »branja besed« v 1. razredu na »napake pri branju neumetnostnega besedila« v 3. razredu

Prediktorji	<i>t</i>	<i>p</i>	β	<i>F</i>	<i>df</i>	<i>p</i>	<i>R</i> ²
Branje besed v 1. razredu	-3,86	0,00	-0,24	8,35	2	0,00	0,09
Skupina	2,17	0,03	1,74				

Opomba: Odvisna spremenljivka: napake v branju neumetnostnega besedila v 3. razredu

Tabela 18 kaže, da obstaja statistično značilna korelacija med nižjo ravnjo razumevanja pri branju neumetnostnega besedila v 3. razredu in branjem besed na začetku v 1. razreda. Spremenljivki sta šibko povezani. Zgodnje spontano branje učencev v 1. razredu je pomembno vplivalo na usvajanje bralne tehnike, ki je tudi v 3. razredu dopuščala besedno razumevanje prebranega besedila. Za nižjo raven razumevanja branja je značilno, da naloge zahtevajo reprodukcijo ali prepoznavanje. Na ta način se odražata razumevanje besed in bralčev spomin.

Naša raziskava podpira ugotovitev raziskave Kim et al. (2010), da tekočnost branja najbolj napoveduje razumevanje branja v 3. razredu.

Tabela 18: Pearsonov koeficient korelacije (*r*, *p*) med spremenljivkama »branje besed« v 1. razredu in »nižja raven razumevanja pri branju neumetnostnega besedila« v 3. razredu

Spremenljivke	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	1	2
1. Branje besed	171	5,40	6,36		
2. Nižja raven bralnega razumevanja	171	3,75	1,12	0,23**	

Opomba: ** = korelacija je statistično značilna pri 0,01 (dvosmerno testiranje)

Multipli koeficient korelacije v Tabeli 19 je statistično značilen in oba prediktorja skupaj pojasnujeta 5 % variance nižje ravni razumevanja pri branju neumetnostnega besedila v 3. razredu. Branje besed v 1. razredu kot prediktor ima statistično značilen učinek na nižjo raven razumevanja pri branju neumetnostnega besedila v 3. razredu. To pomeni, da so učenci, ki

so imeli predznanje v branju besed že na začetku 1. razreda, tudi v 3. razredu uspešneje odgovarjali na vprašanja nižje ravni razumevanja pri branju neumetnostnega besedila. Učinek skupine na nižjo raven razumevanja pri branju neumetnostnega besedila v 3. razredu je negativen in ni statistično značilen, ker so v vzorcu zajeti učenci uspešno odgovarjali na vprašanja nižje ravni razumevanja po branju neumetnostnega besedila v 3. razredu – tudi tisti učenci, ki v začetku 1. razreda še niso brali.

Vaja v branju, ki jo poudarja Nevo s sodelavci (2016), ima pomemben učinek na razumevanje branja. Ker smo v naši raziskavi preverili nižjo raven, v kateri najdejo bralci odgovor v besedilu, bi s ponovnim branjem povečali tudi razumevanje. Učinke vaje v bralni uspešnosti učencev od 1. do 5. razreda (slabši bralci) ugotavlja tudi Fuchs s sodelavci (2012). Učenci, ki so bili vključeni v našo raziskavo, so z odgovori dosegli v povprečju 3,75 točk od petih. Med njimi so bili tudi slabši bralci. Ob redni vaji branja lahko pričakujemo izboljšano bralno uspešnost. To dokazuje tudi Fuchs s sodelavci (2012).

Tabela 19: Izid regresijske analize učinka »branja besed« v 1. razredu na »nižjo raven razumevanja pri branju neumetnostnega besedila« v 3. razredu

Prediktorji	<i>t</i>	<i>p</i>	β	<i>F</i>	<i>df</i>	<i>p</i>	<i>R</i> ²
Branje besed v 1. razredu	0,24	0,00	0,04	4,78	2	0,01	0,05
Skupina	-0,02	-0,29	-0,05				

Opomba: Odvisna spremenljivka: nižja raven razumevanja branja neumetnostnega besedila v 3. razredu

V Tabeli 20 vidimo, da obstaja statistično značilna korelacija med višjo ravno razumevanja pri branju neumetnostnega besedila v 3. razredu in branjem besed v 1. razredu. Med spremenljivkama obstaja šibka povezanost. Porajajoča se pismenost ima učinek na zmožnost branja besed že pred sistematičnim opismenjevanjem v 1. razredu. Ti učenci so imeli možnost hitrega napredovanja v branju in pridobivanja posameznih informacij z branjem. Vse to jim je omogočilo tudi razumevanje s sklepanjem, ki je lahko zajeto iz samega besedila ali s povezovanjem besedilnih informacij s predhodnim znanjem ali posploševanjem pri daljših besedilih ipd.

Ob primerjanju aritmetične sredine doseženih točk nižje (Tabela 18) in višje ravni (Tabela 20) razumevanja opažamo, da so bili učenci uspešnejši v bralnem razumevanju na nižji ravni. Ugotavljamo, da bralno besedilo učencem nudi vir informacij.

Učitelji v 1. vzgojno-izobraževalnem obdobju (VIO) nudijo pomoč učencem z bralnimi težavami in to se pozitivno odraža v bralni uspešnosti ter razumevanju branja učencev 3. razreda, kot to ugotavlja tudi Miller s sodelavci (2014).

Tabela 20: Pearsonov koeficient korelacije (r , p) med spremenljivkama »višja raven razumevanja pri branju neumetnostnega besedila« v 3. razredu in »branje besed« v 1. razredu

Spremenljivke	n	M	SD	1	2
1. Branje besed	171	5,40	6,36		
2. Višja raven bralnega razumevanja	171	2,96	1,27	0,22**	

Opomba: ** = korelacija je statistično značilna pri 0,01 (dvosmerno testiranje)

Iz Tabele 21 razberemo, da je multipli koeficient korelacije statistično značilen. Oba prediktorja skupaj pojasnjujeta 5 % variance višje ravni razumevanja pri branju neumetnostnega besedila v 3. razredu. Branje besed v začetku 1. razreda kot prediktor ima statistično značilen učinek na višjo raven razumevanja pri branju neumetnostnega besedila v 3. razredu. Učinek skupine na višjo raven razumevanja pri branju neumetnostnega besedila v 3. razredu ni statistično značilen. Odgovori na vprašanja višje ravni zahtevajo implicitno in elaborativno sklepanje učencev na ravni besedila. V obeh skupinah so učenci, ki so uspešno ali neuspešno odgovarjali na vprašanja višje ravni.

Tabela 21: Izid regresijske analize učinka »branja besed« v 1. razredu na »višjo raven razumevanja pri branju neumetnostnega besedila« v 3. razredu

Prediktorji	t	p	β	F	df	p	R^2
Branje besed v 1. razredu	3,00	0,00	0,05	4,52	2	0,01	0,05
Skupina	-0,48	0,63	-0,09				

Opomba: Odvisna spremenljivka: višja raven razumevanja branja neumetnostnega besedila v 3. razredu

Branje besed v 1. razredu ima pomemben učinek na branje besedila v 3. razredu, na kriterije tekočnosti branja in nekoliko manjše bralno razumevanje nižje in višje ravni.

4 Zaključek

Raziskava je odgovorila na raziskovalna vprašanja, ki smo si jih zastavili.

Longitudinalna raziskava je potrdila statistično značilno povezanost med začetnim branjem v 1. razredu pred sistematičnim opismenjevanjem v branju besed in glasnim branjem neumetnostnega besedila v 3. razredu. Branje besed v 1. razredu je šibko do zmerno povezano s časom branja, z ritmom, izraznostjo in s pravilnostjo branja ter z razumevanjem branja nižje in višje ravni v 3. razredu. Izid regresijske analize ugotavlja učinek branja besed na čas branja, ritem, izraznost in pravilnost branja ter razumevanje branja nižje in višje ravni v 3. razredu. Kot smo povedali že v razdelku Rezultati raziskave in razprava, so naši rezultati sorodni rezultatom raziskav drugih avtorjev.

Ugotovljeno podpira pomen predznanja učencev v začetku 1. razreda, ki pa je individualne narave. Znano je, da predznanje nastaja že v predšolskem obdobju v vrtcu ter v domačem in širšem okolju. Otroci se s črkami srečujejo vsakodnevno. Naloga in skrb odraslih bi morala biti posvečena temu, da jim svet črk čim prijazneje in igriveje približajo.

Sistematično opismenjevanje v 1. razredu bi moralo potekati skrbno. Posebna pozornost učiteljev bi morala biti posvečena pouku branja. Ta naj bi najprej potekal ob dekodiranju besed, potem ob branju povedi in nato ob branju primerne obsega povedi oz. besedila. Vodilo ob tem nam je lahko študija Miller et al. (2014), ki potrjuje pozitiven učinek vaje branja tudi pri učencih, ki so imeli v začetku bralne težave. Izboljšanje bralne tehnike je vplivalo tudi na učinek v razumevanju branja.

Pospeševanje tekočnosti branja v 1. VIO v osnovni šoli je izjemnega pomena tudi zato, ker s tem izboljšamo razumevanje branja. Tisti učenci, ki so bili bralno uspešni že v 1. razredu, so bili uspešnejši v razumevanju branja v 3. razredu. Domnevamo, da se bo v naslednjih razredih tekočnost branja še izboljšala in s tem se bo izboljšalo še bralno razumevanje.

Pomanjkljivost študije vidimo predvsem v številu preverjanj v času trajanja raziskave. V kolikor bi ponovno izvedli podobno raziskavo, bi načrtovali branje besed tudi na koncu 1. in 2. razreda. Potem bi lahko preverili povezanost med branjem besed v začetku 1. razreda in na koncu 2. razreda. Ob tako velikem vzorcu učencev bi bila izvedba težja, saj smo vse učence v 1. in 3. razredu preverili individualno, za kar smo potrebovali precej časa.

Literatura

- Álvarez-Cañizo, Marta, Suárez-Coalla, Paz, Cuetos, Fernando »Reading Prosody Development in Spanish Children« *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal* 31 no.1 (2018): 35-52. <http://dx.doi.org.ezproxy.lib.ukm.si/10.10007/s11145-017-9768-7>
- Anthony, Jason L., Williams, Jeffrey M., McDonald, Renee and Francis, David J. »Phonological Processing and Emergent Literacy in Younger and Older Preschool Children« *Annals of Dyslexia* 57 no. 2 (2007): 113-137.
- Calet, Nuria, Pérez-Morenilla, M. Carmen, De los Santos-Roig, Macarena »Overcoming Reading Comprehension Difficulties through a Prosodic Reading Intervention: A Single-Case Study« *Child Language Teaching and Therapy* 35 no. 1 (2019): 75-88. <http://dx.doi.org.ezproxy.lib.ukm.si/10.1177/0265659019826252>
- Cardoso-Martins, Claudia, Mesquita, Tereza Cristina Lara and Ehri, Linnea. »Letter names and phonological awareness help children to learn letter-sound relations.« *Journal of Experimental Child Psychology* 109 no. 1 (2010): 25-38.
- Castles, Anne, Coltheart, Max, Wilson, Katherine, Valpied, Jodie and Wedgwood, Joanne. »The genesis of reading ability: What helps children learn letter-sound correspondences?« *Journal of Experimental Child Psychology* 104 no. 1 (2009): 68-88.
- Cowie, Roddy, Douglas-Cowie, Ellenb and Wilchmann, A. »Prosodic Characteristics of Skilled Reading: Fluency and Expressiveness in 8 - 10-Year-Old Readers« *Language and speech* 45 no. 1 (2002): 47-82.
- Edyburn, Kelly L., Quirk, Matthew, Felix, Erika, Swami, Sruthi, Goldstein, Ariel, Terzieva, Antoniya, Scheller, Jennifer »Literacy Screening among Latino/a and Dual Language Learner Kindergarteners: Predicting First Grade Reading Achievement« *Litaracy and instruction* 56 no. 3 (2017): 250-267. <http://dx.doi.org.ezproxy.lib.ukm.si/10.1080/19388071.2017.1305470>
- Fuchs, Douglas, Compton, Donald L., Fuchs, Lynn S., Bryant, V. Joan, Hamlett, Carol L. and, Warren »First-Grade Cognitive Abilities as Long-Term Presdictors of Reading Comprehension and Disability Status« *Journal of Learning Disabilities* 45 no. 3 (2012): 217-231. <http://dx.doi.org.ezproxy.lib.ukm.si/10.1177/0022219412442154>
- Gellert, Ana S. and Elbro, Carsten »Does a Dynamic Test of Phonological Awareness Predict Eary Reading Difficulties? A Longitudinal Study from Kindergarten through Grade 1« *Journal of Learning Disabilities* 50 no. 3 (2017): 227-237. <http://dx.doi.org.ezproxy.lib.ukm.si/10.1177/0022219415609185>

- Hogan, Tiffany P., Catts, Hugh W. and Little, Todd D. »The Relationship between Phonological Awareness and Reading: Implications for the Assessment of Phonological Awareness« *Language, Speech and Hearing Services in Schools* 36 no. 4 (2005): 285-293. [http://dx.doi.org.ezproxy.lib.ukm.si/10.1044/0161-1461\(2005/029\)](http://dx.doi.org.ezproxy.lib.ukm.si/10.1044/0161-1461(2005/029))
- Holland, Jason, McIntosh, David and Huffman, Lisa »The Role of Phonological Awareness, Rapid Automatized Naming, and Orthographic Processing in Word Reading« *Journal of Psychoeducational Assessment* 22 no. 3 (2004): 233-260. <http://dx.doi.org.ezproxy.lib.ukm.si/10.1177/073428290402200304>
- Kim, Young-Suk, Petscher, Yaacov, Schatschneider, Christopher and Foorman, Barbara »Does Growth Rate in Oral Reading Fluency Matter in Predicting Reading Comprehension Achievement?« *Journal of Educational Psychology* 102 no. 3 (2010): 652-667.
- Lonigan, Christopher J., Burgess, Stephen R., Anthony, Jason L. and Barker, Theodore A. »Development of Phonological Sensitivity in 2- to 5-Year-Old Children« *Journal of Educational Psychology* 90 no. 2 (1998): 294-311
- Manyak, Patrick C. »Phonemes in Use: Multiple Activities for a critical Process.« *The Reading Teacher* 61 no. 8 (2008): 659-662.
- Mesmer, Heidi Anne E. and Griffith Pricilla L. »Everybody's selling It-But Just What is Systematic phonics Instruction?« *The Reading Teacher* 59 no. 4 (2005): 366-376.
- Miller, Amanda C., Fuchs, Douglas, Fuchs, Lynn S., Compton, Donald, Kerns, Devin, Zhang, Wenjuan, Yen, Loulee, Patton, Samuel and Kirchner, Danielle Peterson »Behavioral Attention: A Longitudinal Study of Whether and How It Influences the Development of Word Reading and Reading Comprehension among At-Risk Readers« *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 7 no. 3 (2014): 232-249.
- Nelson, Jason M., Lindstrom, Jennifer H., Lindstrom, Will and Denis, Daniel »The Structure of Phonological Processing and Its Relationship to Basic Reading« *Exceptionality* 20 no. 3 (2012): 179-196. <http://dx.doi.org.ezproxy.lib.ukm.si/10.1080/09362835.2012.694612>
- Nevo, Einat, Brande, Sigalit and Shaul, Shelley »The Effects of Two Different Reading Acceleration Training Programs on Improving Reading Skills of Second Graders« *Reading Psychology* 37 no. 4 (2016): 533-546. <http://dx.doi.org.ezproxy.lib.ukm.si/10.1080/02702711.2015.1066911>
- Nithart, Christelle, Demont, Elisabeth, Metz-Lutz, Marie-Noelle, Majerus, Steve, Poncelet, Martine, Leybaert, Jacqueline »Early Contribution of

- Phonological Awareness and Later Influence of Phonological Memory throughout Reading Acquisition« *Journal of Research in Reading* 34 no. 3 (2011): 346-363.
- Papadimitriou, Artemis M., Vlachos, Filippos M. »Which Specific Skills Developing during Preschool Years Predict the Reading Performance in the First and Second Grade of Primary School?« *Early Child Development and Care*, 184 no. 11 (2014): 1706-1722.
- Pečjak, Sonja »*Psihološki vidiki bralne pismenosti*« (2012) Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Ropič, Marija. »Zmožnost zaznavanja začetnih in končnih glasov v nezložnih in večzložnih besedah.« *Didactika Slovenica – Pedagoška obzorja* 31 no. 1 (2016): 44-55.
- Ropič, Marija. »Razvoj določenih ravni glasovnega zavedanja v predšolskem obdobju.« V: Haramija, Dragica. (Eds.). *Bralna pismenost v predšolski vzgoji in izobraževanju*. Maribor: Pedagoška fakulteta v Mariboru, 2017.
- Ropič Kop, Marija. The Ability to Perceive Initial and Final Sounds in a Word. V: Lipovec, Batič, Janja, Kranjec, Eva (ur.). *New Horizons in Subject-Specific Education: Research Aspects of Subject-Specific Didactics*. 2020, str. 53-69. <https://press.um.si/index.php/ump/catalog/book/481ž>
- Ropič Kop, Marija, Vizjak Puškar, Nika. Tekoče branje : 6. gradnik. V: Haramija, Dragica (ur.). *Gradniki bralne pismenosti : teoretična izhodišča*. 1. izd. Maribor: Univerzitetna založba Univerze: Pedagoška fakulteta; Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2020. Str. 161-186, <https://press.um.si/index.php/ump/catalog/view/515/631/1148-2>
- Ropič Kop, Marija in Klar Zadravec, Saša Zmožnost učencev v branju besed v začetku 1. razreda V: Žagar, Igor Ž. (ur.), Mlekuž, Ana (ur.). *Raziskovanje v vzgoji in izobraževanju : medsebojni vplivi raziskovanja in prakse : [večavtorska znanstvena monografija]*. Brezplačna elektronska izd. Ljubljana: Pedagoški inštitut, 2021, str. 43-58 <https://www.pei.si/ISBN/978-961-270-343-1.pdf>
- Strickland, Dorothy S. »*Strategies for Beginning Readers and Writers and Those Needing Additional Support and Intervention in Teaching phonics Today*.« Newark, DE: *International Reading Association*, (2011): 50-56.
- Tafa, Eurimia and Manolitsis, George »A Longitudinal Literacy Profile of Greek Precocious Readers« *Reading Research Quarterly* 43 no. 2 (2008): 165-185.

Pouk slovenščine v Furlaniji - Julijski krajini med epidemijo covid-19: raziskovalna spoznanja in metodološki okvir za pripravo gradiv

Maja Melinc Mlekuž

1 Uvod

Na naselitvenem območju slovenske narodne in jezikovne skupnosti v Italiji se že od druge polovice prejšnjega stoletja, predvsem pa od vključitve Slovenije v Evropsko unijo in v šengenski prostor, razvija trend vključevanja otrok iz neslovensko oz. italijansko govorečih družin v vzgojno-izobraževalne zavode s slovenskim učnim jezikom v Italiji in zanimanje za dvojezično vzgojo (Baloh, 2012; Bogatec, 2015, 2021; Brezigar, 2019, 2021; Grgič, 2017, 2019; Jagodic, 2013, 2019; Melinc Mlekuž, 2016, 2019; Mezgec, 2021). Vključevanje vedno večjega števila otrok, ki ob vpisu v slovenski vrtec ali šolo ne poznajo slovenskega jezika, je privedlo do novih didaktično-metodičnih izzivov. Povečala se je sicer integracija slovenske skupnosti z večinskim prebivalstvom, izboljšala se je tudi stopnja medkulturnih odnosov (Jagodic, 2013, 2019), hkrati pa se je izkazala tudi potreba po novem jezikovnem modelu in didaktičnem gradivu za pouk slovenščine v jezikovno heterogenih razredih. Iz avtoričinega opazovanja v večletni pedagoški praksi v šolah s slovenskim učnim jezikom v Italiji izhaja, da prihaja med slovensko govorečimi starši in starši, ki niso govorci slovenščine, do vedno večjega razkoraka glede pričakovane zahtevnosti pouka slovenščine in jezikovne zmožnosti otrok. Ob tem se, zlasti po izkušnji pouka na daljavo med epidemijo covid-19, pojavlja vprašanje, ali je neslovensko oz. italijansko govorečim družinam zagotovljena dovolj strokovna pedagoška opora, da se bo trend zanimanja za slovenske šole nadaljeval tudi v prihodnje.

Pouk v vzgojno-izobraževalnih ustanovah s slovenskim učnim jezikom v Italiji, od vrtcev do drugostopenjskih srednjih šol v Tržaški in Goriški pokrajini ter v večstopenjski šoli s slovensko-italijanskim dvojezičnim poukom v Špetru na Videmskem, poteka po razvojnih smernicah italijanskega ministrstva za šolstvo, ki sicer veljajo za večinske šole v Italiji, niso pa posebej prilagojene za jezikovno heterogene skupine v manjšinskih vzgojno-izobraževalnih ustanovah. Šolski programi za slovenske šole so enaki kot za italijanske šole z dodatnim predmetom slovenski jezik in literatura ter nekaterimi vsebinskimi dodatki pri zgodovini in zemljepisu (Bogatec, 2015). Učitelji slovenščine se v osnovi teh šolskih smernic sicer držijo, vendar so pri izbiri učnih vsebin in učbenikov precej avtonomni (Melinc Mlekuž, 2019). Učitelji preizkušajo različne metodične prilagoditve za doseganje temeljnih učnih ciljev za pouk slovenščine kot J1, pa čeprav je slovenščina za mnoge učence J2.¹ Iz raziskave N. Bogatec (2015) je namreč jasno, da slovenščina za pomemben delež učencev in dijakov ni prvi ali primarni jezik. M. Grgič (2017) pa zavrača tudi predpostavko, da bi šole same po sebi zagotavljale ustrezno izpostavljenost slovenščini tudi v neformalnem sporazumevanju oz. bi nudile možnost učenja po sistemu popolne potopitve oz. jezikovne kopeli. Prav tako zavrača mnenje, da naj bi bil manjšinski jezik za učence prevladujoči jezik okolja, možnosti in priložnosti za rabo izven didaktično strukturiranega okolja je namreč malo. Z namenom spodbujanja različnih rab živega slovenskega jezika na območju slovensko-italijanskega jezikovnega stikanja, predvsem v Italiji, je leta 2017 nastala platforma SMEJse – Slovenščina kot manjšinski jezik, s ciljem, da se zagotovijo visoka sporazumevalna zmožnost v vseh zvrsteh in različicah slovenskega jezika, uravnotežena dvojezičnost in razvoj tudi lokalnih idiomov, a znotraj slovenskega jezikovnega kontinuuma (Grgič, 2017). V času pouka na daljavo med epidemijo covid-19 smo v okviru projekta *Nadgradnja in aktualizacija portala SMEJse* na portalu² objavili preko 230 vsebin in prip-

1 M. Grgič (2017) razlikuje prvi in primarni jezik, in sicer primarni jezik označuje kot tisti jezik, ki mu je govorec izpostavljen kontinuirano dlje časa v čim različnejših sporazumevalnih okoliščinah, oblikah in rabah. Tuji jezik je po J. Skela in M. Dagarin Fojkar (2009) jezik, ki mu je učenec izpostavljen predvsem pri pouku oz. pri šolskem izobraževanju. Kot najpomembnejšo razliko med drugim in tujim jezikom se omenja širina področja rabe jezika. Tuji jezik je omejen predvsem na razredno okolje, drugi pa na širšo družbeno rabo. Drugemu jeziku je učenec izpostavljen v šoli in zunaj nje, medtem ko se tuji jezik razume kot jezik, ki ga govorniki neke jezikovne skupnosti ne sprejemajo kot lastno sredstvo komunikacije.

2 Portal SM(e)Jse je dostopen na tem naslovu: <https://www.smejse.it/>.

ravili zbirko interaktivnih učnih enot s skupnim naslovom *Rastoča slovenščina*.

Namen prispevka je odgovoriti na raziskovalna vprašanja, kaj je bilo po mnenju strokovnih delavcev v vzgojno-izobraževalnih zavodih s slovenskim učnim jezikom v Italiji ključno za uspešno izvedbo pouka na daljavo; kako so se z izzivi šolanja od doma soočile neslovensko govoreče družine; kako je zaprtje šol vplivalo na priložnosti za rabo slovenskega jezika in s tem razvijanje sporazumevalne zmožnosti učencev. V nadaljevanju so predstavljeni odzivi na izražene težave, razvidne iz raziskave o poteku pouka na daljavo, in sicer je poleg novega učnega gradiva za učenje slovenščine nastal tudi premislek o standardih znanja pri pouku slovenščine v osnovni šoli v obliki 20-urnega izobraževalnega programa za učitelje slovenščine in prenovljenega *Učnega načrta za predmet slovenščina v osnovni šoli s slovenskim učnim jezikom v Italiji* (Baloh in Melinc Mlekuž, 2021).

2 Metodologija

Italija je bila ena izmed prvih evropskih držav, ki jo je močno prizadela epidemija bolezni covid-19. Med prvimi uvedenimi ukrepi za zajezitev okužb je bilo tudi zaprtje šol, ki je trajalo vse od 5. marca do zaključka šolskega leta 2019/20. Na Slovenskem raziskovalnem inštitutu (SLORI) smo v sodelovanju z Deželno komisijo za slovenske šole izvedli ankete o izvedbi pouka na daljavo med pedagoškim kadrom, starši in učenci, ki so v šolskem letu 2019/20 obiskovali vrtce in šole s slovenskim učnim jezikom ter dvojezičnim slovensko-italijanskim poukom v Italiji. Anketiranje je potekalo med majem in junijem 2020. Vprašalnik je izpolnilo 455 pedagoških delavcev oz. 80 % od skupno 571 predvidenih, 878 staršev oz. 35 % od skupno 2.541 naslovljenih, 283 učencev oz. 30 % od skupno 936 vpisanih in 11 ravnateljcev od skupno 14 povabljenih. V anketi je sodeloval pedagoški kader na vseh stopnjah šolanja, od vrtca do drugostopenjske srednje šole s slovenskim učnim jezikom oz. slovensko-italijanskim dvojezičnim poukom v Italiji, starši učencev osnovnih in prvostopenjskih srednjih šol, dijaki drugostopenjskih srednjih šol in naknadno tudi ravnatelji šol. Visoka udeležba sodelujočih pedagoških delavcev in njihove pripisane pripombe ter pojasnila so znak njihovega zavzemanja, da bi se vzgojno-izobraževalno delo v novih okoliščinah čim bolj nemoteno nadaljevalo (Bogatec, 2020). Namen ankete ni bil preverjanje ali ocenjevanje dela pedagoškega kadra in šol, ampak da bi dani odgovori oz. izsledki raziskave lahko pomembno vplivali na izboljšave nadaljnjega vzgojno-izobraževalnega dela na daljavo.

Nekatera vprašanja, vezana na rabo slovenskega jezika v času pouka na daljavo, smo dodatno poglobili s kvalitativno raziskavo, ki smo jo med majem in novembrom 2020 opravili med 15 strokovnimi delavci s področja vzgoje in izobraževanja, zaposlenimi v osnovni šoli in prvostopenjski srednji šoli s slovenskim učnim jezikom v Italiji. Podatki so bili zbrani s polstrukturiranimi globinskimi intervjuji,³ ki so v povprečju trajali eno uro, in sicer po telefonu ali videokonferenčni povezavi. Intervjuji so potekali s pomočjo opomnika (Patton, 1987: 111), ki je vseboval 18 vprašanj s preučevanih področij in je zagotavljal okvir ter hkrati čim večjo enakost intervjujev. Vprašanja so bila postavljena na način, da so sistematično obdelovala in zajemala ključne teme raziskave ter ob tem omogočala razkritje ozadij posameznih odgovorov, ki so za samo vrednost dobljenih rezultatov zelo pomembna. Pri analizi odgovorov je opomnik služil tudi kot okvir za navzkrižno analizo, ki omogoča povezavo odgovorov različnih posameznikov po tematskih sklopih, služi pa tudi kot opisni okvir za analizo. Sledila je verifikacija, torej preverjanje zanesljivosti, veljavnosti in splošne uporabnosti raziskanih ugotovitev.

3 Rezultati in ugotovitve

Analiza poglobljenih intervjujev s petnajstimi pedagoškimi delavci je še dodatno poglobila ugotovitve kvantitativne raziskave,⁴ ki smo jo pred tem izvedli med strokovnimi delavci v vzgojno-izobraževalnih ustanovah s slovenskim učnim jezikom v Italiji, in sicer se je ponovno potrdilo, da so na potek in učinkovitost pouka na daljavo med epidemijo covid-19 v prvi vrsti vplivali tehnična opremljenost in internetna povezava družin, preobremenjenost internetne povezave in razpoložljivost računalnikov v družini, ko se je več članov družine šolalo ali pa delalo na daljavo, raven usposobljenosti strokovnih delavcev s področja vzgoje in izobraževanja za delo s sodobno informacijsko-komunikacijsko tehnologijo ter raven sodelovanja šole s starši oz. dijaki (Bogatec, 2020).

- 3 Pri polstrukturiranih globinskih intervjujih so odgovori na vprašanja odprti in prosto tekoči, intervjuvanci odgovarjajo na vprašanja, ki jih postavlja raziskovalec, obenem pa njihovi odgovori določajo smer intervjuja (Churchill in Iacobucci 2005: 285).
- 4 Anketirani so odgovarjali na spletni vprašalnik, ki so ga sestavili Norina Bogatec in Maja Melinc Mlekuž s Slovenskega raziskovalnega inštituta (SLORI) in Tomaž Simičič z Deželne komisije za slovenske šole. Statistično obdelavo podatkov je izvedla Norina Bogatec (SLORI).

V času šolanja od doma je bilo sodelovanje učiteljev in staršev ključno, saj je bila uspešnost pouka na daljavo zlasti v prvih razredih osnovne šole odvisna od vpletenosti in pomoči staršev. Taka oblika pouka je najbolj prizadela neslovensko govoreče družine, ki so s težavo pomagale otrokom pri šolskem delu. V tem času so imeli ti otroci omejene priložnosti za rabo slovenskega jezika, ukinjene so bile namreč obšolske dejavnosti, dijaški in mladinski domovi so bili zaprti.

Iz intervjujev je razvidno, da so se v času pouka na daljavo izrazile stiske neslovensko oz. italijansko govorečih družin, ki zaradi nepoznavanja jezika v tem času otrokom niso mogle pomagati pri šolskem delu. Učitelji so v pripravljenem gradivu sicer navajali zelo preprosta navodila v slovenskem jeziku, ki so usmerjala delo učencev, z besediščem, ki so ga dotlej pri pouku usvojili, vendar bi si starši želeli imeti starši še več nadzora, da bi lahko otrokom dejavneje pomagali. Vsi intervjuvanci so opozorili, da je v času šolanja od doma, torej od marca 2020 do zaključka šolskega leta 2019/2020, prišlo do opaznega upada znanja slovenščine, otroci so pozabili besedišče, sporazumevalne vzorce, sklonske oblike, kar se je poznalo tudi pri ustnih nastopih na mali maturi ob koncu prvostopenjske srednje šole. Mnogi v času šolanja na daljavo niso imeli veliko priložnosti za sporazumevanje v slovenščini, kar se je odražalo v tem, da so ob vrnitvi k pouku težko samostojno tvorili vprašanja in odgovore, lahko so le reproducirali na pamet naučeno snov iz učnih gradiv. Med poukom na daljavo sta se namreč zmanjšala tudi možnost prilagojene in poenostavljene razlage ter ponazarjanje besedišča oz. obravnavane snovi s slikovnim gradivom. Na vpliv prekinitve procesa učenja opozarjajo tudi znanstvena spoznanja, za uspešno učenje sta namreč zelo pomembni časovna izpostavljenost jeziku in časovna strnjenost učenja (Dagarin Fojkar, 2005), dolžina prekinitve procesa učenja in proces pozabljanja pa sta med seboj povezana – več časa kot se jezika ne uporablja, večji so učinki procesa pozabljanja in obratno (ibid.). Poleg navedenih zunanjih dejavnikov prekinitve rednega pouka in izvajanja vzgojno-izobraževalnih dejavnosti na daljavo imajo velik vpliv pri učenju jezika tudi osebni dejavniki, kognitivni in čustveni, nadarjenost in motivacija (Melinc Mlekuž, 2016).⁵ Intervjuvani učitelji se zavedajo pomena sodelovanja s starši in njihove vloge pri motiviranju otroka, pri pouku na daljavo pa je bila ta komunikacija okrnjena. Ob motivaciji je-

5 Pri motivaciji za učenje jezika ima pomembno vlogo podpora družine; vključevanje staršev v izobraževanje otrok je namreč pozitivno povezano s kakovostjo učenja in učno uspešnostjo otrok, kar potrjujejo tudi izsledki raziskav Fleche in M. Soler (2013, 454).

zikovni razvoj narekujejo tudi individualne zmožnosti oz. predispozicije, značajske značilnosti, izpostavljenost jeziku in v veliki meri tudi potreba ter možnost uporabe. Z nenadno ukinitvijo rednega pouka v šoli so za vse učence, še posebej pa za otroke iz neslovensko govorečih družin umanjka- le priložnosti in možnosti za rabo slovenskega jezika, poleg rednega pouka v šolskih prostorih so bili namreč ukinjeni tudi obšolske dejavnosti in po- daljšano bivanje v šoli, zaprti so bili tudi dijaški in mladinski domovi. Pri interakciji s sošolci in z učitelji se namreč učenci v pedagoško strukturira- nem okolju srečujejo s tremi domenami diskurza (Thürmann et al., 2010: 8–9): z neformalno interakcijo s sošolci, kjer ima jezik predvsem funkcijo navezovanja in ohranjanja socialnih stikov in kjer se imajo možnost spora- zumevati v slovenskem jeziku z vsakdanjimi sporazumevalnimi vzorci, pa čeprav mnogokrat prehajajo v italijanščino; ob tem tudi z organizacijskim ali administrativnim diskurzom, ki se navezuje na informacije o poteku pouka, šolskih in obšolskih dejavnosti, ocenjevanju ipd.; in nenazadnje z akademskim diskurzom, v katerem usvajajo novo znanje.

3.1 Razvijanje sporazumevalne zmožnosti v slovenščini med poukom na daljavo

Intervjuvani učitelji, sodelujoči v naši raziskavi, so na vprašanje, zakaj so se po njihovem mnenju neslovensko oz. italijansko govoreči starši odločili za vpis svojega otroka v slovenski vrtec in kasneje šolo, izpostavili, da marsi- katerega neslovensko govorečega starša k vpisu otroka v šolo s slovenskim učnim jezikom pritegnejo dodaten jezik, prednosti dvojezičnosti, sloven- ščina kot bližnji jezik Slovenije in s tem več zaposlitvenih možnosti, pri tem pa je njihovo zanimanje za slovensko narodno in jezikovno skupnost v Ita- liji ter slovensko kulturo in identiteto zanemarljivo oz. drugotnega pome- na. Osrednji prostor razvijanja sporazumevalnih praks in priložnosti za rabo slovenskega jezika za vse šolajoče, zlasti pa za otroke iz neslovensko govorečih družin, je pedagoško strukturirano okolje. Intervjuvani učitelji se izpostavili, da so uspešnejši tisti učenci, ki so poleg formalnega učenja slovenščine pri pouku deležni tudi neformalnega usvajanja jezika v med- vrstniškem dialogu. Okoliščin, kjer bi bili govorci slovenščine na naselit- venem območju slovenske jezikovne in narodnostne skupnosti v Italiji iz- postavljeni različnim rabam slovenskega jezika, je drugače namreč malo. Otroci in mladostniki raje spremljajo medije (televizijo, radio, internet, ča- sopise in revije) v italijanščini, tudi v pogovorih izven šole je italijanščina pogosteje izbrani kod, saj se predpostavlja, da bo za vse vpletene sogovorni-

ke izražanje v tem jeziku lažje (Jagodić, 2019). Ravno to pri usvajanju dveh ali več jezikov izpostavljata tudi P. Lightbown in N. Spada (2006: 26), in sicer naj bi vzroke za omejitve pri usvajanju določenega jezika lahko pripisali večji izpostavljenosti enemu jeziku ali temu, da je določen jezik bolj cenjen v skupnosti oz. mu je posameznik bolj naklonjen.

V času, ko so se otroci in mladi šolali od doma, torej izven pedagoško strukturiranega in vodenega pouka, je bilo priložnosti za razvijanje sporazumevalne zmožnosti v slovenščini bistveno manj. Sporazumevalno zmožnost⁶ v pričujočem članku razumemo kot nadpomenko jezikovne in strateške zmožnosti, ki jo I. Ferbežar (1999, 419–422) razlaga kot zmožnost, kako pridobljeno in usvojeno jezikovno znanje uporabiti v primernih govornih položajih oz. konkretnih okoliščinah in za določen namen.⁷ Poenostavljeno lahko rečemo, da je jezikovna zmožnost brez posameznikove sposobnosti uporabe, torej strateške zmožnosti, v konkretnih okoliščinah brez vrednosti (Melinc Mlekuž, 2019). Z namenom spletnega usvajanja jezika v času šolanja na daljavo in izpostavljanja govorcev, predvsem šolajočih, različnim kodom in različicam slovenskega jezika je na portalu SMEjse – Slovenščina kot manjšinski jezik nastal razdelek *Pouk na daljavo # koronačas*, kjer smo objavljali raznolike vsebine, ki bi šolajočim pomagale razvijati sporazumevalno zmožnost⁸ v vseh zvrsteh in različicah slovenskega jezika.

4 Odzivi na izražene težave v času pouka na daljavo

Strokovni delavci v vzgojno-izobraževalnih ustanovah s slovenskim učnim jezikom v Italiji, ki so sodelovali v naši raziskavi, so izpostavili nekatere iz-

- 6 Po Cummins (1981) potrebuje posameznik za doseganje osnovne sporazumevalne zmožnosti od enega do treh let, za doseganje druge ravni, da bi dohitel domače govorce, pa potrebuje več časa, pet oz. od pet do sedem let od začetne redne izpostavitve J2. Stopnja otrokovega znanja J1 naj bi napovedala razvoj J2.
- 7 Po Canaleu in Swainu (1980, 1–47) sporazumevalno zmožnost sestavljajo tri delne zmožnosti, in sicer slovnična, sociolingvistična in strateška zmožnost. Po Bachmanu in Palmerju (1996) je sporazumevalna zmožnost sestav jezikovnega znanja oz. zmožnosti, ki je sestavljen iz organizacijskega znanja in pragmatičnega znanja, in strateške zmožnosti, ki posamezniku omogoča, da učinkovito uporabi jezikovno znanje in druge sestavine za doseg sporazumevalnega cilja (Melinc Mlekuž, 2019).
- 8 Sporazumevalno zmožnost (Baloh 2012, Ferbežar 1999; Grgič 2016, 2019; Mikolič 2005) opredeljujemo kot kompleksno zmožnost, sestavljeno iz delnih zmožnosti, ki so med seboj povezane in vplivajo druga na drugo. Poleg jezikovne zmožnosti, ki jo sestavljajo poimenovalna, skladijska, pravorečna, pravopisna in besedilna zmožnost, ki jo sestavljata tudi pragmatična oz. sociolingvistična zmožnost ter strateška zmožnost, ki zajema poznavanje različnih sporazumevalnih strategij in omogoča učinkovito uporabo vseh teh zmožnosti med sporazumevanjem, je pomemben del tudi motivacija za rabo jezika (Melinc Mlekuž, 2019).

zive, s katerimi so se soočali v času izobraževanja na daljavo. Eden od odzivov Slovenskega raziskovalnega inštituta (SLORI) na izražene težave je bila tudi pospešena objava učnih gradiv na jezikovnem portalu SM(e)Jse – Slovenščina kot manjšinski jezik. V okviru projekta *Nadgradnja in aktualizacija portala SMeJse*, ki je bil izbran v okviru razpisa Ministrstva za kulturo Republike Slovenije za (so)financiranje projektov, namenjenih predstavljanju, uveljavljanju in razvoju slovenskega jezika ter njegovi promociji v letih 2020 in 2021, smo v času izvajanja pouka na daljavo na portalu SMeJse (www.smejse.it) objavljali hiperpovezave do obstoječih učnih gradiv za razvoj jezikovnih veščin in spretnosti v slovenskem jeziku, videoposnetke in avtorske učne liste za pouk slovenščine na vseh stopnjah šolanja. Portal smo nadgradili v intuitivno in obiskovalcem prijazno spletišče, ki omogoča ustrezno izpostavljenost različnim rabam slovenskega jezika, ki je sicer uporabniki iz slovenskega zamejstva v Italiji niso deležni. Kot odziv na pomanjkanje ustreznega učnega gradiva, prilagojenega za specifične zahteve slovenske šole v Italiji, je nastala interaktivna zbirka devetih učnih enot *Rastoča slovenščina*⁹ za vse stopnje šolanja, od vrtca do drugostopenjske srednje šole s slovenskim učnim jezikom v Italiji, z dodanimi slušnimi in videoposnetki.

V sklopu projekta se je oblikovala delovna skupina strokovnjakov s področja italijansko-slovenskega jezikovnega stikanja in didaktike jezika ter učiteljev praktikov, ki so sodelovali pri pripravi gradiv na stopnjah šolanja, kjer sicer poučujejo. Pri zasnovi učnih enot smo izhajali iz predhodnih raziskav in ugotovitev (Baloh 2012, Bogatec 2015, 2021; Grgič 2017, 2019; Jagodic, 2013, 2019; Melinc Mlekuž 2016, 2019), da slovenščina kot učni jezik šole ni nujno tudi prvi in primarni jezik učencev in dijakov, ki obiskujejo šole s slovenskim učnim jezikom v Italiji, ni pa tudi nujno jezik okolja, v katerem ti učenci in dijaki živijo. Pri pripravi gradiv smo si za cilj zastavili skozi igrivo metodologijo jezikovno, psihološko in kulturno pripraviti otroke ter mladostnike na učenje jezika (Skela in Dagarin Fojkar, 2009). Izhajali smo iz avtentičnih besedil in pri pripravi nalog, ki so se navezovale na izhodiščna besedila, uporabili slušno-jezikovni pristop, komunikacijski pristop in na dejavnostih temelječ pristop (Brewster et al., 2002). Strukturirane naloge so nastale s ciljem, da bi uporabnikom naslikale fiktivne okoliščine sporazumevanja in jim tako približale različne rabe slovenskega jezika, ki jih v svojem fizičnem prostoru niso oz. ne morejo biti deležni. Učno

9 Zbirka interaktivnih učnih enot *Rastoča slovenščina* je objavljena tukaj: <https://www.smejse.it/2021/11/11/https-www-smejse-it-2021-11-11-rastoca-slovenscina-zbirka-samostojnih-ucnih-enot/>.

gradivo zajema primerno dolga avtentična besedila, ki so vzeta iz realnih sporazumevalnih vzorcev vsakdanjega življenja in so primerna kognitivni zmožnosti naslovnikov. Brown (2004) ugotavlja, da je avtentičnost nalog zagotovljena, če je jezik čim naravnejši, če so postavke povezane s kontekstom, če so izbrane teme smiselne, zanimive in relevantne za učence, če so postavke tematsko povezane in če se naloge približajo resničnim govornim položajem. Na avtentična besedila se nanašajo izvirne naloge, ki želijo ponazoriti proces praktičnosporazumevalnih vzorcev v vsakdanjem življenju. Povezane so s potrebami, ki se pojavljajo v različnih govornih položajih ter so tematsko relevantne in zanimive za starost naslovnikov.

Predšolskim otrokom je namenjena zbirka didaktičnih iger *Z igro do besed*, ki zajema igrico *Čudežna vas* in sklop petih igric *Besede nagajivke*. Pri zgodnjem učenju jezika se otroci seveda ne osredotočajo na slovnico, zanima jih samo uporabnost jezika, metajezik, s katerim opisujemo jezikovne pojave, jim je povsem neznan (Brumen, 2003). Učencem prvih razredov osnovne šole so namenjene tri učne enote: *V družbi besed*, literarno obarvana enota *Besede s knjižne police* in *Besede v vsakdanji rabi 1*. Vse tri enote – *Besede v vsakdanji rabi 1* za osnovno šolo, *Besede v vsakdanji rabi 2* za prvostopenjsko srednjo šolo in *Besede v vsakdanji rabi 3* za drugostopenjsko srednjo šolo – zajemajo besedišče in sporazumevalne vzorce iz konkretnih sporazumevalnih praks. Prvostopenjski srednji šoli sta namenjeni tudi učna enota *Slovnica je mala malica*, ki ponuja sistematično razlago temeljnih oblikoslovnih zank, in sociolingvistično obarvana enota *Slovenščina in njene bližnje in daljne sosed*. Dijaki drugostopenjskih srednjih šol se lahko preizkusijo tudi v prepoznavanju paronimov in analizi ter razumevanju neumetnostnega in umetnostnega besedila v enoti *Meje mojega planeta niso meje mojega jezika*. Naloge na nedvoumen način opozarjajo na napake in pojave jezikovnega stikanja na različnih ravneh jezika. Učenci in dijaki jih s pomočjo poenostavljene in nedvoumne razlage ter številnih nalog prepoznajo, ozavestijo in nadomestijo z ustrežno različico iz slovenskega jezikovnega kontinuuma. Vse interaktivne učne enote z dodanimi video- in slušnimi posnetki so objavljene na portalu SM(e)Ise.

Portal omogoča hitro posodabljanje, dopolnjevanje in urejanje vsebin, namenjenih različnim naslovnikom, od predšolskih otrok, učencev, dijakov in študentov do strokovne javnosti. Najmlajši si lahko v razdelku *Igralnica* ogledajo didaktične igre, učenci in dijaki v razdelku *Učilnica* najdejo učne liste in interaktivne učne enote, v rubriki *Spletišče* pa povezave do obstoječih jezikovnih virov, spletnih strani in vsebin. Na podstrani *Me-*

diateka so objavljene radijske in TV-oddaje, v *Orodjarni* so povezave do e-priročnikov in slovarjev, v *Knjižnici* pa so dostopne novejši diplomske in magistrske naloge s področja didaktike manjšinskih jezikov ter razni članki o slovenščini, večjezičnosti in jezikovnem stikanju. V *Svetovalnici* so med drugim zbrani tudi jezikovni nasveti Delovne skupine za slovenski jezik – SLORIjezik,¹⁰ ki sicer izhajajo v rubriki Jezikovna pošta v *Primorskem dnevniku*.

5 Zaključek: smernice za naprej

Analiza odgovorov pedagoškega kadra v anketi¹¹ o pouku na daljavo med marcem in junijem 2020 je pokazala, da je kar 62 % anketirancev zaskrbljenih, da učenci in dijaki pri taki obliki pouka ne bodo dobili zadostnega znanja, kar nas je v začetku šolskega leta 2020/2021 napeljalo k nujni prevetritvi učnih ciljev in minimalnih standardov znanja pri pouku slovenščine. V organizaciji Slovenskega raziskovalnega inštituta je bil v ta namen organiziran 20-urni izobraževalni program Pouk slovenščine v osnovni šoli – načrtovanje pouka in didaktične strategije. Na spletnem izobraževanju, ki se je odvijalo v dveh sklopih, je 22 učiteljic osnovnih šol s slovenskim učnim jezikom v Italiji skupaj s predavateljicami¹² načrtovalo cilje, vsebine in dejavnosti pri pouku slovenščine. Zajele so vsebine od razvoja in širjenja besedišča v manjšinskem jeziku, podpornih strategij pri učenju jezika pa do vsebinskega in integriranega učenja (CLIL). V drugem delu izobraževanja so se osredotočile na učinkovito in problemsko načrtovanje pouka slovenščine v osnovni šoli. V okviru izobraževalnega programa je nastal posodobljeni *Učni načrt za predmet slovenščina v osnovni šoli s slovenskim učnim jezikom v Italiji* (Baloh in Melinc, 2021), ki izpostavlja spodbujanje in izboljšanje komunikacije v slovenskem jeziku. V njem je velik del pozornosti namenjen razvijanju pismenosti, še posebej didaktičnim priporočilom pri začetnem opismenjevanju, opredeljeni so splošni in operativni cilji ter minimalni standardi, vsebine pouka jezika in književnosti ter merila

10 Delovna skupina za slovenski jezik SLORIjezik nudi strokovno pomoč pri načrtovanju jezikovnih strategij in politik, ponuja tudi vrsto storitev na področju raziskovanja, svetovanja, izobraževanja, lektoriranja, promocije, priprave gradiva in drugih oblik jezikovne podpore slovenski skupnosti v Italiji.

11 Analiza rezultatov ankete je objavljena na spletni strani Slovenskega raziskovalnega inštituta (Bogatec, 2020): <http://www.slori.org/projekti/pouk-na-daljavo/>.

12 V izobraževalnem programu so predavale dr. Barbara Baloh, dr. Silva Bratož in dr. Anja Pirih s Pedagoške fakultete Univerze na Primorskem ter dr. Matejka Grgič in dr. Maja Melinc Mlekuž s Slovenskega raziskovalnega inštituta (SLORI) v Trstu.

in opisniki za ocenjevanje. V tem starostnem obdobju je v ospredju razvijanje besedišča in sporazumevalnih vzorcev; učenci so se zmožni pogovarjati o (ne)znani temi, podati mnenje, opredeliti načrte, pojasniti svoje izkušnje, vtise ipd. Učni načrt je zasnovan po načelih komunikacijskega pristopa, ki razvija vse štiri sporazumevalne dejavnosti (poslušanje, govorjenje, branje in pisanje), osredinjen je na učenca, njegovo predznanje, osebnost, interese, kognitivni in učni stil. Med operativnimi cilji je poleg sporazumevanja in razvijanja zmožnosti tvorjenja in sprejemanja govorenih in pisnih besedil izpostavljeno tudi razvijanje jezikovne zmožnosti, učenci namreč med učnim procesom postopno usvajajo osnovne sporazumevalne vzorce in jezikovne strukture, ki jih utrjujejo v neposredni jezikovni rabi (Baloh in Melinc, 2021).

Pouk na daljavo je razgalil nekatere pomanjkljivosti v izobraževalnem sistemu, obenem pa spodbudil tudi k premisleku o jasno zastavljenih učnih ciljih, njihovem uresničevanju in ustreznosti učnih gradiv za predmet slovenščina na vseh stopnjah šol s slovenskim učnim jezikom v Italiji. Krivulja vpisov, ki se je dvigovala od konca prejšnjega stoletja na Goriškem in na začetku novega na Tržaškem, je v zadnjih letih zaradi negativnega demografskega trenda (upadanja rojstev) obrnila smer (Bogatec, 2022), kar v prihodnje pri načrtovanju in oblikovanju vzgojno-izobraževalne ponudbe v slovenskem jeziku v Italiji zahteva še večjo pozornost.

Literatura

- Baloh, Barbara. Razvijanje kurikuluma za medkulturno zavedanje in zgodnje učenje jezika v dvojezičnem okolju/Developing Curriculum of Intercultural Awareness and Early Language Learning in Bilingual Environment. V M. Poznanovič Jezeršek (ur.) *Nacionalna konferenca Jeziki v izobraževanju*. Zbornik prispevkov. Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Ljubljana, 2012: 99–311.
- Baloh, Barbara, Melinc Mlekuž, Maja. *Učni načrt za predmet slovenščina v osnovni šoli s slovenskim učnim jezikom v Italiji*. Trst: Slovenski raziskovalni inštitut (SLORI), 2021.
- Bogatec, Norina. Šolanje v slovenskem jeziku v Italiji. *Razprave in gradivo*, Revija za narodnostna vprašanja 74, 2015: 5–21.
- Bogatec, Norina. *Pouk na daljavo*. Trst: Slovenski raziskovalni inštitut (SLORI), 2020. Dostopno na: <http://www.slori.org/wp-content/uploads/2021/03/Anketa-med-starsi.pdf>; <http://www.slori.org/wp-content/>

uploads/2021/03/Anketa-med-pedagoskim-kadrom.pdf (pridobljeno 21. 2. 2022).

- Bogatec, Norina, Brezigar, Sara, Mezgec, Maja. Pouk na daljavo v osnovnih šolah s slovenskim učnim jezikom in slovensko-italijanskim dvojezičnim poukom v Italiji med epidemijo bolezni covid-19. *Sodobna pedagogika*, feb. 2021, letn. 72, posebna št., 2021: 44–68.
- Bogatec, Norina. Upadanje rojstev in prihodnost slovenske šole. Za tretjino manj otrok. *Primorski dnevnik*, 16. januar, 2022: 10.
- Brezigar, Sara, Zver, Sofija. Priprava učnih gradiv za poučevanje slovenščine v FJK: študija primera in razvojne možnosti. *Razprave in gradivo*, Revija za narodnostna vprašanja 83, 2019: 51–67.
- Brewster, Jean, Ellis, Gail, Girard, Denis. *The Primary English Teacher's Guide*. Penguin English, London, 2002.
- Brown, H. Douglas. *Language Assessment: Principles and Classroom Practices*. Pearson Education, New York, 2004.
- Brumen, Mihaela. *Pridobivanje tujega jezika v otroštvu*. DZS, Ljubljana, 2003.
- Churchill Gilbert A. jr., Iacobucci D. *Marketing Research: Methodological Foundations*, Thomson, South-Western, 2005.
- Dagarin Fojkar, Mateja. Tako majhen, pa že govori angleško, *Vzgoja in izobraževanje*, 36, 1, 2005: 8–10.
- Ferbežar, Ina. Merjenje in merljivost v jeziku. *Slavistična revija* 47 (4), 1999: 417–436.
- Flecha, Ramon, Soler, Marta. Turning Difficulties into Possibilities: Engaging Roma Families and Students in School through Dialogic Learning, *Cambridge Journal of Education*, 43, 4, 2013: 451–465.
- Grgič, Matejka. Teoretska izhodišča in metodološki okvir pri izdelavi uporabnikom prijaznejšega spletišča: primer platforme SMejse – slovenščina kot manjšinski jezik. *Slovenščina 2.0*, 2017: 85–110.
- Grgič, Matejka. Manjšinski jeziki med Italijo in Slovenijo – zakaj potrebujemo čezmejno šolstvo? *Razprave in gradivo*, Revija za narodnostna vprašanja 83, 2019: 35–50.
- Jagodic, Devan. Učenje slovenščine kot drugega/tujega jezika pri odraslih v obmejnem pasu Furlanije - Julijske krajine: anketa med udeleženci jezikovnih tečajev. V D. Jagodic & Š. Čok (ur.) *Med drugim in tujim jezikom. Poučevanje in učenje slovenščine pri odraslih v obmejnem pasu Furlanije Julijske krajine*. Ciljnočasno združenje Jezik-Lingua, SLORI, Trst, 2013: 37–70.

- Jagodic, Devan. Znanje in raba slovenskega jezika med mladimi v slovenskem zamejstvu v Italiji', v Novak-Lukanovič S. (ur.), Jezikovni profil mladih v slovenskem zamejstvu. *Mladi v slovenskem zamejstvu*, zv. 4. Inštitut za narodnostna vprašanja, Slovenski znanstveni inštitut, Slovenski narodopisni inštitut Urban Jarnik, Slovenski raziskovalni inštitut, Ljubljana, 2019: 67–120.
- Lightbown, Patsy, Spada, Nina. *How Languages are Learned*. 2. izdaja. Oxford University Press, Oxford, 2006.
- Melinc Mlekuž, Maja. Didaktično-metodični vidiki pouka slovenščine na slovensko-italijanskem stiku/Didactic-Methodological Aspects of Teaching Slovenian in the Slovenian Italian Cultural Contact Area. V R. Andres, L. Rezoničnik, M. Rožič & N. Zavašnik (ur.) *Slovanski jeziki na stičišču kultur / Slavic Languages on the Cultural Contact*. Zveza društev Slavistično društvo Slovenije, Študentska sekcija, Ljubljana, 2016: 241–49, 51–59.
- Melinc Mlekuž, Maja. Sporazumevalna zmožnost v šolah s slovenskim učnim jezikom v Italiji. *Razprave in gradivo*, Revija za narodnostna vprašanja 83, 2019: 67–82.
- Mikolič, Vesna. Nekateri lastnosti sporazumevalne zmožnosti v slovenskem in italijanskem jeziku v dvojezičnem okolju Slovenske Istre. *Slavistična revija* 53, 2005: 49–70.
- Skela, Janez, Sešek, Urška, Dagarin Fojkar, Mateja. Opismenjevanje v tujem/ drugem jeziku na zgodnji stopnji, v Pižorn K. (ur.), *Učenje in poučevanje dodatnih jezikov v otroštvu*, Ljubljana, ZRSŠ, 2009: 220–245.
- Patton Quinn, Michael. *How to Use Qualitative Methods in Evaluation*, Los Angeles, Sage, 1987.
- Thürmann, Eike, Vollmer, Helmut, Irene Pieper, Irene. *Language(s) of Schooling: Focusing on vulnerable learners*. Strasbourg: Language Policy Division, Directorate of Education and Languages, DGIV, Council of Europe, 2010.

Pandemična edukacija: izkušnje in doživljanje šolanja na daljavo pri učencih in dijakih v Sloveniji

Nika Šušterič, Veronika Tašner, Katja Koren Ošljak, Tanja Oblak Črnič

1 Uvod

Epidemija covid-19 je radikalno posegla v bolj ali manj vse sfere naših življenj, še posebej pa je zaznamovala in predruščila življenja otrok in mladostnikov. V Sloveniji je prvemu šoku ob pandemiji in ukrepih, sprejetih za njeno zajezitev, ki so vključevali tudi fizično in socialno izolacijo ter zapiranje javnega življenja, kar je vključevalo tudi prenos šolanja na daljavo, na katero ni bil pripravljen nihče (Kodelja, 2020; Medveš, 2020), sledilo olajšanje v poletnih mesecih leta 2020, ko smo – tudi s preleti letal – proslavljali odpravo virusa v Sloveniji. Kljub temu se je epidemiološka situacija začela znova zaostrovati še pred začetkom naslednjega šolskega leta, ko smo znova zaznavali rast okužb z virusom SARS-CoV-2. Novo šolsko leto je bilo tako že v začetku pričakano s skrbjo glede dolgoročne izvedbe šolanja. Z drugo polovico oktobra 2020 so se strahovi o vnovičnem prehodu na šolanje na daljavo tudi uresničili – šolanje na daljavo je za večino učencev potekalo od oktobra 2020 do sredine februarja 2021 (Kustec et al., 2021: 8–9).

V Sloveniji in tudi v drugih državah je od začetka epidemije do danes nastalo že kar nekaj raziskav, ki tematizirajo učinke in posledice šolanja na daljavo na različne vidike vsakdanjega življenja šolajoče se populacije (Bäumkircher, 2020; Ewing in Cooper, 2020; Gabrovec et al., 2021; Jones, Mitra in Bhuiyan, 2021; Mælan, Gustavsén in Stranger-Johannessen, 2021; Oblak Črnič, 2020; OECD 2020; Rupnik Vec et al., 2020). Predvsem v slovenskem prostoru pa je nastalo nekaj manj raziskav, ki so omenjene učinke preuč-

vale po obeh valovih šolanja na daljavo.¹ Kljub temu lahko vendarle precej zanesljivo predvidevamo, da med obema valoma šolanja na daljavo obstajajo pomembne razlike v doživljanju tovrstne oblike šolanja pri šolajoči se populaciji, ki so povezane z dolžino trajanja ukrepa pa tudi z obliko njegove izvedbe. Kar zadeva šolanje na daljavo, velja omeniti vsaj nekaj specifik, ki so povezane z njegovim trajanjem. Najprej, kot izpostavlja tudi Svetovna zdravstvena organizacija (WHO, 2020), dolgotrajno spoprijemanje s stresnimi faktorji, kakršen je tudi pandemija, pogosto proizvaja tako imenovano pandemsko utrujenost, ki se sicer nanaša predvsem na upoštevanje in odnos posameznikov do ukrepov za zajezitev epidemije in se kaže kot »nezadostno upoštevanje priporočil in omejitev, zmanjševanje informiranosti glede pandemije in nižja percepcija tveganj, povezanih s covidom-19« (WHO, 2020: 7). O pandemski utrujenosti pa bi lahko govorili tudi širše – kot o fenomenu, ki zaznamuje vsakdanje življenje oseb, ki so pod vplivom dolgotrajne izpostavljenosti epidemiji in ukrepom, ki jo skušajo zajeziti. Ko gre za področje izobraževanja, velja opozoriti na raziskave, ki kažejo na porast težav z duševnim zdravjem pri mladih med prvim in drugim valom epidemije (Stewart et al., 2021) pa tudi pri njihovih starših. Tako imenovano izgorevanje staršev, ki ga opredeljujejo občutja izčrpanosti v starševski vlogi, kontrast trenutnega doživljanja s preteklim doživljanjem sebe kot starša, občutki naveličanosti lastne vloge in čustveno oddaljevanje od svojih otrok (Rosam et al., 2018), je sicer obstajalo še pred pandemijo (Roskam et al., 2021), vendar raziskave kažejo, da so se tovrstna občutja med epidemijo povečala (Aguiar et al., 2021; Polónyiová, 2021), pri čemer je zaznati dodaten porast tovrstne izgorelosti v drugem valu epidemije.

Hkrati se je med prvim in drugim valom šolanja na daljavo spremenila tudi oblika izvedbe pouka na daljavo. Če je prvi val šolanja na daljavo ob njegovi nenadnosti in izrednosti zaznamovala tudi nepripravljenost sistemov, je imelo šolsko polje za pripravo na drugi val šolanja na daljavo bistveno več časa. Nepričakovanost prvega zapiranja šol v kontekstu tehnološke in pedagoško-didaktične nepripravljenosti šol na prenos vzgojno-izobraževalnih procesov na daljavo je bila vzrok – vsaj sprva – za sorazmerno poenostavljene oblike šolskega dela, ki so se v veliki meri opirale predvsem na individualno in samostojno delo učenk in učencev ob izdatni pomoči staršev, vsaj ko gre za otroke prvega triletja osnovne šole. Za zdaj edina soraz-

1 Nacionalna evalvacijska študija z naslovom *Evalvacija poteka in učinkov izobraževanja na daljavo v času epidemije covid-19 na ravneh osnovnošolskega in srednješolskega izobraževanja z vidika doseganja učnih ciljev in standardov znanja ter z vidika socialno-čustvenega odzivanja* je še v teku.

merno izčrpna in uradna analiza šolanja na daljavo, ki jo imamo v Sloveniji in je nastala po prvem krogu šolanja na daljavo (Rupnik Vec et al., 2020), je tako pokazala, da je 61 % učenk in učencev razredne stopnje odgovorilo, da učiteljica pouk navadno izvaja tako, da jim pošilja navodila za samostojno delo, enako pa velja za 55 % učenk in učencev predmetne stopnje ter 39 % dijakov in dijakinj. Kar zadeva zaznavo pogostosti stikov z učiteljico, je 37 % učenk razredne stopnje poročalo, da so se z učiteljico srečali največ enkrat tedensko, enako pa velja za 50 % učencev predmetne stopnje ter 49 % dijakov in dijakinj. Glede na priporočila, ki jih je ministrstvo pripravilo za šolsko leto 2020/21 (Kustec et al., 2020), lahko predvidevamo, da je šolanje na daljavo v drugem krogu potekalo drugače, z manjšo količino individualnega dela in večjo količino pouka prek videokonferenc, kar je omogočalo vzpostavitev šolskega urnika in strukturiranje šolskega dne, ki je bližje organizaciji šolanja v živo in običajnim šolskim rutinam.

Na ozadju zgoraj orisanih sprememb med prvim in drugim valom epidemije in posledično prvim in drugim krogom šolanja na daljavo lahko rečemo, da analize, ki so bile opravljene po prvem krogu šolanja na daljavo, še zdaleč ne kažejo izčrpnih slike doživljanja in posledic omenjenega ukrepa za mlade ter kličejo po dopolnitvi z raziskavami in analizami, ki so bile opravljene po tem. Obstoječi primanjkljaj bomo vsaj deloma skušali zapolniti s tem prispevkom, v katerem ponujamo preliminarni vpogled v izkušnje in doživljanje šolanja na daljavo po obeh valovih epidemije, kot so o njih poročali osnovnošolci in srednješolci v Sloveniji.

2 Zasnova raziskave in metodologija

Raziskavo, katere izsledke predstavljamo v nadaljevanju, smo izvedli v okviru temeljnega projekta *Medijski repertoarji mladih: socialni, kulturni in politični aspekti digitaliziranega vsakdana*.² V sklopu prve faze projekta smo se osredinili na pridobivanje vpogledov v medijske prakse mladih, družinsko regulacijo medijske rabe mladih in na vrstniške vidike medijskih praks, poleg tega pa smo pozornost namenili tudi umeščanju medijev in tehnologije v šolah. S tem namenom smo pripravili in izvedli kvalitativno raziskavo, ki jo tvorijo polstrukturirani skupinski intervjuji, mapiranje medijskih omrežij in kratek anketni vprašalnik; v tem prispevku pa se bomo osredinili le na uvide, pridobljene v intervjujih z osnovnošolci in srednješolci.

2 Več o raziskavi, ki jo financira ARRS, šifra JP-2564, najdete na medijimladih.si.

Epidemija je na raziskavo vplivala na več načinov, kar zadeva izpeljavo intervjujev, pa velja omeniti predvsem dva učinka omenjenega obdobja na izvedbo raziskave. Glede na siceršnji fokus raziskave na medijske prakse mladih ter medijsko posredovanost vzgoje in izobraževanja na daljavo v obdobjih epidemije smo se odločili, da v vprašalnik polstrukturiranih intervjujev vključimo tudi vprašanja, ki naslavljajo šolanje na daljavo in spremembe vsakdanjega življenja, ki so povezane z njim. S tem namenom smo v intervju dodali tri vprašanja, s katerimi smo skušali pridobiti vpogled v šolski dan med epidemijo, v prednosti in slabosti šolanja na daljavo in v živo, kot jih razumejo učenci in dijaki, ter v oceno lastnega znanja, ki so ga pridobili med šolanjem na daljavo. Druga posledica raziskovanja med epidemijo pa zadeva obliko izvedbe intervjujev. Ker smo intervjuje začeli izvajati s februarjem, torej še preden so se vsi šolajoči se vrnili nazaj v šole, in zaradi negotovosti glede prihodnjega gibanja epidemije, smo se odločili, da bomo intervjuje izvedli na daljavo, prek spletnega videokonferenčnega sistema Zoom. Ob tej odločitvi se nam je zastavilo tudi vprašanje glede velikosti intervjuvanih skupin. V pilotni izvedbi intervjujev se je namreč izkazalo, da je izvedba intervjuja s skupino štirih udeležencev razmeroma zahtevna, zato smo se po dodatni preučitvi literature (gl. npr. Lobe in Morgan, 2020) odločili, da intervjuje izvedemo v dvojicah in trojicah.

V obdobju od marca do junija 2021 smo tako opravili 27 skupinskih intervjujev z osnovnošolci zadnjega vzgojno-izobraževalnega obdobja in dijaki gimnazij ter poklicnih in strokovnih srednjih šol.

Sodelujoče smo rekrutirali prek šol (z dopisom ravnateljem, ravnateljicam in svetovalnim delavkam), pri čemer smo skušali doseči vključitev različnih šolajočih se posameznikov in posameznic. Pri izboru šol smo se pri osnovnih šolah oprli na merilo urbanosti/ruralnosti ter kompleksnosti same šole, h kateri pomembno prispevata socialno-ekonomski in kulturni status učenk in učencev. Na ravni srednjih šol smo merilo kompleksnosti šole nadomestili z merilom šolskega programa, ki ga obiskujejo dijaki, ter s tem v vzorec zajeli dijake gimnazij pa tudi dijake srednjih poklicnih in strokovnih šol.

Od vseh mladoletnih sodelujočih, ki predstavljajo večino našega vzorca, smo pridobili informirana soglasja njihovih staršev, sogovorce pa smo na načelo anonimnosti in zaupnosti še enkrat opozorili neposredno pred začetkom intervjuja, ko smo jim tudi pojasnili in predstavili namen raziskave ter način obdelave podatkov. V intervjuje smo vključili skupaj 67 mladih iz raznolikih družinskih in šolskih okolij, od tega 30 fantov (45 %)

in 37 deklet (55 %). Kar zadeva raven izobraževanja, je bilo 27 naših sogo-
vornikov osnovnošolcev, 40 pa srednješolcev, pri čemer jih 16 obiskuje po-
klicno ali strokovno srednjo šolo, 24 pa gimnazijo. Naši osnovnošolski so-
govorci prihajajo iz treh osnovnih šol v velikem mestu, 9 jih prihaja iz šol v
manjšem mestu, ki jih obiskujejo tudi otroci iz bolj oddaljenih zaselkov,
7 učencev in učenk pa prihaja iz primestnih osnovnih šol, ki sta t. i. spal-
ni naselji blizu velikega mesta. Najmlajši udeleženec je bil star 12 let, najsta-
rejši pa 19 let.³ Najkrajši pogovor je trajal 44 minut, najdaljši pa 2 uri in 12
minut⁴. Anonimnost sodelujočih v raziskavi zagotavljamo na več ravneh: v
intervjujih so si osnovnošolci in srednješolke izbrali psevdonim, s katerim
smo jih naslavljali od začetka zbiranja podatkov. Pri analizi in predstavi-
tvi rezultatov smo v izvlečkih prikrili specifične podatke (npr. imena šol in
imena sorojencev), da ne bi razkrili identitete sodelujočih.

3 Rezultati

3.1 Epidemični šolski dan

Šolanje na daljavo je korenito poseglo v strukturo vsakdanjega šolskega
dne, s tem pa tudi v strukturo dneva mladih sicer. Šola v življenjih osno-
vnošolcev in dijakov namreč predstavlja enega ključnih prizorišč njihovih
življenj z vidika izobraževanja in tudi z vidika njihove socializacije. Hkra-
ti predstavlja enega izmed osrednjih javnih prostorov, katerega del so mla-
di; s tem v njihovo življenje uvaja tudi ločnico med zasebnim in javnim, ki
je pri šolajoči se mladini ena izmed pomembnejših fizičnih in simbolnih
ločnic med različnimi dejavnostmi pa tudi med družino in vrstniki. Kot
opozarjajo številni drugi avtorji (Jontes, Luthar in Pušnik, 2021; Kodelja,
2020; Medveš, 2020; Oblak Črnič, 2020), je prenos vzgojno-izobraževalne-
ga procesa iz šol v domove učencev in dijakov korenito posegel v potek dne-
va, funkcije znotraj družine ter funkcije prostorov, časov in predmetov, pri
čemer to spremembo dodatno zaznamuje zabrisovanje raznovrstnih mej.
Kar zadeva časovne razmejitve dneva, se je jasnost meja zameglila že s sa-
mim jutrom. Skoraj vsi sodelujoči so namreč najprej izpostavili spremembe
pri vstajanju. Posebej srednješolci, ki so se v šolo vozili z avtobusi in vlaki,
so poudarili to prednost, da so lahko jutranji čas za vožnjo v šolo nameni-
li predvsem daljšemu spanju.

3 Sociodemografske podatke smo od sodelujočih pridobili po koncu intervjuja s pomočjo anketnega vprašalnika, na katerega je odgovorilo 53 respondentov.

4 Več informacij o metodoloških značilnostih raziskave je v Oblak Črnič, Koren Ošljak in Šušterič (2021).

»Pol pa, ne vem, fajn je blo, ker ni blo treba v šolo z avtobusom pa nazaj ... To je blo edin dobr. ... Ja, js pa, ko grem v šolo, se morem tak ob petih vstat, avtobus pa dvajset čez, ja. Se najem pol morem dvajset do šest, pa deset ob šestih pride avtobus, tak uro pa pol traja, da pridem do šole, tak da glih pridem 10 do sedmih, pet do, neki tam ... Pol pa domov tut tako uro deset, neki takga ... Pol pa še al peš domov al pa me pride mama iskat ...« (15-letni gimnazijec)⁵

Poznejše vstajanje ni prineslo samo več spanca, ampak je vplivalo tudi na ohranjanje nekaterih rutin, ki so se pred šolanjem na daljavo strukturirale ravno na ozadju časa šole in prostega časa. Ne le da s o mladi pogosto spali dlje, ampak so se neredko zbudili le tik pred začetkom pouka, kar je poseglo tudi v druge jutranje rutine, kot so skrb za videz in urejanje ter zajtrk.

»Jaz sem se kr malo razvadila – nisem se zbudjala sicer tako pozno, ampak če je bilo pol ure, je bil že velik uspeh zame – enih dvajset minut prej (sem se zbudjala). Obleke isto: po navadi trenerka in pulover, nič posebnega. Za zajtrk si tudi nisem vzela časa, sem nekak med tistimi petminutnimi odmori lovila nek čas, tako da s tega vidika sem bila malo bolj slabo organizirana, se nisem dobro navadila tega.« (18-letna gimnazijka)

Se je pa sprememba rutine, reda in strukture dneva pri nekaterih učencih in dijakih odražala tudi v času zunaj pouka oziroma po pouku, pri čemer so izpostavljali odsotnost jasnih meja med različnimi dejavnostmi. Težave z zabrisovanjem meja, na katere smo že opozorili, sicer niso samo specifika šolajoče se populacije, ampak so na tovrstne probleme opozarjali tudi starši (Marjanovič Umek, Hacin Beyazoglu in Fekonja, 2021), v obeh primerih pa lahko ta fenomen povežemo z zgoščenostjo raznovrstnih sfer življenja in dejavnosti posameznikov v prostoru doma in družine ob njihovi dodatni medijski pogojenosti.

»Tko, ustal smo dve minuti pred poukom, tam, pač, na Teamsih smo se prikazal tko, čist zmatrano, eni so zamujal, ker so v bistvu budilko mel takrat, ko se jim je tut ura začela, pač, ker smo končal, dejansko nismo nehal s šolo, ampak smo nadaljeval do kakšnih šestih, petih zvečer. Pač, jaz sem reku hop, zdej konc šole,

5 Izseki iz intervjujev, objavljeni v prispevku, so dobesedni prepisi izjav respondentov.

grem vstran od računalnika, pač, dejansko sem bil še zmeri gor. Um ... Pač, večinoma sem bil na računalniku, vsaj jst tko.« (17-letni dijak srednje poklicne in strokovne šole)

Kar zadeva samo sledenje pouku, so izkušnje mladih različne. Nema-
lo sodelujočih je izpostavljalo, da so pouku prek videokonferenc sledili tež-
je, predvsem so imeli težave z ohranjanjem pozornosti, k čemur so verjetno
prispevali sam medij pa tudi večja dostopnost drugih naprav ali socialnih
omrežij ter spremenjena oblika nadzora nad pedagoško situacijo, ki je v šoli
navadno v domeni učitelja. Na tem ozadju so naši sogovorniki razvijali različ-
ne strategije sledenja pouku; pogosto so se pouk trudili spremljati pri pred-
metih, ki so zanje pomembni ali pa so zjutraj še uspeli ohranjati motivacijo,
ta pa je do poznejšega dela šolskega dne že pošla. Posebej pogosto v poveza-
vi s poukom prek videokonferenc omenjajo pomanjkanje zbranosti oziro-
ma težave z njenim vzdrževanjem.

»Slabo je bilo pa to, da zjutraj si še mel nek, se ti je še nekak dalo,
si imel še neko motivacijo, da si poslušal učitelja, kaj je predaval,
pol proti popoldnevu pa, pač, nisi imel tolik motivacije in pač, ja.«
(14-letni osnovnošolec)

»Pač, minusi so bli pa recimo tut, um, pač, dejansko to po Zoomu
nisi tok skoncentriran in ne morš tok sledit, um ... Al pa, tut, vča-
sih, ko ti dajo samostojno delo, pa se ti ne da mogoče takoj nardit,
pa si pustiš za kasnej, ampak se ti potem tok nabere, da imaš po-
tem v petek al pa čez vikend ful dela ... In, pač, tko nekak zgubiš
to motivacijo za delo ...« (17-letna gimnazijka)

Med našimi sogovorniki se je našlo le malo takih, ki s sledenjem pouku
na daljavo niso imeli večjih težav ali pa so celo poudarjali, da je imelo šola-
nje na daljavo pozitiven učinek na njihovo šolsko delo.

»Ja, js sm tut kr tak pač po urah sm si tut nardila izpiske, sm si že
mal več zapomnila kot na primer pri urah, pa če se je na primer
s kom klepetas, pa tak težje slišiš pa tut kako nalogo morš nar-
dit, jo tak na hitr napišeš, ker na primer nimaš časa, tak da se mi
zdi, da na daljavo sm kr tak bolj delala, da sm bolj vedla, a kje smo
pa po snovi, ker pač sm tut bla skos prisotna na konferencah, ni-
sem se neki zamotila z drugimi stvarmi, ammm ... tak da ... se
mi zdi, da sm bla bolj prisotna pa tut noben me ni motu, pač v

šoli pa maš velik motitve in faktorjev ... ja ... (smeh).« (13-letna osnovnošolka)

3.2 Pomanjkljivosti in prednosti šolanja na daljavo

V analizi šolanja na daljavo, ki jo je ZRSŠ opravil po koncu prvega vala epidemije, so učence in dijake spraševali tudi po prednostih in slabostih šolanja na daljavo. Med prednostmi je večina (68 %) učencev predmetne stopnje in dijakov (73 %) poudarila možnost daljšega spanja, kar so omenjali tudi naši respondenti, ter možnost, da so lahko sami razporejali šolsko delo (84 % učencev predmetne stopnje in 87 % dijakov). 44 % učencev predmetne stopnje in 38 % dijakov je kot prednost poudarilo tudi to, da jim ni bilo treba nastopati pred sošolci (Rupnik Vec et al., 2020). Kar zadeva naše respondente, pa so poleg daljšega spanja kot prednost poudarili predvsem možnost, da so si delo razporejali sami.

»Meni je mogoče bilo vseč, da si si lahko sam organiziral čas. Sem pa pogrešala ta človeški stik. Skoz si zaprt v svoji sobi in imaš samo te kvadratke, ki jih gledaš na računalniku ... To mi ni bilo fajn.« (18-letna gimnazijka)

»Pa tut fajn mi je blo, ko po eni strani to, kar so mi pisal, sem lahko več časa delala. Ampak kakšno stvar sem bolj poglobila kot pri šolski uri.« (13-letna osnovnošolka)

V nasprotju z analizo ZRSŠ, ki je pokazala, da so »učenci vseh izobraževalnih obdobij in dijaki zaznali pouk na daljavo kot zahtevnejši od pouka v živo« (Rupnik Vec et al., 2020: 126), odgovori naših respondentov kažejo nekoliko drugačno sliko. Kar nekaj naših sogovorcev je namreč poudarilo, da je bil pouk na daljavo zanje bolj sproščen in manj zahteven, pri čemer pa velja dodati, da so to omenjali samo osnovnošolci ter dijaki poklicnih in strokovnih srednjih šol. Kot je razvidno iz spodnjih izjav, so nekateri respondenti večjo sproščenost pripisali spremembam, povezanim z ocenjevanjem in zahtevami glede šolskega dela.

»Pač, ko smo bili doma, pač, ko smo imeli na daljavo pouk, je bilo na nek način boljš – kot je on rekel – manj pritiska je bilo, pa lahko si si mal dlje časa vzel, da si na primer določeno nalogo naredil.« (14-letni osnovnošolec)

»Ja, pač, boljše je bilo, ko si bil doma, nisi imel toliko zahtev, v bistvu. Delal si v sobi, kar si hotel, profesor tega ni vedel. Al si sledil al pa ne.« (16-letna dijakinja srednje strokovne in poklicne šole)

Kljub zgoraj omenjenim prednostim šolanja na daljavo pa so sogovornici razmeroma soglasno navajali, da imajo raje šolanje v živo, kot ključen razlog za to pa so omenjali predvsem stik z drugimi – z vrstniki in učitelji.

»Ampak, zdej mi je definitivno boljše, tak, bit v šoli, um ... Sam, glih zarad tega, ker si tak s prijatli in ... Si nekak bolj, tak, aktiven in ... Ni tak, vse isto vsakdan.« (14-letna osnovnošolka)

»In pol, recimo, js tut opažam, js, ko sem v šoli, men moji sošolci dajejo ful veliko motivacijo in dajejo mi tut veliko energijo. In to je pač tko, profesor razlaga in ga lahko vprašaš in maš neko interakcijo in kr naenkrat je blo to, tko, izgubljeno. In pol tut neke socializacije, k jo mam drugač v šoli, je ni blo ... In je blo, tko no, mau osamljeno in mau bedno ...« (16-letna gimnazijka)

»Ni, ni več tistga veselja, bom tko reku, ne vem, kokr kol, ne vem, se delaš, zdi šola mučna, sam ni unga zagona, ni tistga veselja, da greš ti v šolo pa da vidiš sošolce, prijatle al pa da se kar kol naučiš, ane.« (17-letni dijak srednje strokovne in poklicne šole)

So pa naši sogovorniki šoli v živo dajali prednost tudi po učni strani. Večina jih namreč meni, da v šoli bolje razumejo vsebine, lažje postavljajo vprašanja, se lažje zberejo. Tako ne preseneča, da so svoje znanje ocenili kot slabše, v najboljšem primeru pa kot približno enako dobro, kot če bi bili v šoli. Razloge za to so pripisovali različnim dejavnikom, med njimi nizki motivaciji, slabi zbranosti, slabši razlagi ter pomanjkanju strukture in ocenjevanj.

»V tistih 45 minutah, ko sm jst pri uri, ko rešujem naloge, recimo, še posebi za matematko, jst nardim in odnesem od pouka vsaj dvakrat več, kt ko sem delala sama po računalniku. Tut recimo Zoomov ne spremljam, ne morem spremljat tok zlo, kt spremljam učitelja. Recimo, ne vem, mam z njim očesni kontakt, da kej vprašam. Tut ko sem na Zoomu, se velik manj sprašujem stvari, velik manj odgovarjam, ker morm prižgat mikrofon, morem met pržgano kamero, ves čas se počutim, kot da nekomu skačem v besedo. Um, in je tak, zlo, ne vem, včasih se verjetn tut profesorji počutjo, kot da govorijo s steno, pa tut jst se, zlo neosebno je ...

In pač, iz cele izkušnje sem js ugotovila, da mam velik slabše znanje kt sem ga mela iz prvega letnika, in se tut, se to tut zdej pozna na teh testih, ane ... Da, recimo, velik kampanjskih morem potegnt, kokr sm jih v prvem letniku, da, pač, dobr pišem na testu, kr mi stvari enostavno niso več tok jasne. Recimo matematika, k mi je prej šla ful lahko, se mi je nekak zagravžala s tem samostojnim delom.« (16-letna gimnazijka)

»Jaz osebno sem pri samem pouku na daljavo bolj nazadoval. Ne zelo, ampak za oceno nižje. Problem discipline, no. Da moraš delat sproti, da se ti nabere. In da ne moreš enega semestra kemije predelat v enem vikendu, na primer.« (14-letni osnovnošolec)

Na tem mestu velja izpostaviti še eno temo, ki se je pojavljala v različnih intervjujih in ki zadeva našo začetno diskusijo o pomenu raziskovanja učinkov epidemije na mlade na ozadju dolgotrajnosti ukrepov, povezanih z njenim trajanjem. Nekateri naši respondenti so namreč neposredno izpostavljali razlike med šolanjem na daljavo v prvem in drugem valu epidemije v Sloveniji. Če so učenci in dijaki sprva še obvladovali nepredvidljivost razmer in ohranjali motivacijo za šolsko delo, pa lahko s podaljševanjem šolanja na daljavo ter tudi s številom in pogostostjo sprememb, na katere so se morali privaditi, opazamo upad v njihovi motivaciji in zadovoljstvu.

»Prva dva mesca je blo v karanteni dost dober – ker, pač, si lahko kadar koli naredu vse, pa vse. Potem pa postane zelo dolgočasno, in ko bi reku, sem zaostajal s šolo za to, za napisat, za kakšen teden al pa več, ker se mi res ni dal ves čas sedet doma za mizo in nič novga se ni dogajal. In sem nekak kr obupu. Tko da, če bi karantena trajala en mesec, bi blo v redu, če bi pa dlje časa trajala, bi bilo zelo slabo.« (14-letni osnovnošolec)

»Js mislim, da prvo na začetku, ko smo bli v šoli, nismo hotli na daljavo, kokr smo pršli na daljavo, pa nismo hotli nazaj v šolo, ker smo se odvadli videvat z ljudmi, pa smo mel kamere ugasnjene, pa ni ... nismo hotl, v bistvu js nism hotla, da ljudje vidijo ane, pa sm bla kr zadovoljna doma. V bistvu to je slabost, k se pol navadiš na to, pol pa nimaš več stika z ljudmi, pa nočeš, da te ostali vidijo, pa zdej pol, ko smo pa spet v živo, spet hočemo it nazaj, ane.« (14-letna osnovnošolka)

»Pač, ni več unga ritma, k ga vsak ima, in se vsem podre nek sistem, zdaj pa odvisn, kok hiter se lahk prilagodiš na to, pa se odločiš, sam pa, zdaj, ne vem, šola je na daljavo, pa se ti zrihtaš takrat pa takrat pa nardiš to takrat pa takrat. Ampak to je odvisno čist od človeka, ampak kar se mene tiče, je, da mi je ta ritm ful zbil, in tut samo, pač ... Ne da ni blo volje, al pa želje, al pa da mi je zdaj kr vseen ratal, sam, pač, ni blo več tistga, pač, ne vem ... Čara, leska al kako naj rečem ... Pač, ni blo to zanimiv več, ni blo tok fun. Ne vem, pač ... Kokr kol si lahko tut med poukom igrce igral al pa, pač, bil off al pa pač nisi bil pri pouku, ane. Še vseen ni blo to to, ker, pač ne vem ... Sam ni blo kul ...« (17-letni dijak srednje strokovne in poklicne šole)

4 Razprava

Na ozadju intervjujev z osnovnošolci in dijaki lahko sklenemo, da so bile njihove izkušnje s šolanjem na daljavo izjemno raznolike. Mladi, ki so se z nami pogovarjali, vedo, kaj pri tem jim je ustrezalo in kaj ne, prepoznavajo prednosti in slabosti tovrstne oblike šolanja, nakazujejo pa tudi vse večjo utrujenost, ki se povezuje s šolanjem na daljavo. Hkrati pa se skozi njihove izjave razkriva tudi kompleksnost procesa šolanja in izobraževanja. Čeprav lahko v zadnjih desetletjih v izobraževalnem polju opažamo, kot pravi Biesta (2012, 2016), postopno izginjanje diskurza izobraževanja in poučevanja, ki ga nadomešča diskurz učenja, s katerim sta izobraževanje pa tudi šolanje kot inherentno družbena procesa pogosto, če že ne navadno, zvedena na učenje, ki pa je pravzaprav izrazito individualističen proces. Učenje sicer predstavlja eno ključnih komponent izobraževanja in šolanja, še zdaleč pa teh procesov med seboj ne moremo enačiti – ne nazadnje učenje nikakor ni omejeno samo na prostor izobraževanja in šole, hkrati pa sta izobraževanje in šolanje procesa, ki se lahko odvijata le v zelo specifičnih pogojih. Biesta opozarja (2016: 18–19), da se »učenje nanaša na to, kar počnejo ljudje kot posamezniki – čeprav je to vpeto v pojme, kot je sodelovalno ali kooperativno učenje. To pa je v izrazitem nasprotju s konceptom 'izobraževanja', ki vedno implicira razmerje«. Izobraževanje torej potrebuje učenca in tudi učiteljico, pri čemer je zadnja tista, ki učenje osmišlja z vidika obravnavane vsebine in razlogov za njeno obravnavo (ibid.). Prav na primanjkljaj stika, razmerij, skozi katera se prenašajo vsebine v procesu izobraževanja, so opozarjali tudi naši sogovorniki, ko so govorili o osrednjih težavah, ki so jih zaznavali pri šolanju na daljavo. Izobraževalne in šolske izkušnje

pa ne tvorijo samo razmerja med učitelji in učenci, ampak tudi vrstniška razmerja, ki so med šolanjem na daljavo pogosto umanjala, v najboljšem primeru pa so bila posredovana skozi družbena omrežja. To nas usmerja k dvema problemoma. Prvič, s šolanjem na daljavo so umanjale vse tiste interakcije, pogosto prav vrstniške, ki se odvijajo v vmesnih prostorih in časih šolanja, torej ne med poukom, ampak po pouku, med odmori, na kosilu ali malici, v knjižnici ali telovadnici, to je interakcije, ki so širile polje izkušenj učencev in ki sicer predstavljajo dragoceno kuliso socializacije na mejah med zasebno in šolsko sfero, ki so med šolanjem na daljavo preprosto izginile. V teh t. i. drugih prostorih, ki včasih delujejo kot prave heterotopije (Foucault in Miskowiec, 1986), ki niso ne učilnica ne igrišče in ne sodijo ne v pouk ne v prosti čas, se vzpostavljajo grozdi interakcij in razmerij drugačnih kakovosti, na primer sprostilnih, razbremenilnih, motivacijskih, tolažilnih, razvedrilnih. Sodeč po analiziranih intervjujih, so jih učenci deloma nadomeščali z igranjem videoiger in klepetanjem z vrstniki prek družbenih omrežjih med nezanimivimi »zoomi« ali po pouku, a kot odražajo njihove pripovedi, so v obdobju šolanja na daljavo močno manjkale prav izkušnje, ki jih omogočajo heterotopije. In drugič, šola kot fizična in družbena ustanova za mlade pogosto predstavlja osrednji javni prostor, v katerega so vključeni in v katerem se vzpostavljajo kot avtonomni subjekti onkraj zasebnosti družine. Šolanje na daljavo je tako sploščilo sicer kompleksno družbenost mladih, če so bile med šolanjem na daljavo njihove različne dejavnosti skoraj izključno omejene na okolje doma, ki je tako postalo polje raznovrstnih, javnih in zasebnih dejavnosti, pri čemer se je meja med obema tipoma dejavnosti, kot so povedali tudi naši sogovorniki, pogosto zabrisala, s tem pa so se zabrisale tudi specifične različnih kontekstov. Te pa so izjemnega pomena, če ljudje svoja delovanja usmerjamo in prilagajamo ravno na ozadju prepoznavanja distinktivnih potez kontekstov (gl. Bernstein, 2015). Tovrstno neudejstvovanje v javnih prostorih, predvsem v prostorih izobraževanja, je mlade tako prikrajšalo za polno izobraževalno izkušnjo tudi v točki, v kateri izobraževanje zanje predstavlja prostor srečevanja z novim, neznanim, drugim, ki mlade postavlja v situacije izkušanja napetosti, ki kličejo k razrešitvi (Biesta, 2012). Še več, izobraževanje, če vključuje poučevanje učitelja in ne samo individualno učenje, lahko razumemo kot dar, kot vstop »nečesa v polje našega izkustva na način, ki je temeljno onkraj našega nadzora. /.../ Takšne 'lekcije' je pogosto bistveno težje sprejeti kot stvari, ki se jih učimo od drugih, ker v nas vstopajo iz radikalne zunanosti« (ibid.: 42). V tem pogledu izobraževanje mladim omogoča

distanciranje od znanega in domačega, s tem pa odpira tudi možnosti za obstoj drugačnega in obstoj na drugačen način. Primanjkljaj stikov z novim (gl. tudi Jontes, Luthar in Pušnik, 2021) je mlade tako vsaj deloma prikrjal za raznolikost izkušenj, ki jih ponuja izobraževanje.

5 Zaključek

V prispevku smo skušali prikazati nekaj implikacij šolanja na daljavo med epidemijo covida-19 v Sloveniji, pri čemer smo se osredinili predvsem na izkušnje in doživljanje šolajoče se populacije, ki poleg subjektivnega izkustva šolanja v časih epidemije razkrivajo oziroma našo pozornost usmerjajo tudi na širše dinamike in specifične izobraževanja in šolanja. V zaključku velja vendarle izpostaviti nekaj omejitev naše raziskave, predvsem to, da smo v vzorec sicer skušali zajeti raznoliko skupino osnovnošolcev in dijakov, a se je na koncu izkazalo, da smo v vzorec zajeli učno nadpovprečne učence, ki imajo starše z nadpovprečno stopnjo dosežene izobrazbe in se navadno ne srečujejo s socialnimi stiskami. Pridobljeni vpogledi tako še zdaleč ne razkrivajo nekakšne »povprečne« izkušnje slovenskih šolarjev in celotnega spektra šolskih izkušenj med epidemijo.

Kljub temu so nam sogovorniki ponudili bogate vpoglede v svoj epidemični vsakdan, ki jih velja vzeti kot resna opozorila na obstoječe zagate izobraževanja – tiste, ki smo jih v izobraževanju zaznavali že pred epidemijo in jih je ta še zaostрила, pa tudi tiste, ki se nakazujejo na ozadju nekaterih izobraževalnih trendov zadnjih desetletij, ki stavijo predvsem na izobraževanje kot učenje ali pa rešitev za težave izobraževanja vidijo predvsem v tehnoloških novostih zadnjih let. Čeprav lahko pričakujemo, da bodo nekatere prakse, ki so se med šolanjem na daljavo izkazale kot produktivne, ostale del izobraževanja, velja k potencialnim transformacijam izobraževanja, tudi in predvsem, ko gre za uvajanje tehnoloških novosti, pristopati previdno in reflektirano.

Literatura

- Aguiar, Joyce, Marisa Matias, Ana Carolina Braz, Filipa César, Susana Coimbra, Maria Filomena Gaspar in Anne Marie Fontaine (2021). »Parental Burnout and the COVID-19 Pandemic: How Portuguese Parents Experienced Lockdown Measures.« *Family relations* (2021), <https://doi.org/10.1111/fare.12558>. Advance online publication.
- Baumkircher, Tanja. *Mladi v času epidemije COVID-19: rezultati raziskave med mladimi za objavo ob Mednarodnem dnevu mladih*. Ljubljana: MSS, 2020.

http://mss.si/wp/wp-content/uploads/2020/08/MSS-035-20_rezultatian-keteCOVID-19.pdf

- Bernstein, Basil. *Razred, kodi in nadzor*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta UL, 2015.
- Biesta, Gert. »Giving Teaching Back to Education.« *Phenomenology and Practice* 6, št. 2 (2012): 35–49, <https://doi.org/10.29173/pandpr19860>
- Biesta, Gert. *Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Policy Democracy*. Abingdon: Routledge, 2016.
- Ewing, Lee-Ann in Cooper in Holly B. Cooper. »Technology-enabled Remote Learning During COVID-19: Perspectives of Australian Teachers, Students and Parents.« *Technology, Pedagogy and Education* 30, 1 (2021): 41–57, <https://doi.org/10.1080/1475939X.2020.1868562>
- Ermenc Skubic, Klara, Jana Kalin in Jasna Mažgon. »How to Run an Empty School: The Experience of Slovenian School Heads During the COVID-19 Pandemic.« *Sage open*, (2021), <https://doi.org/10.1177/21582440211032154>
- Foucault, Michel in Jay Miskowiec. »Of Other Spaces.« *Diacritics*, 16: 1 (1986): 22–27. <https://doi.org/10.2307/464648>
- Gabrovec, Branko, Špela Selak, Nuša Crnkovič, Katarina Cesar in Andrej Šorgo. *Raziskava o doživljanju epidemije covid-19 med študenti: Poročilo o opravljeni raziskavi*. Ljubljana: NIJZ, 2021.
- Jones, Elizabeth A. K., Amal K. Mitra, and Azad R. Bhuiyan. »Impact of COVID-19 on Mental Health in Adolescents: A Systematic Review.« *International Journal of Environmental Research and Public Health* 18, 5 (2021): 2470, <https://doi.org/10.3390/ijerph18052470>
- Jontes, Dejan, Bred Luthar in Maruša Pušnik. »Komunikativne figuracije v času karantene.« *Ars & Humanitas* 15, 1 (2021): 109–122.
- Kodelja, Zdenko. »Šolstvo v času pandemije: izobraževanje na daljavo.« *Sodobna pedagogika* 71, 4 (2020): 42–56.
- Kustec, Simona, Vinko Logaj, Milan Krek, Andrej Flogie, Polonca Truden - Dobrin in Milena Ivanuš - Gmrek. *Šolsko leto 2021/2022 v Republiki Sloveniji v razmerah, povezanih s covidom-19: modeli in priporočila*. Ljubljana: MIZŠ, ZRSŠ, 2021.
- Lobe, Bojana in David L. Morgan. »Assessing the Effectiveness of Video-based Interviewing: A Systematic Comparison of Video-conferencing based Dyadic Interviews and Focus Groups.« *International Journal of Social Research methodology* 24, 3 (2020): 301–312, <https://doi.org/10.1080/13645579.2020.1785763>

- Marjanovič Umek, Ljubica, Kaja Hacin Beyazoglu in Urška Fekonja. »Zaprtje vrtcev in šol kot posledica epidemije covid-19: kako se počutijo otroci.« *Sodobna pedagogika* 72, 1 (2021): 10–31.
- Mælan, Ellen Nasset, Ann Margareth Gustavsen, Espen Stranger - Johannesen in Thomas Nordahl. »Norwegian Students' Experiences of Home-schooling during the COVID-19 Pandemic.« *European Journal of Special Needs Education* 36, 1 (2021): 5–19, <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1872843>
- Medveš, Zdenko. »Šolanje na daljavo – zamujena priložnost.« *Sodobna pedagogika* 71, 4 (2020): 14–26.
- Oblak Črnič, Tanja. »Scenariji šolskega vsakdana med epidemijo s perspektive otrok.« *Sodobna pedagogika* 71, 4 (2020): 94–110.
- Oblak Črnič, Tanja, Katja Koren Ošljak in Nika Šušterič. *Fokusne skupine z osnovnošolci in dijaki, mapiranje medijskih omrežij in spremljevalna anketa: metodološko poročilo kvalitativnega raziskovalnega načrta pri temeljnem projektu Medijski repertoarji mladih*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede, Center za politološke raziskave, 2021.
- OECD. *Youth and COVID-19: Rresponse, recovery, resilience*. Paris: OECD, 2020.
- Rupnik Vec, Tanja, Branko Silvar, Renata Zupanc Grom, Tomi Deutsch, Milena Ivanuš Grmek, Monika Mithans, Saša Kregar, Ada Holcar Brunauer, Stanka Preskar, Vera Bevc, Vinko Logaj in Kristijan Musek Lešnik. *Analiza izobraževanja na daljavo v času prvega vala epidemije covid-19 v Sloveniji*. Ljubljana: ZRSŠ, 2020.
- Polónyiová, Katarína, Ivan Belica, Hana Celušáková, Katarína Janšáková, Mária Kopčíková, Žofia Szapuová in Daniela Ostatníková (2021). »Comparing the Impact of the First and Second Wave of COVID-19 Lockdown on Slovak Families with Typically Developing Children and Children with Autism Spectrum disorder.« *Autism*, <https://doi.org/10.1177/13623613211051480>
- Roskam, Isabelle., Maria-Elena Brianda in Moira Mikolajczak. »A Step Forward in the Conceptualization and Measurement of Parental Burnout: The Parental Burnout Assessment (PBA).« *Frontiers in Psychology* 9 (2018), <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00758>
- Roskam, Isabelle Joyce Aguiar, Ege Akgun et al. »Parental Burnout Around the Globe: a 42-Country Study.« *Affective Science* 2, 58–79 (2021), <https://doi.org/10.1007/s42761-020-00028-4>

Stewart, Shannon L., Aadhiya S. Vasudeva, Jocelyn N. van Dyke in Jeffrey W. Poss. »Following the Epidemic Waves: Child and Youth Mental Health Assessments in Ontario Through Multiple Pandemic Waves.« *Front Psychiatry* (2021), <https://doi.org/10.3389/fpsy.2021.730915>

World Health Organization. *Pandemic Fatigue: Reinvigorating the public to prevent COVID-19*. Copenhagen: WHO, 2020.

Stališča univerzitetnih študentov do orodij za poučevanje na daljavo in do učenja in poučevanja tujega jezika stroke na daljavo v času epidemije covid-19

Eva Podovšovnik, Tilen Smajla

1 Uvod

V prispevku predstavljamo rezultate kvantitativne raziskave stališč univerzitetnih študentov do metod in pristopov poučevanja tujih jezikov stroke (v nadaljevanju TJS) na daljavo na slovenskih univerzah v času pandemije covid-19, ko so se vse pedagoške dejavnosti, ki so se do takrat (13. 3. 2020) izvajale v živo, preselile iz učilnic v spletno okolje, torej na daljavo. Kodelja (2020: 43) je zapisal, da se je šolstvo »nenadoma znašlo v položaju, v kakršnem dotlej verjetno še nikoli ni bilo«. V zgodovini so sicer že bile pandemije, vendar takšnega odziva in zapiranja šol ter univerz in uvajanja nadomestnega izobraževanja na daljavo pred letom 2020 še ni bilo. Takšne vrste izobraževanja v Sloveniji na državni ravni nismo poznali, čeprav je sodobna tehnologija, ki omogoča izobraževanje na daljavo, pred pandemijo že obstajala. Taka komunikacija na daljavo, kot je zapisal Kroflič (2020: 37), je terjala »nadstandardno rabo komunikacijskih orodij, ki smo se jih morali naučiti«. Obdobje pandemije je postalo »obdobje nagle vpeljave digitalnih tehnologij in učenja,« kot je zapisal Šimenc (2021: 13). Učenje in poučevanje sta v času raziskave že skoraj leto dni potekala večinoma na daljavo, vendar je bilo obdobje uvajanja v delo na daljavo in usvajanja tehnologij kljub temu kratko. Uporaba tehnologij za delo (tako učenje kot poučevanje) na daljavo je v tem kratkem času doživela množično vpeljavo, ki je bila, kot je zapisal Šimenc (2021: 15) »izsiljena z epidemijo«, časa za premislek »različnih stališč« (ibid.: 15) pa je bilo malo. Čeprav so se nekateri učenci in dija-

ki v šolske klopi vrnilo istega leta v mesecu maju, so pedagoške aktivnosti v višjih letnikih srednjih šol in v visokem šolstvu še naprej potekale na daljavo. V drugem šolskem in akademskem letu (2021/2022) so se izvajale pedagoške dejavnosti na različne načine: od izključno dela na daljavo in hibridnega pouka (del učečih se je šolal v šolskih klopeh oz. predavalnicah, del na daljavo) do pouka oz. predavanj v živo. Poraja se vprašanje, ali digitalne tehnologije za pouk na daljavo tudi po koncu pandemije covid-19 postajajo »nova normalnost« in ali bi to lahko pomenilo, kot trdi Šimenc (2021: 19), »da je obdobje krize razumljeno tudi kot prvi korak k normalizaciji novih tehnologij«. Poraja se tudi vprašanje, ali so vsi deležniki v času od pričetka pandemije covid-19 uspeli usvojiti rokovanje z digitalnimi tehnologijami, kar nas še posebej zanima v primeru poučevanja TJS na slovenskih univerzah. Visokošolski učitelji in sodelavci so morali hitro organizirati poučevanje na daljavo, racionalizirati in prilagoditi pedagoške vsebine ter poiskati primerne metode ocenjevanja. Nekateri so sicer že uporabljali komunikacijske platforme (npr. Zoom, Skype, Microsoft Teams, Exam.net ipd.), platforme za vrednotenje (npr. Exam.net, Moodle), internetne vprašalnike ipd. (Gradišek in Polak, 2021: 287), vendar so v času dela izključno na daljavo to postale edine možnosti množičnega komuniciranja, vrednotenja in ocenjevanja znanja na daljavo. Na tem mestu moramo spomniti na posebnosti poučevanja na daljavo, saj je komunikacija večinoma asinhrona ter je pisna oz. besedna, v manjši meri pa jo seveda dopolnjuje nebesedna komunikacija (Potts, 2018). Poleg tega je na tem mestu treba poudariti pomembnost ugotovitve, da naj bi bili visokošolski učitelji in sodelavci večji uporabe digitalnih tehnologij ter spletnih poučevalnih orodij (Rasheed et al., 2020).

V zvezi z izobraževanjem na daljavo zaradi zaprtja pedagoških inštitucij v zadnjih dveh desetletjih sta že Leung in Keing (2003) preučevala načine, kako se je kitajska univerza v Hong Kongu spomladi leta 2003 odzvala na SARS (hudi akutni respiratorni sindrom). Kljub neizvajanju pedagoškega procesa v živo so številni profesorji poučevali po spletu. Avtorja ugotavljata, da je bila večina profesorjev že pred krizo SARS seznanjena s spletnimi učnimi platformami, vendar jih je ta situacija vseeno spodbudila, da so odkrili, kako uporabljati zapletenejše funkcije (npr. pripravo spletnih kvizov).

Čeravno faktorjev starost predavatelja in vpliv slednjega na delo na daljavo nismo raziskovali, na tem mestu omenjamo ugotovitve Ingersolla (2004), ki trdi, da mlajši učitelji, ki so bili pri izobraževanju in/ali usposabljanju verjetneje izpostavljeni digitalnim tehnologijam, svojo poklicno pot

začnejo v šolah z večjim številom manj privilegiranih učencev in se mor- da tudi bolj zavedajo pomena tehnologij in njihovega hitrega razvoja, s tem pa se želijo nenehno izpopolnjevati na tem področju. V primeru razlik po spolu izpostavljamo raziskavo Liawa in H.-M. Huang (2011), ki ugotavlja- ta, da imajo študentje več in pozitivnejše izkušnje z učenjem s pomočjo di- gitalnih orodij v primerjavi s študentkami, čeprav imajo oboji enak dostop do omenjenih tehnologij, pri čemer avtorici poudarjata, da imajo študen- tje v primerjavi s študentkami manj zadržkov do uporabe tehnologij. Štu- dentke imajo po A. Colley (2003) drugačen odnos do digitalnih orodij in jih uporabljajo bolj za produktivno delo, medtem ko jih po Giacquintu et al. (1993) in po S. Singh (2001) študentje uporabljajo z manj zadržkov ter veli- kokrat za druge namene (igre ipd.). Raziskava ni pokazala razlik v stališčih do uporabe digitalnih orodij po spolu med študenti in študentkami. Ome- njamo še raziskavo D. Keržič et al. (2021), v kateri so avtorji na vzorcu 500 študentov in študentk iz 10 držav med drugim ugotovili, da so v stališčih študentov do dela na daljavo pomembne razlike v primeru kvalitete učnega e-okolja in ne v primeru spola študentov.

Pri analiziranju podatkov in pri interpretiranju rezultatov, pridoblje- nih z našo raziskavo, smo se naslanjali na literaturo, ki so jo strokovnjaki in praktiki spisali v času zadnjih dveh let, odkar je pandemija SARS-CoV-2 posegla v vsakdanje navade in delo vseh deležnikov v pedagoških procesih, vendar pa ne moremo obiti tudi starejše literature, ki obravnava stališča do poučevanja na daljavo in nastaja že zadnjih 40 let. O tej temi sta obširneje pisali B. Mitchell in I. Geva-May (2009), ki sta navajali nekatere starejše raziskave stališč do uvajanja poučevanja na daljavo v visokem šol- stvu. Avtorji so večinoma pisali o odporu do uvajanja poučevanja na dalja- vo, in sicer predvsem zaradi razhajanja v stališčih do ciljev tistih, ki orga- nizirajo poučevanje na daljavo, in tistih, ki naj bi tako poučevanje izvedli (Matland, 1995). Novejše raziskave stališč deležnikov v procesu poučevanja in učenja na daljavo, ki so bile izvedene ravno v času izključnega dela na daljavo v pandemijskem obdobju (Gradišek in Polak, 2021), navajajo, da so študentje poučevanje na daljavo dojemali kot ne prestresno. Takšnega po- uka naj ne bi jemali kot prezahtevnega, to pa predvsem zaradi lastne ne- aktivnosti oz. premajhne aktivnosti (ibid.: 305). Vendar pa, kot zapiše Ali (2020), so za uspešno poučevanje in učenje na daljavo pomembna pozitiv- na stališča tako predavateljev in študentov do digitalnih tehnologij pri delu na daljavo kot tudi splošna mnenja ter stališča študentov do lastnega uče- nja in motivacije pri tem. Ravno novodobni študenti naj bi bili dokaj večši

rabe digitalnih orodij za učenje na daljavo, saj jih ne kličemo brez razloga »digitalna generacija« (Ali, 2018). Kot kažejo rezultati naše raziskave, lahko z gotovostjo trdimo, da so anketirani študentje v večini dobro digitalno pismeni, torej zagat pri poslušanju predavanj na daljavo zaradi pomanjkljivih digitalnih zmožnosti ni bilo, problem je bil mogoče kje drugje, morebiti pri primerni motivaciji za delo ali pomanjkljivi tehnični opremljenosti. Študentje so pedagoške dejavnosti spremljali od doma, kjer so, kot nakazujejo izsledki raziskave U. Žerak et al., (2021: 240), »pri študiju na daljavo v povprečju v večji meri uporabljali strategije strukturiranega okolja (npr. izbira udobnega prostora brez motečih dejavnikov)«. U. Žerak et al. še ugotavljajo, da je približno polovici anketiranih študentov v njihovi raziskavi študij na daljavo ustrezal enako ali bolj kot v živo (ibid.: 242). Ob primerjanju raziskave U. Žerak et al. in naše raziskave ugotovimo podobnosti pri rezultatih glede spremljanja pedagoških dejavnosti med študijem na daljavo in pri stališčih študentov glede njihove percepcije o poznavanju digitalnih orodij za delo na daljavo ter o prilagajanju učnega procesa, o čemer so poročali že Muhktar et al., (2020) ter Simonson et al., (2009). Zaradi vseh zgoraj zapisanih razlogov (pandemija covid-19 in njeni vplivi na potek pedagoškega dela v visokem šolstvu, odnos študentov do dela na daljavo, do pouka TJS na daljavo ter do uporabe digitalnih tehnologij pri pouku TJS na daljavo) smo se odločili izpeljati raziskavo stališč študentov do zgoraj omenjenih dejavnikov.

2 Raziskovalne hipoteze

Na osnovi pregleda literature smo zastavili naslednje raziskovalne hipoteze:

- Hipoteza 1: Pri ocenjevanju stališč anketiranih študentov do digitalnih orodij za poučevanje na daljavo obstajajo razlike glede na spol študentov.
- Hipoteza 2: Pri ocenjevanju stališč anketiranih študentov do digitalnih orodij za poučevanje na daljavo obstajajo razlike glede na univerzo in fakulteto študija.
- Hipoteza 3: Pri ocenjevanju stališč anketiranih študentov do digitalnih orodij za poučevanje na daljavo obstajajo razlike glede na uporabljene tehnologije med poučevanjem na daljavo.
- Hipoteza 4: Pri ocenjevanju stališč anketiranih študentov do digitalnih orodij za poučevanje na daljavo obstajajo razlike glede na

samooceno poznavanja digitalnih orodij za poučevanje na daljavo.

- Hipoteza 5: Pri ocenjevanju stališč anketiranih študentov do digitalnih orodij za poučevanje na daljavo obstajajo razlike glede na oceno uporabljenih metod in učnih pristopov predavateljev med poučevanjem na daljavo.
- Hipoteza 6: Pri ocenjevanju stališč anketiranih študentov do orodij za poučevanje na daljavo obstajajo razlike glede na prilagoditev predvanih vsebin med poučevanjem na daljavo.
- Hipoteza 7: Pri ocenjevanju stališč anketiranih študentov do orodij za poučevanje na daljavo obstajajo razlike glede na uporabljene tehnike in pristope predavateljev med poučevanjem na daljavo.
- Hipoteza 8: Pri ocenjevanju stališč anketiranih študentov do orodij za poučevanje na daljavo obstajajo razlike glede na vsebine, ki so jih anketirani študenti poslušali med poučevanjem na daljavo.

3 O učenju tujih jezikov na splošno

V primeru usvajanja tujega jezika mislimo predvsem na proces pridobivanja jezikovne zmožnosti v okvirih tujega jezikovnega sistema (Vitez, 2012). Vitez v zvezi s tem dodaja, da otrok jezikovne kompetence v maternem jeziku pridobi na način, da ga usvaja po avtomatiziranem načelu posnemanja. Pri tem želimo poudariti, da je proces usvajanja tujega jezika treba ločiti od usvajanja maternega jezika. Po Vitezu izhodiščni material pri šolskem usvajanju tujega jezika predstavljajo pisne predloge, iz katerih nato izhajajo govorne vsebine pri pouku. V tujem jeziku je govor pogosto nadgradnja komponent, kot sta branje in pisanje. Ker se jezikovno usvajanje tujega jezika odvija primarno s pridobivanjem govornih zmožnosti, govorimo o posnemanju ali mimetični dejavnosti (Donald, 2011; Moeller in Catalano, 2015; Ledin in Samuelsson, 2016), pri kateri gre za tradicionalno učenje tujega jezika, ki sloni na ponavljanju ali posnemanju novih jezikovnih vsebin. Donald (2011) dodaja, da govorec pri posnemanju vsebin stremi k izboljšanju in ponovitvi ali posnemanju z namenom izboljšanja. Ključna dejavnika pri učenju tujega jezika sta tudi pripravljenost za doživljanje novih izkušenj in sposobnost za posnemanje, pri čemer mislimo predvsem na intonacijo, glasove in ritem (Čok et al., 1999; Brumen, 2003; Pižorn, 2009; Lešnik, 2014).

Bistvenih razlik med izobraževanjem za izobraževanje (bodočih) učiteljev v okviru splošnih pedagoško-didaktičnih predmetov ter dodatnim izobraževanjem učiteljev tujih jezikov za splošne namene ter izobraževanjem (bodočih) učiteljev TJS v Sloveniji ni podrobneje raziskoval nihče razen T. Zavašnik Arčnik (2006, 2009), čeprav obstajajo med učitelji tujega jezika za splošne didaktične namene in učitelji TJS pomembne razlike. Lastnosti TJS so namreč naslednje: pouk je vedno zasnovan tako, da si posredovalec znanj prizadeva zadovoljiti specifične učne cilje in potrebe slušateljev, pri čemer se pri pouku uporablja metode in dejavnosti, ki izhajajo iz določene stroke, in se osredotoča na jezikovne spretnosti, prvine in besedilne vrste, ki so za slušatelje bistvene za opravljanje njihovih dejavnosti (Dudley-Evans in St John, 1998). S. Podgoršek et al., (2021: 96) pa k temu dodajajo še, da je pouk TJS lahko za posamezne stroke zasnovan na način, »da se lahko uporablja metodiko, ki se po potrebi delno razlikuje od metodike poučevanja tujih jezikov za splošne namene«, pri čemer še poudarjajo, da je pouk TJS »pogosto namenjen odraslim učencem jezikovne ravni, ki ni začetna.«

Kot smo omenili, je v slovenskem prostoru stališča učiteljev TJS ugotavljala S. Zavašnik Arčnik (2006, 2009), pri čemer je raziskovala mnenja udeležencev o pomembnosti specifičnih kompetenc za uspešno delo učiteljev TJS. Iz rezultatov njenih raziskav je bilo zaznati, da so udeleženci kot najpomembnejše kompetence učitelja TJS na področjih jezikovnih zmožnosti izpostavili spodbujanje samostojnega učenja, ocenjevanja, snovanja in vrednotenja gradiv, ustrezno rabo jezika na terminološki ravni ter specialnodidaktična udejanjanja različnih metod poučevanja. Udeleženci raziskave so kot najboljšo ocenili svojo usposobljenost za rabo tujega jezika, za besedno in diskurzivno ter pravopisno raven, kot manj uspešno pa so ocenili svoje sposobnosti spodbujanja k samostojnemu učenju in k jezikovni spretnosti, področnostrokovne sposobnosti ter specialnodidaktične sposobnosti.

4 Pregled učnih pristopov in metod pri poučevanju tujih jezikov, navedenih v raziskovalnem instrumentu

V prispevku obravnavamo stališča univerzitetnih študentov do pristopov in metod poučevanja tujega jezika v času pandemije covid-19. V nadaljevanju predstavljamo metode in pristope poučevanja tujih jezikov, ki so bili navedeni v raziskovalnem instrumentu in so kot taki vključeni v našo raziskavo.

4.1 *Prevajalna metoda*

M. Celce-Murcia (1991: 3) meni, da je ta metoda razširitev pristopa, ki se uporablja za poučevanje klasičnih jezikov, na poučevanje modernih jezikov. Pouk poteka v maternem jeziku učencev. Med učnim procesom se cilj- ni jezik skoraj ne uporablja, saj je poudarek na slovničnem razčlenjevanju, tj. na obliki in pregibanju besed. Poudarek je na zgodnjem branju zahtev- nih klasičnih besedil. Rezultat takšnega pristopa je običajno nezmožnost učenca, da bi jezik uporabljal za sporazumevanje.

4.2 *Slušno-jezikovna metoda*

Richards in Rodgers (2014: 58) menita, da pristop temelji na »Colemano- vem poročilu iz leta 1929, ki priporoča na branju temelječ pristop k pou- čevanju jezikov v ameriških šolah in fakultetah«. Ta pristop je poudarjal poučevanje razumevanja besedila. Ni bilo nujno, da učenci vse povedano razumejo, vendar so lahko vodili pogovor. Zaradi te metode so se učenci učili do deset ur na dan, šest dni na teden (ibid.: 59). Ta vrsta metodologi- je je izhajala iz intenzivnosti stika s ciljnim jezikom. Po tej metodi se pouk začne z dialogi. Slovnične strukture si sledijo po zaporedju, pravila se pou- čujejo induktivno; spretnosti si sledijo po zaporedju. Ta metoda obsega po- slušanje, govorjenje, branje in pisanje. Od samega začetka je poudarjena iz- govorjava. Slovnica je v začetnih fazah učenja jezika zelo omejena. Učitelj mora obvladati le strukture, besedišče ipd., saj so njegove učne dejavnosti in gradiva skrbno nadzorovani (Celce-Murcia, 1991: 3).

4.3 *Pristop raznoterih inteligentnosti*

Derakhshan in M. Faribi (2015) menita, da obstaja pozitivna povezava med različnimi inteligentnostmi in učenjem angleščine. Prvič je teorijo več inte- ligenčnosti (MIT) predlagal Gardner (1983), ki je predstavil nekaj osnovnih tipov človeške inteligentnosti (jezikovna, matematična, glasbena, prostor- ska, telesno-kinestetična, medosebna in znotrajosebna). Na začetku je av- tor navajal obstoj sedmih vrst inteligentnosti, z nadaljnjim raziskovanjem pa je predlagal še osmo vrsto, »naturalistično inteligentnost«, zdaj pa obstaj- ja tudi možnost devete vrste, »čustvene inteligentnosti« (Armstrong, 2008).

Derakhshan in M. Faribi (2015: 66) poročata o vključevanju MI (angl. *multiple intelligences*) v poučevanje jezikov. Pravita, da so izobraževalci učiteljev tujih jezikov odgovorni za oblikovanje učnih načrtov za programe, ki bodočim učiteljem angleščine kot tujega jezika (EFL – angl. *Engli-*

sh as a foreign language) dajejo temelje za to, kaj morajo znati kot poklicni učitelji jezikov. V osnovi sta Derakhshan in M. Faribi (2015: 70) trdila, da je pri pouku drugega ali tujega jezika učence mogoče motivirati z različnimi dejavnostmi, povezanimi z različnimi inteligencami.

4.4 CLIL – vsebinsko in jezikovno integrirano učenje

Po mnenju E. Korosidou in E. Griva (2014: 240–242) se pristop vsebinsko in jezikovno integriranega učenja (CLIL – angl. *Content and language integrated learning*) izvaja že dve desetletji z dokazano pozitivnimi učinki na jezikovne spretnosti učencev drugega/tujega jezika (Korosidou in Griva, 2013; Lasagabaster, 2008; Zydatis, 2007). Pristop CLIL se osredotoča predvsem na jezik, vsebino in učne spretnosti (Mehisto et al. 2008) ter lahko prispeva k uspešnim rezultatom, če se uporablja tako pri zgodnjem poučevanju jezikov kot pri učenju jezikov odraslih (Eurydice Report, 2006). E. Korosidou in E. Griva poročata, da je Coyle (2006) zasnoval 4C's Framework (okvir 4 C-jev; angl. *Content, Cognition, Communication, Culture*, torej vsebina, kognicija, komunikacija, kultura) z namenom oblikovanja posameznih gradiv CLIL (Content – Cognition – Communication – Culture), ki ponujajo teoretično in metodološko podlago za načrtovanje in izvajanje CLIL ter oblikovanje gradiv CLIL (Coyle, 1999; Meyer, 2010).

4.5 Na dejavnost osredinjen pristop

Po mnenju Sáncheza (2004: 3) je »nastanek TBA [angl. *task-based approach*] povezan s projektom Bangalore (Prabhu, 1987), ki se je začel leta 1979 in končal leta 1984«. Izraz »naloga« se je pogosto uporabljal za posebne vrste dejavnosti, ki so se izvajale v razredu. Za take dejavnosti je med drugim značilno, da so poudarjale pomen in pomembnost, ki sta bila pripisana procesu dela (kako), v primerjavi s prevladujočo vlogo, ki je bila v pedagoški praksi tistega desetletja pripisana vsebini. Najpomembnejša odgovornost učiteljev jezika je bila ustvariti ustrezne pogoje, da bi se učenci lahko vključevali v pomenske situacije.

4.6 Komunikacijski pristop

M. Celce-Murcia (1991: 6) navaja, da je komunikacijski pristop izšel iz dela antropoloških (Hymes, 1972) in firthovskih jezikoslovcev (Halliday, 1973), ki na jezik gledajo predvsem kot na sistem za komunikacijo. Predpostavlja se, da je cilj jezikovnega pouka učenčeva zmožnost sporazumevanja v cilj-

nem jeziku. Pri sporazumevalnem pouku naj bi učenci redno delali v skupinah ali parih, da bi prenesli (in se po potrebi pogajali o) pomen v situaciji, ko ima ena oseba informacije, ki jih druga/-e nima/-jo. Zato naj bi učenci pogosto sodelovali pri igranju vlog ali dramatizaciji, in sicer da bi uporabo ciljnega jezika prilagodili različnim družbenim kontekstom. Građiva in dejavnosti v razredu naj bi bili čim avtentičnejši, da bi odražali resnične življenjske situacije in zahteve. Jezikovne spretnosti so vključene od samega začetka, kar pomeni, da lahko določena dejavnost vključuje branje, govorjenje, poslušanje in morda tudi pisanje, če so učenci izobraženi in pismeni. Učiteljeva vloga pri komunikacijskem pristopu je predvsem omogočanje sporazumevanja in šele na drugem mestu popravljanje napak.

4.7 Medpredmetni pristop

A. Beckmann (2009: 14) trdi, da je »medpredmetno poučevanje posebna oblika poučevanja«. Izraz medpredmetni pouk pomeni obstoj jasno opredeljenih predmetov, disciplin. Vsi učenci iz lastnih izkušenj vedo za obstoj takšnih predmetov (ibid.). Prav tako izraz medpredmetni pouk implicira možnost, da presežemo predmet, tj. da prestopimo meje disciplin in se pri tem dotaknemo nečesa drugega. A. Beckmann nadalje še navaja (ibid., 15), da »medpredmetno poučevanje pomeni razširitev na druge predmete ali njihovo vključevanje v lastni predmet«. Posamezen učitelj lahko to doseže le z določeno spretnostjo pri več predmetih. Do tega lahko pride le s sodelovanjem s strokovnjaki, kot so učitelji ustreznih predmetov.

4.8 Jezikovna kopel

Po mnenju E. Miettinen (2013) je cilj koncepta, kot trdita T. Nikula in Marsh (1997: 24), »seznaniti učence s tujim jezikom in z njegovo uporabo«. V najnovejši opredelitvi Mehisto et al. (2008: 13) trdijo, da je cilj, da se učenci »zavedajo obstoja različnih jezikov« in »razvijejo pozitiven odnos do učenja jezikov«. Pravijo tudi, da so jezikovne kopeli način, kako pomagati učencem, da se bolje pripravijo na študij jezikov. Čas, porabljen za doseganje teh ciljev, je različen, vendar na splošno zelo omejen. Lahko je npr. ena ura ali manj na teden (Nikula in Marsh, 1997: 24) ali od 30 do 60 minut na dan (Mehisto et al., 2008: 13). Z drugimi besedami, jezikovnih šovov ne smemo obravnavati kot dejanski pouk jezika, temveč kot sredstvo za vzbujanje zanimanja za jezik in zagotavljanje pozitivnih izkušenj učencev kot uporabnikov jezika (Nikula in Marsh, 1997: 25).

Zanimivo je, da tako T. Nikula in Marsh (1997) kot Mehisto et al. (2008) jezikovne kopeli umeščajo v okvir vsebinsko in jezikovno integriranega učenja (CLIL), čeprav njihov cilj ni poučevanje učencev posebnih nejezikovnih vsebin (Nikula in Marsh, 1997: 25).

5 Raziskovalni načrt

Raziskovalni problem, ki smo ga preučevali v naši raziskavi, se nanaša na prepoznavanje odnosa študentov na slovenskih fakultetah do orodij za pouk na daljavo in do poučevalnih metod ter pristopov pri pouku tujega jezika stroke.

5.1 Uporabljen raziskovalni instrument

V namen raziskovanja zgoraj navedenega problema smo se odločili narediti spletno anketno raziskavo med študenti slovenskih univerz, ki smo jo izvedli preko spletnega portala ika.si. Anketa je bila aktivna od februarja do maja 2021, anketni vprašalnik pa je bil sestavljen iz štirih sklopov. V prvem sklopu smo anketirane spraševali po njihovih demografskih značilnostih (spol, starost, regija, iz katere prihajajo) ter značilnostih študija (univerza in fakulteta, na kateri študirajo, ter področje študija). V drugem sklopu nas je zanimalo, katere informacijske tehnologije so anketirani uporabljali med študijem na daljavo, pri čemer smo anketirane prosili, da izberejo vse tiste tehnologije, ki so jih uporabljali med poučevanjem na daljavo (našteli smo osebni računalnik, tablični računalnik in pametni telefon); katere oblike poučevanja so obiskovali;¹ kako pogosto so se udeleževali poučevanja na daljavo;² kako bi ocenili svoje poznavanje uporabe digitalnih orodij za poučevanje;³ kako bi ocenili metode in tehnike poučevanja predavateljev;⁴ kako so predavatelji prilagodili vsebine v času poučevanja na daljavo v primerjavi s predhodnim obdobjem.⁵ V tretjem sklopu smo anketirane vprašali po tem, katere metode so med poučevanjem na daljavo uporabili pre-

1 V tem primeru smo anketirane prosili, da navedejo vse oblike poučevanja, katerih so se udeležili med poučevanjem na daljavo: predavanja, laboratorijske vaje, seminarске vaje, terenske vaje, kolokvije, izpite in govorilne ure.

2 Pri tem so anketirani pogostost ocenili na lestvici od 0 (nikoli) do 100 (vedno).

3 Pri samoocenjevanju poznavanja uporabe orodij za poučevanje na daljavo so anketirani uporabili lestvico od 1 (sploh ne poznam) do 10 (zelo dobro poznam).

4 Pri ocenjevanju metod in tehnik poučevanja predavateljev so anketirani uporabili lestvico od 1 (povsem neustrezno) do 10 (povsem ustrezno).

5 Anketirani so prilagoditve predavateljev ocenili na lestvici od 1 (sploh niso prilagodili) do 10 (popolnoma so prilagodili).

davatelji pri pouku tujega jezika stroke.⁶ V zadnjem sklopu smo anketirane vprašali po njihovem odnosu do poučevalnih metod in pristopov pri pouku tujega jezika stroke⁷. V rezultatih so prikazane frekvenca in porazdelitve spremenljivk, ki smo jih potrebovali za preverjanje raziskovalnih hipotez. Trditve, ki so jih anketirani ocenjevali, so predstavljene v Tabeli 22. Pri tem navajamo tudi okrajšave, ki se pojavljajo v vseh tabelah.

Tabela 22: Trditve o stališčih do orodij poučevanja na daljavo

Trditev	Okrajšava v tabelah
Orodja za poučevanje TJS na daljavo se lahko prilagodijo kateri koli obliki in specifični poučevanja TJS (ne glede na tipologijo in število študentov).	A1
Uporabnikom orodij za poučevanje TJS na daljavo je ponujena pomoč pri reševanju problemov.	A2
Orodja za poučevanje TJS na daljavo uporabnikom omogočajo uporabo različnih komunikacijskih kanalov (avdio, video, besedilo).	A3
Orodja za poučevanje TJS na daljavo omogočajo fleksibilno uporabo svojih funkcij (možnost izvajanja več stvari istočasno, dostop do različnih funkcij na osnovi diverzifikacije).	A4
Menim, da so orodja za poučevanje TJS na daljavo uporabna za vse uporabnike.	A5
Menim, da so orodja za poučevanje TJS na daljavo dostopna študentom s posebnimi potrebami.	A6
Orodja za poučevanje TJS na daljavo lahko uporabljamo tudi izven spleta, pri čemer ohranimo njihovo funkcionalnost in vsebino.	A7
Orodja za poučevanje TJS na daljavo imajo sposobnost integriranja skupine slušateljev z uporabo sinhronega in asinhronega komuniciranja.	A8
Visokošolski učitelji lahko pri uporabi orodij za poučevanje TJS na daljavo preverjajo prisotnost študentov.	A9
Večina visokošolskih učiteljev pri uporabi orodij za poučevanje TJS na daljavo kaže »domačnost«.	A10
Večina visokošolskih učiteljev kaže osnovna znanja uporabe orodij za poučevanje TJS na daljavo.	A11
Orodja za poučevanje TJS na daljavo visokošolskim učiteljem omogočajo aktivno upravljanje učnega procesa.	A12
Poučevanje TJS na daljavo je spremenilo moj odnos do visokošolskega učitelja.	A13
Učni pristopi in metode visokošolskega učitelja so pri poučevanju TJS na daljavo bistveno prispevali k mojemu boljšemu znanju.	A14
Z orodji za poučevanje TJS na daljavo znam rokovati.	A15
Posedujem osnovna tehnična znanja za delo z orodji za poučevanje TJS na daljavo.	A16

6 Anketirani so lahko izbrali vse metode in tehnike, ki so jih predavatelji uporabljali med poučevanjem na daljavo: slušno-jezikovna metoda, prevajalna metoda, CLIL, na dejavnosti osredinjen pristop, komunikacijski pristop, medpredmetni pristop, jezikovna kopel in pristop raznoterih inteligentnosti.

7 Pri tem so anketirani trditve lahko ocenjevali na lestvici od 1 (sploh se ne strinjam) do 10 (popolnoma se strinjam).

5.2 Postopek

Raziskavo smo izvedli v času, ko so se pedagoške dejavnosti v srednjem, višjem in visokem šolstvu odvijale na daljavo, zato smo tudi zbiranje podatkov izpeljali v spletnem okolju ika, z udeleženci (dekanje in dekani posameznih fakultet, učitelji TJS na slovenskih univerzah) smo komunicirali po elektronski pošti ali po telefonu. V istem obdobju (od februarja do maja 2021) je bil v teku tudi poletni semester, tako da smo s pridobljenim vzorcem anketirancev (pridobili smo 465 veljavnih odgovorov) zadovoljni. Glede pridobitve podatkov smo se odločili za pomoč prositi predavatelje, ki na slovenskih univerzah poučujejo jezik stroke. Prosili smo jih, da k sodelovanju v raziskavo privabijo vse svoje študente. Predavatelji so študentom posredovali povezavo do spletne strani, na kateri se je nahajal anketni vprašalnik. Vzorčenja nismo izvedli, saj smo želeli pridobiti mnenja čim večjega števila študentov. Pridobili smo 465 veljavnih odgovorov.

5.3 Opis vzorca

V Tabeli 23 podajamo opis vzorca glede na spol in starost anketiranih ter glede na univerzo in fakulteto študija.

Tabela 23: Opis vzorca

	f	f%
Univerza, na kateri študirate⁸		
Univerza v Ljubljani	222	47,7
Univerza v Mariboru	160	34,4
Univerza na Primorskem	82	17,6
Drug⁹	4	0,8
Fakulteta, na kateri študirate¹⁰		
Ekonomska fakulteta	168	39,6
Fakulteta za varnostne vede	87	20,5
Fakulteta za turizem	141	33,3
Filozofska fakulteta	28	6,6
Drugo ¹¹	41	8,8

8 Seštevek presega 100 %, ker so nekateri študenti označili dve različni univerzi študija.

9 Pod druge univerze so anketirani navedli Univerzo v Novi Gorici in v Novem mestu. Teh odgovorov v nadaljnji analizi nismo upoštevali.

10 Seštevek presega 100 %, ker so nekateri študenti označili, da študirajo na več fakultetah.

11 Pod druge fakultete so anketirani navedli druge fakultete, ki so se pojavile le v posameznih primerih in jih v nadaljnji analizi nismo upoštevali.

	f	f%
Spol		
Moški	161	38,2
Ženski	261	61,8
Starost		
M = 23,18; SD = 5,63; KA = 2,75; KS = 8,6		

Opomba: M = srednja vrednost; SD = standardni odklon; KS = koeficient sploščenosti; KA = koeficient asimetrije.

Skoraj polovica anketiranih študira na Univerzi v Ljubljani, približno tretjina jih študira na Univerzi v Mariboru, najmanj anketiranih na Univerzi na Primorskem in manj kot odstotek na drugih slovenskih univerzah. Več kot tretjina anketiranih je študentov ekonomskih fakultet. Približno tretjina je študentov turističnih fakultet, približno petina študentov fakultete za varnostne vede in nekaj več kot 6 % študentov filozofskih fakultet. 8,8 % anketiranih študira na drugih fakultetah. Dve tretjini anketiranih je bilo ženskega, približno tretjina pa moškega spola. Anketirani so v povprečju stari 23,18 leta (SD = 5,63).

5.4 Uporabljene analize za obdelavo podatkov

Za izvedbo statističnih analize je bilo uporabljeno orodje IBM SPSS Statistics, različica 26. Dobljene podatke smo najprej opisali z uporabo opisnih statistik (frekvenc, aritmetičnih sredin, standardnih odklonov, koeficientov asimetrije in sploščenosti). Zaradi velikega nabora spremenljivk, s katerimi smo merili odnos študentov do orodij za poučevanje na daljavo, smo se odločili za zmanjšanje števila dimenzij koncepta stališč do orodij za poučevanje med poučevanjem na daljavo, pri čemer smo uporabili faktor-sko analizo (metodo glavnih osi). Za določitev števila faktorjev smo uporabili več kriterijev, in sicer število faktorjev z lastnimi vrednostmi, višjimi od 1, pregled točke preloma v diagramu »scree«, delež pojasnjene variance z upoštevanim številom faktorjem (skupno vsaj 40 %) in pregled faktor-skih uteži (jasna struktura faktorjev, pri čemer ima vsaka spremenljivka na samo enem faktorju utež, višjo od |0,3|). Za preverjanje raziskovalnih hipotez smo se poslužili analize CHAID. Ta se uporablja za zaznavanje struktur v podatkovnih bazah. Za njeno uporabo smo se odločili, saj nam omogoča uporabo kategoričnih spremenljivk v analizi (za razliko od regresijske analize, ki ne dovoli uporabe nominalnih spremenljivk kot neodvisnih). Algoritem uporablja test hi-kvadrat za izračun statistično značilnih razlik med skupinami, pri čemer se rezultat popravi z Bonferronijevim popravkom.

Rezultat analize CHAID je nazorno prikazan v drevesni obliki, iz katere je jasno razvidno, kako so oblikovane skupine.

6 Rezultati

V nadaljevanju predstavljamo rezultate, ki smo jih pridobili na osnovi naše raziskave. Najprej so predstavljeni rezultati analize informacijske tehnologije uporabljen med poučevanjem na daljavo (Tabela 24 3). Nato so v Tabeli 25 predstavljene oblike poučevanja, ki so jih študenti poslušali med poučevanjem na daljavo. V Tabeli 26 so predstavljeni opisne statistike pogostosti sledenja poučevanja na daljavo, poznavanje digitalnih tehnologij za poučevanje na daljavo, ocena metod in pristopov poučevanja visokošolskih učiteljev ter ocena prilagoditev vsebin med poučevanjem na daljavo. V Tabeli 27 sledi predstavitev uporabljenih metod in pristopov poučevanja TJS med poučevanjem na daljavo. V nadaljevanju v Tabeli 28 predstavljamo opisne statistike za stališča do digitalnih orodij poučevanja na daljavo. V Tabeli 29 so predstavljene korelacije med stališči glede digitalnih orodij za poučevanje na daljavo. V Tabeli 30 so predstavljeni lastne vrednosti in delež pojasnjene variance za stališča o orodjih za poučevanje na daljavo. Nato so v Tabeli 31 predstavljene faktorske uteži (trije faktorji) stališč do digitalnih orodij poučevanja na daljavo ter na koncu v Tabeli 32 faktorske uteži (en faktor) stališč do digitalnih orodij poučevanja na daljavo.

6.1 Rezultat analize informacijske tehnologije, uporabljene za poučevanja na daljavo

Najprej nas je zanimalo, katere informacijske tehnologije so anketirani študenti uporabljali med poučevanjem na daljavo. Frekvence so podane v Tabeli 24.

Tabela 24: Uporabljene informacijske tehnologije med poučevanjem na daljavo

	F	f%
Osebni računalnik	401	95,5
Tablični računalnik	60	14,4
Pametni telefon	244	58,4

Anketiranci so lahko izbirali med več odgovori hkrati. Skoraj vsi študenti so med poučevanjem na daljavo uporabljali osebni računalnik. Nekoliko več kot polovica jih je uporabljala pametni telefon, le manjši odstotek pa tablični računalnik.

Raznolikost zastopanih vsebin, podanih tekom poučevanja na daljavo, je predstavljena v Tabeli 25.

Tabela 25: Oblike poučevanja, ki so jih študenti poslušali med poučevanjem na daljavo

	F	f%
Predavanja	395	95,9
Laboratorijske vaje	28	6,8
Seminarske vaje	202	49,0
Terenske vaje	15	3,6
Kolokviji	155	37,6
Izpiti	251	60,9
Govorilne ure	98	23,8

Anketirani so lahko izbirali med več odgovori hkrati. Iz Tabele 25 je razvidno, da je največ anketiranih študentov med poučevanjem na daljavo sledilo predavanjem. Dve tretjini anketiranih se je med poučevanjem na daljavo udeleževalo izpitov, skoraj polovica se je udeleževalo seminarskih vaj, dobra tretjina je pisala kolokvije, skoraj četrtnina se je udeležila govornih ur, medtem ko jih je le 6,8 % poslušalo laboratorijske vaje in 3,6 % terenske vaje. Slednjih dveh vsebin nismo uporabili v nadaljnjih statističnih analizah (zaradi prenizke pojavnosti odgovorov).

Anketirane študente smo nato prosili, da ocenijo, kako pogosto so se udeležili pedagoškega procesa med poučevanjem na daljavo, kako bi ocenili svoje poznavanje tehnologij za poučevanje na daljavo, kako bi ocenili metode in pristope poučevanja visokošolskih učiteljev in oceno prilagoditve vsebin med poučevanjem na daljavo. Rezultati so podani v Tabli 26.

Tabela 26: Opisne statistike ocene pogostosti sledenja poučevanju na daljavo, poznavanja tehnologij za poučevanje na daljavo, ocena metod in pristopov poučevanja visokošolskih učiteljev ter ocena prilagoditve vsebin med poučevanjem na daljavo.

	Kako pogosto ste sledili poučevanju na daljavo?	Poznavanje tehnologij za poučevanje na daljavo	Ocena metod in pristopov poučevanja visokošolskih učiteljev	Prilagoditev vsebin med poučevanjem na daljavo v primerjavi s predhodnim časom	
N	Veljavne	395	407	394	366
	Manjkajoče	70	58	71	99
M		55,34	7,72	8,24	7,35
Mediana		67,00	8,00	9,00	8,00
Modus		100	9	10	8
SD		38,788	2,119	1,837	2,320

	Kako pogosto ste sledili poučevanju na daljavo?	Poznavanje tehnologij za poučevanje na daljavo	Ocena metod in pristopov poučevanja visokošolskih učiteljev	Prilagoditev vsebin med poučevanjem na daljavo v primerjavi s predhodnim časom
KA	-0,277	-1,100	-1,070	-1,020
KS	-1,588	0,693	0,661	0,443

Iz Tabele 26 lahko vidimo, da je največ anketiranih študentov pedagoškemu procesu med poučevanjem na daljavo sledilo vedno ($M_0 = 100$). Veliko jih je tudi izjavilo, da pouku na daljavo sploh niso sledili. V tabeli je še razvidno, da je večina anketiranih študentov pouku na daljavo sledila v polovici primerov ali več ali pa pouku na daljavo sploh niso sledili oz. so bili prisotni v manj kot 20 % pedagoškega procesa, ko se je ta izvajal na daljavo. V povprečju so anketirani študenti med poučevanjem na daljavo pedagoškemu procesu sledili v polovici primerov ($M = 55,34$).

Anketirani študenti ocenili so svoje poznavanje tehnologij za poučevanje na daljavo v povprečju ocenili z oceno 7,72 (na lestvici od 1 do 10), kar nakazuje na nadpovprečno oceno poznavanja tehnologij za poučevanje na daljavo. Tako lahko sklenemo, da so anketirani študenti samozavestni pri uporabi tehnologij za poučevanje na daljavo.

Anketirani študenti so metode in pristope poučevanja visokošolskih učiteljev med poučevanjem na daljavo ocenili z nekoliko višjo povprečno oceno (8,24) kot svoje poznavanje tehnologij za poučevanje na daljavo. V povprečju so prilagoditve, ki so jih predavatelji izvedli v obdobju poučevanja na daljavo, v primerjavi s predhodnim obdobjem ocenili dobro ($M = 7,35$).

6.2 Uporabljene tehnike in pristopi poučevanja jezika stroke med poučevanjem na daljavo

V nadaljevanju smo preverili, katere metode in pristope so pri poučevanju na daljavo uporabljali predavatelji pri poučevanju TJS. Rezultati so prikazani v Tabeli 27.

Tabela 27: Uporabljene metode in pristopi poučevanja TJS med poučevanjem na daljavo.

	f	f%
Slušno-jezikovna metoda	176	47,7
Prevajalna metoda	205	55,6
CLIL	161	43,6
Na dejavnosti osredinjen pristop	70	19,0
Komunikacijski pristop	271	73,4
Medpredmetni pristop	108	29,3
Jezikovna kopel	192	52,0
Pristop raznoterih inteligentnosti	30	8,1

Iz Tabele 26 lahko vidimo, da je največ anketiranih študentov slovenskih univerz odgovorilo, da so predavatelji TJS med poučevanjem na daljavo v veliki večini uporabljali komunikacijski pristop, v več kot polovici primerov so uporabljali prevajalno metodo, v polovici primerov metodo jezikovne kopeli, v skoraj polovici primerov pa slušno-jezikovno metodo in pristop CLIL (43,6 %). V približno tretjini primerov so predavatelji uporabljali medpredmetni pristop, v približno petini primerov pa na dejavnosti osredinjen pristop in pristop raznoterih inteligentnosti (8,1 %). Opazimo lahko, da seštevek uporabljenih poučevalnih pristopov presega 100 %, saj so lahko študentje izbrali več poučevalnih pristopov hkrati. Za podrobnejši opis poučevalnih metod in pristopov predlagamo branje razdelka 3: Pregled učnih pristopov in metod pri poučevanju TJS.

6.3 Stališča do orodij za poučevanje na daljavo

V naslednjem sklopu vprašanj smo od anketiranih želeli izvedeti, kakšna so njihova stališča do orodij za poučevanje na daljavo. Opisne statistike predstavljamo v Tabeli 28. V tabeli so trditve navedene od tiste z najvišjo do tiste z najnižjo aritmetično sredino.

Tabela 28: Opisne statistike za stališča študentov do digitalnih orodij za poučevanje na daljavo.

	M	SD	KA		KS	
	Vrednost	Vrednost	Vrednost	SD	Vrednost	SD
A9	7,83	2,289	-0,955	0,140	-0,052	0,280
A12	7,50	2,087	-0,765	0,143	-0,058	0,285
A3	7,49	2,112	-0,694	0,139	-0,174	0,277
A1	7,44	1,969	-0,647	0,140	-0,123	0,280
A10	7,22	2,123	-0,673	0,140	-0,133	0,279
A2	7,22	2,052	-0,669	0,139	-0,153	0,278

	M	SD	KA		KS	
	Vrednost	Vrednost	Vrednost	SD	Vrednost	SD
A4	7,13	2,131	-0,439	0,141	-0,429	0,281
A16	6,93	2,545	-0,409	0,140	-1,005	0,279
A15	6,89	2,511	-0,511	0,142	-0,796	0,284
A11	6,87	2,287	-0,537	0,140	-0,488	0,280
A8	6,31	2,139	-0,125	0,140	-0,359	0,280
A5	6,24	2,792	-0,300	0,141	-1,123	0,282
A14	5,80	2,602	-0,183	0,140	-1,059	0,280
A13	5,78	2,713	-0,114	0,142	-1,132	0,282
A7	5,73	2,504	-0,107	0,140	-0,682	0,279
A6	5,21	2,808	0,076	0,140	-1,235	0,279

Anketirani študenti slovenskih univerz se v povprečju najbolj strinjajo, da lahko visokošolski učitelji pri uporabi orodij za poučevanje TJS na daljavo preverjajo prisotnost študentov ($M = 7,83$; $SD = 2,29$). Iz Tabele 28 lahko razberemo, da se anketirani študenti v povprečju strinjajo skoraj z vsemi navedenimi trditvami o uporabi orodij za poučevanje na daljavo. Aritmetične sredine v skoraj vseh primerih znašajo nad 6. Izjema so naslednje trditve: A14 (Učni pristopi in metode visokošolskega učitelja so pri poučevanju TJS na daljavo bistveno prispevali k mojemu boljšemu znanju.) ($M = 5,8$; $SD = 2,6$), A13 (Poučevanje TJS na daljavo je spremenilo moj odnos do visokošolskega učitelja.) ($M = 5,78$; $SD = 2,71$), A7 (Orodja za poučevanje TJS na daljavo lahko uporabljamo tudi izven spleta, pri čemer ohranimo njihovo funkcionalnost in vsebino.) ($M = 5,73$; $SD = 2,5$) ter A6 (Menim, da so orodja za poučevanje TJS na daljavo dostopna študentom s posebnimi potrebami.) ($M = 5,21$; $SD = 2,81$). V teh primerih se anketirani v povprečju nekoliko manj strinjajo o pomenu orodij za poučevanje na daljavo. V vseh primerih so koeficienti asimetrije sploščenosti in asimetrije v intervalu $|2|$, kar nakazuje na približno normalno porazdelitev (George in Malley, 2010) vseh navedenih trditev.

V nadaljevanju smo preverili korelacije med pari stališč o orodjih za poučevanje na daljavo. S tem smo preverili veljavnost merskega instrumenta. Pri tem smo uporabili Pearsonove korelacijske koeficiente. Rezultati so podani v Tabeli 29. Povezave, ki so statistično značilne s stopnjo značilnosti, nižjo od 1 %, so v tabeli označene z **. Povezave, ki so statistično značilne s stopnjo značilnosti nižjo od 5 %, so v tabeli označene z *.

Tabela 29: Korelacije med stališči glede digitalnih orodij za poučevanje na daljavo.

	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11	A12	A13	A14	A15	A16
A1	1	,570**	,303**	,260**	,064	,031	,237**	,254**	,264**	,440**	,180**	,457**	,073	,221**	,111	,133*
A2		1	,550**	,321**	,225**	,223**	,339**	,447**	,389**	,470**	,312**	,461**	,091	,249**	,373**	,312**
A3			1	,472**	,442**	,377**	,279**	,419**	,396**	,274**	,480**	,387**	,062	,221**	,538**	,521**
A4				1	,558**	,419**	,384**	,469**	,267**	,215**	,371**	,422**	,164**	,325**	,482**	,457**
A5					1	,650**	,356**	,473**	,250**	,097	,553**	,298**	,206**	,313**	,546**	,572**
A6						1	,536**	,566**	,225**	,070	,487**	,268**	,205**	,317**	,510**	,524**
A7							1	,609**	,265**	,228**	,304**	,382**	,224**	,304**	,426**	,427**
A8								1	,410**	,364**	,378**	,438**	,093	,343**	,504**	,524**
A9									1	,476**	,179**	,525**	,059	,129*	,384**	,368**
A10										1	,295**	,563**	,043	,229**	,248**	,227**
A11											1	,339**	,098	,297**	,425**	,463**
A12												1	,087	,151**	,435**	,406**
A13													1	,380**	,140*	,155**
A14														1	,335**	,322**
A15															1	,781**
A16																1

Iz Tabele 29 je razvidno, da med skoraj vsemi pari stališč o orodjih za poučevanje na daljavo obstajajo statistično značilne povezave s stopnjo značilnosti, nižjo od 5 %. Izjema so povezanosti med trditvijo A1 (Orodja za poučevanje TJS na daljavo se lahko prilagodijo kateri koli obliki in specifični poučevanja (ne glede na tipologijo in število študentov).) ter med trditvijo A5 (Menim, da so orodja za poučevanje TJS na daljavo uporabna za vse uporabnike.) ($r = 0,06$), med trditvijo A6 (Menim, da so orodja za poučevanje TJS na daljavo dostopna študentom s posebnimi potrebami.) ($r = 0,03$), med trditvijo A13 (Poučevanje TJS na daljavo je spremenilo moj odnos do visokošolskega učitelja.) ($r = 0,07$) in med trditvijo A15 (Z orodji za poučevanje na daljavo znam rokovati.) ($r = 0,11$). Prav tako so izjeme povezanosti med strinjanjem s trditvijo A10 (Večina visokošolskih učiteljev kaže »domačnost« pri uporabi orodij za poučevanje TJS na daljavo.) in strinjanjem s trditvijo A5 (Menim, da so orodja za poučevanje TJS na daljavo uporabna za vse uporabnike.) ($r = 0,1$), trditvijo A6 (Menim, da so orodja za poučevanje TJS na daljavo dostopna študentom s posebnimi potrebami.) ($r = 0,07$) ter trditvijo A13 (Poučevanje TJS na daljavo je spremenilo moj odnos do visokošolskega učitelja.) ($r = 0,04$). Povezanosti ne zasledimo niti pri strinjanju s trditvami A13 (Poučevanje TJS na daljavo je spremenilo moj odnos do visokošolskega učitelja.), niti s trditvijo A2 (Uporabnikom orodij za poučevanje da daljavo TJS je ponujena pomoč pri reševanju problemov.) ($r = 0,09$), trditvijo A3 (Orodja za poučevanje TJS na daljavo uporabnikom omogočajo uporabo različnih komunikacijskih kanalov (avdio, video, besedilo).) ($r = 0,06$), trditvijo A8 (Orodja za poučevanje na daljavo TJS imajo sposobnost integriranja skupine slušateljev z uporabo sinhronega in

asinhronega komuniciranja.) ($r = 0,09$), trditvijo A₉ (Visokošolski učitelji lahko pri uporabi orodji za poučevanje TJS na daljavo preverjajo prisotnost študentov.) ($r = 0,06$), trditvijo A₁₁ (Večina visokošolskih učiteljev kaže osnovna znanja uporabe orodij za poučevanje TJS na daljavo.) ($r = 0,1$) ter trditvijo A₁₂ (Orodja za poučevanje TJS na daljavo visokošolskim učiteljem omogočajo aktivno upravljanje učnega procesa.) ($r = 0,09$). Takšni rezultati nakazujejo na veljavnost merskega instrumenta, saj pomembna povezanost med kazalniki nakazuje na isto merjeno dimenzijo pojava.

Preverili smo tudi stopnjo zanesljivosti merskega instrumenta. Uporabili smo Cronbachov koeficient alfa. V našem primeru ta znaša 0,9 in nakazuje na veliko zanesljivost merskega instrumenta.

V naslednjem koraku smo želeli zmanjšati število dimenzij koncepta stališča anketiranih študentov slovenskih univerz do orodij za poučevanje na daljavo. Poslužili smo se faktorске analize. Pri tem smo uporabili metodo glavnih osi. Bartlettov test sferičnosti znaša 1963,23 in je statistično značilen s stopnjo značilnosti, nižjo od 1 %, kar pomeni, da je uporaba faktorске analize v tem primeru upravičena. Lastne vrednosti in delež pojasnjene variance so podani v Tabeli 30.

Tabela 30: Lastne vrednosti in delež pojasnjene variance za stališča o digitalnih orodjih za poučevanje na daljavo

Faktor	Začetne lastne vrednosti			Končna rešitev		
	skupaj	% pojasnjene variance	kumulativni % pojasnjene variance	skupaj	% pojasnjene variance	kumulativni % pojasnjene variance
1	6,647	41,542	41,542	6,196	38,726	38,726
2	1,842	11,515	53,057	1,397	8,732	47,458
3	1,279	7,991	61,048	0,685	4,284	51,742
4	0,862	5,387	66,435			
5	0,792	4,949	71,384			
6	0,710	4,436	75,820			
7	0,645	4,028	79,848			
8	0,617	3,853	83,702			
9	0,485	3,029	86,730			
10	0,448	2,800	89,530			
11	0,368	2,300	91,831			
12	0,329	2,058	93,889			
13	0,266	1,663	95,552			
14	0,260	1,624	97,176			
15	0,241	1,507	98,683			
16	0,211	1,317	100,000			

Iz rezultatov, predstavljenih v Tabeli 30, je razvidno, da faktoriska analiza predlaga rešitev treh faktorjev, ki imajo začetne lastne vrednosti višje od 1. V primeru treh faktorjev znaša delež pojasnjene variance 61,05 %. Nato smo pogledali še faktoriske uteži za vse tri faktorje. Ti so podani v Tabeli 31.

Tabela 31: Faktorske uteži (trije faktorji) stališč do digitalnih orodij poučevanja na daljavo

	Faktor		
	1	2	3
A1	0,474	0,494	0,195
A2	0,664	0,345	-0,004
A3	0,712	0,027	-0,284
A4	0,668	-0,098	0,053
A5	0,671	-0,482	0,015
A6	0,644	-0,378	0,131
A7	0,593	-0,013	0,275
A8	0,744	0,023	0,066
A9	0,529	0,276	-0,172
A10	0,510	0,528	-0,003
A11	0,639	-0,222	-0,032
A12	0,672	0,360	-0,035
A13	0,247	-0,125	0,412
A14	0,479	-0,058	0,374
A15	0,744	-0,158	-0,260
A16	0,750	-0,264	-0,241

Iz Tabele 31 je razvidno, da imajo vse trditve visoke faktoriske uteži ($|0,4|$) na prvem faktorju (Stevens, 1992). Izjema je le trditev, da je poučevanje na daljavo spremenilo anketirancev odnos do visokošolskega učitelja (faktoriska utež znaša 0,25). To nakazuje na utemeljenost enofaktorske rešitve, saj ima prvi faktor zelo visoko začetno lastno vrednost (6,65) in pojasni kar 41,54 % celotne variance, drugi faktor ima začetno vrednost 1,84, tretji pa le 1,28, kar je nižje od začetne vrednosti prvega faktorja. Poleg tega drugi in tretji faktor pojasnita 20 % skupne variance. Zaradi tega smo se odločili, da za nadaljnjo statistično analizo pregledamo enofaktorsko rešitev. Faktorske uteži so prikazane v Tabeli 32.

Tabela 32: Faktorske uteži (1 faktor) stališč do digitalnih orodij poučevanja na daljavo

	Faktor
	1
A1	0,456
A2	0,656
A3	0,710
A4	0,674
A5	0,650
A6	0,633
A7	0,591
A8	0,753
A9	0,524
A10	0,490
A11	0,640
A12	0,662
A13	0,241
A14	0,472
A15	0,740
A16	0,741

V primeru enofaktorske rešitve lahko vidimo, da imajo na faktorju vse trditve faktorske uteži višje od $|0,3|$, z izjemo trditve, da je poučevanje na daljavo spremenilo anketirancev odnos do visokošolskega učitelja. Odločili smo se, da to rešitev shranimo za nadaljnjo statistično analizo.

V zadnjem koraku smo želeli preveriti zastavljene raziskovalne hipoteze. Pri tem smo uporabili analizo CHAID (z Bonferronijevim popravkom). V raziskovalnem modelu je kot odvisna spremenljivka nastopil faktor stališč študentov do orodij za poučevanje na daljavo. Kot neodvisne spremenljivke smo v model vključili spol, univerzo poučevanja, fakulteto poučevanja, uporabljene informacijske tehnologije med poučevanjem, samooceno poznavanja orodij, oceno tehnik in pristopov predavateljev, prilagoditev vsebin, uporabljene tehnike in pristope ter vsebine, ki so jih anketirani študenti slovenskih univerz poslušali med poučevanjem na daljavo. Rezultati so podani v Prilogi 1.

S faktorjem stališč do orodij za poučevanje na daljavo se v povprečju najbolj strinjajo ($M = 1,01$; $SD = 0,8$) anketirani, ki niso poslušali jezik stroke z uporabo metode CLIL in menijo, da so predavatelji med poučevanjem na daljavo popolnoma prilagodili vsebine. V tej skupini je 9,3 % vseh anketiranih študentov slovenskih univerz. V povprečju se z uporabnostjo orodij za poučevanje na daljavo ($M = 0,89$; $SD = 0,52$) strinjajo anketirani študenti Univerze v Ljubljani, ki menijo, da so predavatelji med poučevanjem

na daljavo zelo prilagodili (izbrali so oceno 9 na lestvici od 1 do 10) vsebine poučevanja. V tej skupini je 6,5 % vseh anketiranih študentov slovenskih univerz, 8,5 % vseh anketiranih študentov slovenskih univerz se v povprečju strinja ($M = 0,38$; $SD = 0,84$), da so orodja za poučevanje na daljavo uporabna. V tej skupini so anketirani, ki so poslušali jezik stroke z uporabo metode CLIL in menijo, da so predavatelji med poučevanjem na daljavo popolnoma prilagodili vsebine. V naslednji skupini je 9,3 % vseh anketiranih študentov slovenskih univerz. V tej skupini so anketirani študenti Univerze v Ljubljani, ki menijo, da so predavatelji med poučevanjem na daljavo precej prilagodili (izbrali so oceno 8 na lestvici od 1 do 10) vsebine poučevanja. Analize podatkov niso zaznale razlik v stališčih študentov po spolu, zato v tem segmentu hipoteze 1 ne moremo potrditi.

Po drugi strani imamo anketirane, ki se v povprečju z uporabnostjo orodij za poučevanje na daljavo manj strinjajo kot prej omenjeni anketirani. V povprečju ($M = -0,88$; $SD = 1,06$) se s tem najmanj strinja 14,2 % vseh anketiranih, ki so odgovorili, da so predavatelji med poučevanjem na daljavo slabo (izbrali so ocene 1, 3, 4 in 5 na lestvici od 1 do 10) izbirali orodja za poučevanje na daljavo. Tudi 7,7 % vseh anketiranih študentov, ki ne prihaja z Univerze v Ljubljani, med poučevanjem na daljavo ni poslušalo seminarskih vaj in meni, da so predavatelji med poučevanjem na daljavo vsebine poučevanja prilagodili le delno (izbrali so oceni 6 in 7 na lestvici od 1 do 10) ali slabo (izbrali so oceno 2), se ne strinja ($M = -0,71$; $SD = 0,58$), da so orodja za poučevanje na daljavo uporabna. Izpostavimo lahko še 12,1 % anketiranih, ki se ne strinjajo glede uporabnosti orodij za poučevanje na daljavo ($M = -0,35$; $SD = 0,6$). V tej skupini so anketirani študenti slovenskih univerz, ki ne prihajajo z Univerze v Ljubljani, med poučevanjem na daljavo so poslušali jezik stroke s pomočjo metode CLIL in menijo, da so predavatelji med poučevanjem na daljavo vsebine poučevanja zelo prilagodili (izbrali so vrednosti 8 in 9 na lestvici od 1 do 10). V ostalih skupinah obstaja povprečno strinjanje ($M \sim 0$) o uporabnosti orodij za poučevanje na daljavo.

7 Diskusija

V kvantitativni raziskavi, ki je potekala v obdobju od februarja do maja 2021, smo želeli preveriti stališča univerzitetnih študentov slovenskih univerz do orodij za izvajanje poučevanja na daljavo, do katerega je prišlo zaradi epidemioloških razmer v zvezi z razširjenostjo okužb z virusom SARS-CoV-2 potekale na daljavo. Hkrati smo želeli preveriti tudi, kakšna stališča imajo študenti do poučevalnih pristopov in metod pri pouku tujega jezika

stroke, ki ga na slovenskih univerzah izvajajo predavatelji tujih jezikov, ki so se v letih kariere zaradi različnih razlogov odločili za ožje pedagoško področje pouka tujega jezika, v Sloveniji označenega kot tuji jezik stroke (angleško *English for Specific Purposes* – ESP). Preveriti smo želeli tudi, če spol študentov vpliva na stališča do orodij za poučevanje med poučevanjem na daljavo, če uporaba različnih informacijskih tehnologij med poučevanjem na daljavo in obiskovanje različnih pedagoških vsebin (bodisi predavanj, kolokvijev, izpitov, seminarskih vaj ipd.) vplivata na stališča do digitalnih orodij za poučevanje med poukom na daljavo. Ugotovitve te raziskave se v zvezi z rezultati raziskave Smajle in Podovšovnikove (2021: 219) v segmentu razlik po spolu udeležencev razlikujejo v tem, da v pričujoči raziskavi analize niso zaznale razlik v stališčih respondentov glede na spol, medtem ko je raziskava Smajle in Podovšovnikove zaznala razlike po spolu v primeru uporabe digitalnih tehnologij za poučevanje TJS na daljavo. Pri tem so se respondenti ženskega spola bolj strinjali od respondentov moškega spola, da so digitalne tehnologije za pouk TJS dostopne tudi študentom s posebnimi potrebami (ibid.).

8 Zaključki

Z gotovostjo lahko trdimo, da ponuja naša raziskava pomemben vpogled v določen segment stališč študentov, na osnovi katerih je možno oblikovati določene zaključke in priporočila za bodoče delo ter raziskovanje. Iz ugotovitev je moč sklepati, da bi bilo treba v bodoče predavatelje spodbujati k temu, da vložijo več truda v uporabo čim več raznolikih metod in pristopov poučevanja TJS, predvsem tistih, ki zagotavljajo aktivnejše udejstvovanje študentov pri pedagoških aktivnostih in pri specifičnih jezikovnih aktivnostih (npr. na dejavnosti osredinjen pristop, medpredmetni pristop, čeravno se oba delno prekrivata s pristopom CLIL, ki je bil, kot kažejo rezultati raziskave, pri predavateljih zelo uporabljen pristop poučevanja TJS). Ugotavljamo tudi, da bi bilo treba vzpodbujati uporabo tudi tabličnega računalnika, ki ga ponekod pri tujejezičnem pouku že uporabljajo. Priporočamo, da se izvedejo izboljšave na področju uporabnosti orodij za pouk na daljavo (v primeru prihodnjih pandemij in s tem povezanih omejitev gibanja in zbiranja) na način, da bodo uporabnejša tudi za ranljivejše skupine študentov, predvsem za študente s posebnimi potrebami in z nižjim standardom.

Razmisliti bi bilo treba o načinih, kako študente še bolj vpeti v pedagoški proces z namenom, da bi dosegali boljše učne izide, saj rezultati naše

raziskave ne kažejo na to, da bi učne metode in pristopi, ki so jih predavatelji uporabljali v času dela na daljavo, bistveno prispevali k boljšemu znanju študentov. Preveriti bi bilo torej treba, katere metode in pristopi so učinkoviti pri delu na daljavo s tehnologijami in platformami, ki so predavateljem na voljo, in napraviti ustrezne izboljšave. Na tem mestu poudarjamo, da bi bilo ključnega pomena izboljšanje digitalnih kompetenc učiteljev v vseh obdobjih in na vseh ravneh ter zagotovitev, da so dobro usposobljeni za pedagoške pristope, ki so najprimernejši za spletno učenje in mešane modele poučevanja (v živo, na daljavo ipd.). Ustrezne izboljšave bi bilo treba izpeljati tudi na nacionalni ravni, in sicer s tem, da bi se študentom omogočilo ugoden dostop do prenosnikov ali tabličnih računalnikov ter da bi se jim omogočil, vsaj za časa študija, neomejen prenos podatkov, kar pa zahteva izboljšave tudi na strani operaterjev mobilnih omrežij. Ponovno bi bilo treba premisliti o vlogi izobraževanja po televiziji in radiu, ki lahko učinkovito dopolni spletne programe in delo na daljavo, saj omogoča učenje tistim, ki nimajo dostopa do interneta, in izenačuje učne metode ter gradivo po šolah v državi ali regiji, o čemer so pisali že Di Pietro et al. (2020). To so sicer času epidemije covid-19 v nekaterih tudi storili in organizirali izobraževanje po televiziji in radiu (npr. na Hrvaškem, Češkem, v Severni Makedoniji, Srbiji, Španiji ali na Poljskem¹²).¹³ Določeni premiki so sicer bili že izvedeni (uvedba digitalnega bona za dijake, študente in starejše od 50 let starosti za nakup digitalnih tehnologij in podobnih zadev, izboljšave na področju pretoka podatkov, uvedba omrežja 5G ipd.), vendar je prostora za izboljšave še veliko. Dodajamo še eno pomembnejših ugotovitev naše raziskave, in sicer potrebo po izboljšanju razpoložljivosti digitalnih tehnologij za študente s posebnimi potrebami., saj takim študentom tehnologije predstavljajo koristno in včasih tudi edino podporo, še toliko bolj, »če so skladnega in splošnega procesa« (Di Pietro et al., 2020: 20).

Poleg vsega zgoraj navedenega rezultati naše raziskave nakazujejo še visoko odpornost študentov pri spoprijemanju z izzivi študija na daljavo, kjer so se kot edine pomanjkljivosti izkazale različne poučevalne metode predavateljev in nenazadnje tudi primerna oz. neprimerna tehnična opremljenost. Ugotavljamo tudi, da raziskava ni zaznala razlik v stališčih

12 <https://krytykapolityczna.pl/kraj/szkola-z-tvp-czyli-jak-sie-konczy-oszczedzanie-na-dzialaniache-dukacyjnych/>

13 Glejte <https://www.worldbank.org/en/topic/edutech/brief/how-countries-are-using-edtech-to-support-remotelearning-during-the-covid-19-pandemic> in <https://www.unhcr.org/5ea7eb134.pdf> za celovit pregled odzivov držav na izobraževalne izzive, povezane z epidemijo COVID-19.

po spolu anketirancev. Menimo še, da je vsekakor priporočljivo pridobiti vpogled v stališča študentov z namenom, da se za čas dela na daljavo izoblikujejo primerne in poenotene strategije prilagajanja pouka ter primerne poučevalne metode in pristopi. Di Pietro et al. (2020: 51) priporočajo tudi »samoocenjevanje učinkovitega učenja s spodbujanjem uporabe inovativnih izobraževalnih tehnologij SELFIE [angl. *Self-reflection on Effective Learning by Fostering the use of Innovative Educational Technologies*]. SELFIE anonimno zbira stališča ustreznih deležnikov na področju izobraževanja o uporabi tehnologije v osnovnih, srednjih in poklicnih šolah.« To bi bilo smiselno razširiti na višje in visoko izobraževanje.

Ugotavljamo, da je bila ena od omejitev naše raziskave pridobivanje podatkov, ki ni omogočilo preverjanja resničnosti navedb anketirancev. Uporabljena strategija pridobivanja dovolj velikega vzorca, ki bi res obsegal vse slovenske univerze, ni bila povsem uspešna, saj podatki kažejo, da se nekatere univerze na naše pobude niso odzivale, kar onemogoča posploševanje rezultatov. Poleg tega raziskave nismo usmerili v specifično ugotavljanje stališč študentov po letnikih ali stopnji študija (1., 2. ali 3. bolonjska stopnja, redni ali izredni študij), kar bi bilo smiselno izpeljati v prihodnjih raziskavah. Kljub temu pa menimo, da so rezultati dovolj relevantni in dovolj dobro prikazujejo situacijo, v kateri so se med delom na daljavo znašli tako predavatelji kot študenti.

Literatura

- Armstrong, Thomas. *Multiple intelligences in the classroom*. Tretja izdaja. Virginia: Alexandria, 2008.
- Brumen, Mihaela. *Pridobivanje tujega jezika v otroštvu: priročnik za učitelje*. Ljubljana: DZS, 2003.
- Celce-Murcia, Marianne. *Language Teaching Approaches: An Overview*. V: M. Celce-Murcia (ur.), *Teaching English as a second or foreign language (2nd ed.)* (1–8). Boston, Massachusetts: Heinle & Heinle Publishers, 1991.
- Colley, Ann. »Gender differences in adolescents' perceptions of the best and worst aspects of computing at school.« *Computers in Human Behavior*, vol. 19, št. 6, (2003): 673682.
- Coyle, Do. »Content and Language Integrated Learning – Motivating Learners and Teachers.« *The Scottish Language Review* 13, (2006): 118.
- Dudley-Evans, Tony in Maggie Jo St John. *Developments in English for specific purposes*. Cambridge, Cambridge University Press, 1998.

- European Commission. *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at school in Europe*. Brussels, European Commission, 2006.
- Gardner, Howard. *Frames of mind: The theory of the multiple intelligences*. New York, Basic Book, 1983.
- George, Darren in Paul Mallery. *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference*, 17.0 update (10a ed.) Boston: Pearson, 2010.
- Giacquinta, Joseph B., Jo Anne Bauer in Jane E. Levin. *Beyond Technology's Promise: Examination of Children's Computing at Home*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.
- Gradišek, Polona in Alenka Polak. »Insights into learning and examination experience of higher education students during the Covid-19 pandemic.« *Sodobna pedagogika*, vol. 72, Posebna številka (2021): 286320.
- Halliday, Michael Alexander Kirkwood. *Explorations in the functions of language*. London: Edward Arnold, 1973.
- Hymes, Dell. On communicative competence. V: J. B. Pride & J. Holmes (ur.), *Sociolinguistics* (269–293). Harmondsworth: Penguin, 1972.
- Ingersoll, Richard M. *Why Do High-Poverty Schools Have Difficulty Staffing Their Classrooms with Qualified Teachers?* Report Prepared for Renewing Our Schools, Securing Our Future: A National Task Force on Public Education. Center for American Progress. Institute for America's Future, 2004.
- Kodelja, Zdenko.« Šolstvo v času pandemije: izobraževanje na daljavo.« *Sodobna pedagogika*, vol. 71, št. 4 (2020): 4256.
- Korosidou, Eleni, in Eleni Griva. "My Country in Europe": A Content-based Project for Teaching English as a Foreign Language to Young Learners. *Journal of Language Teaching and Research*. Academy Publisher, Finland, 2013.
- Kramer Moeller, Aleidine in Theresa Catalano, Foreign Language Teaching and Learning. V: James Wright, (ur.), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, (327333). Amsterdam: Elsevier, 2015.
- Kroflič, Robi. »Prosvetna politika in vzgoja v času pandemije.« *Sodobna pedagogika*, vol. 71, št. 4 (2020): 2841.
- Lasagabaster, David. »Foreign Language competence in content and language integrated courses.« *The Open Applied Linguistics Journal*, vol. 1, (2008): 31-42.

- Ledin, Per in Robin Samuelsson, »Play and Imitation: Multimodal Interaction and Second-Language Development in Preschool,« *Mind, Culture, and Activity*, vol. 24, št. 1 (2016): 18–31.
- Lešnik, Sabina. »Vloga socialno-kulturnega okolja pri učenju tujih jezikov.« Doktorska disertacija, Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta, 2014.
- Leung, Philip in Christina Keing. »SARS Hits in Education: How We Lived Through It and What We Have Learned.« *Educational Research Journal (Hong Kong Educational Research Association)*, vol. 18, št. 2 (2003): 27–38.
- Liaw, Shu-Sheng in Hsiu-Mei Huang. A study of investigating learners attitudes toward e-learning. *5th International Conference on Distance Learning and Education* (2832). IPCSIT Press, Singapore., vol.12, 2011.
- Lucija, Čok, Berta Kogoj, Cveta Razdevšek-Pučko in Janez Skela. *Učenje in poučevanje tujega jezika: smernice za učitelje v drugem triletju osnovne šole*, Ljubljana: Pedagoška fakulteta – Koper: Znanstveno-raziskovalno središče Republike Slovenije, 1999.
- Mehisto, Peeter., Marsh, David., in María Jesús Frigols. *Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education*. Oxford, Macmillan, 2008.
- Meyer, Oliver. »Towards quality CLIL: successful planning and teaching strategies.« *Pulso: revista de educación*, 33 (2010): 1129.
- Nikula, Tarja. in David Marsh. *Vieraskielisen opetuksen tavoitteet ja toteuttaminen*. Helsinki: Opetushallitus, 1997.
- Podgoršek, Saša, Violeta Jurkovič, Mateja Dostal in Darja Mertelj. »Analiza izobraževalnih potreb visokošolskih učiteljev tujih jezikov stroke v Sloveniji.« *Sodobna pedagogika*, vol. 72, št. 3 (2021): 94110.
- Potts, Jessica Alison. »Profoundly gifted students' perception of virtual classrooms.« *Gifted Child Quarterly*, vol. 63, št. 1 (2018): 5880.
- Prabhu, Nimitha. S. Language education, equipping or enabling, V: B. K. Das (ur.), *Language Education in Human Resource Development. Anthology Series 20*. Singapore: RELC, 1987.
- Rasheed, Abubakar Rasheed, Kamsin Amirrudin in Aniza Abdullah Nor. »Challenges in the online component of blended learning: A systematic review.« *Computers & Education*, vol. 144, št. 103701 (2020): 117.
- Richards, Jack. C. in Theodore S. Rodgers. *Approaches and methods in language teaching. Third Edition*. Cambridge, Cambridge University Press, 2014.

- Singh, Supriya. Stevens, James P. *Applied multivariate statistics for the social sciences (2nd edition)*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1992.
- Šimenc, Marjan. »Vloga tehnologije v vzgoji in izobraževanju ter enake možnosti učencev v obdobju pandemije.« *Sodobna pedagogika, vol. 72, Posebna številka* (2021): 1226.
- Vitez, Primož. »Med fonemsko, glasovno in grafično učno zmožnostjo.« *Vestnik za tuje jezike, vol. 4, št.1–2* (2012): 141–147.
- Zavašnik Arčnik, Mihaela. »Izobraževalne potrebe učiteljev tujega strokovnega jezika.« *Pedagoška obzorja, vol. 24, št. 1* (2009): 7688.
- Zavašnik Arčnik, Mihaela. Model analize potreb učiteljev tujega strokovnega jezika v okviru stalnega strokovnega izpopolnjevanja .V: C. Peklaj (ur.). *Teorija in praksa v izobraževanju učiteljev*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete, (103112), 2006.
- Zydatiss, Wolfgang. *Deutsch-Englische Zöge in Berlin (DEZIBEL). Eine Evaluation des bilingualen Sachfachunterrichts an Gymnasien. Kontext, Kompetenzen, Konsequenzen*. Frankfurt: Peter Lang, 2007.
- Žerak, Urška, Neža Podlogar, Amela Lišić, Lana Lavrih, Nina Fricelj in Mojca Juriševič. »Značilnosti učne samoregulacije študentov pri študiju na daljavo med pandemijo covid-19.« *Sodobna pedagogika, vol. 72, Posebna številka* (2021): 234251.
- Singh, Supriya. »Gender and the use of Internet at home.« *New Media and Society, vol. 3, št. 4* (2001): 395–415.

Viri

- Ali, Wahab. »Influence of evolving technology in emerging online lives of the digital native university students.« *Asia Pacific Journal of Contemporary Education and Communication Technology, let. 4, št. 2* (2018): 141155. Dostopno na https://apiar.org.au/wp-content/uploads/2018/07/15_APJ-CECT_2018_Edu_v4i2_141-155.pdf (pridobljeno 6.1.2022).
- Ali, Wahab. »Online and Remote Learning in Higher Education Institutes: A Necessity in light of COVID-19 Pandemic.« *Higher Education Studies; let. 10, št. 3* (2020): 1625. Dostopno na <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1259642.pdf> (pridobljeno 6.1.2022).
- Beckmann, Astrid. A Conceptual Framework for Cross-Curricular Teaching. *The Mathematics Enthusiast, Vol. 6, Supplement 1*, 1-58. Montana Council of Teachers of Mathematics & Information Age Publishing, 2009.

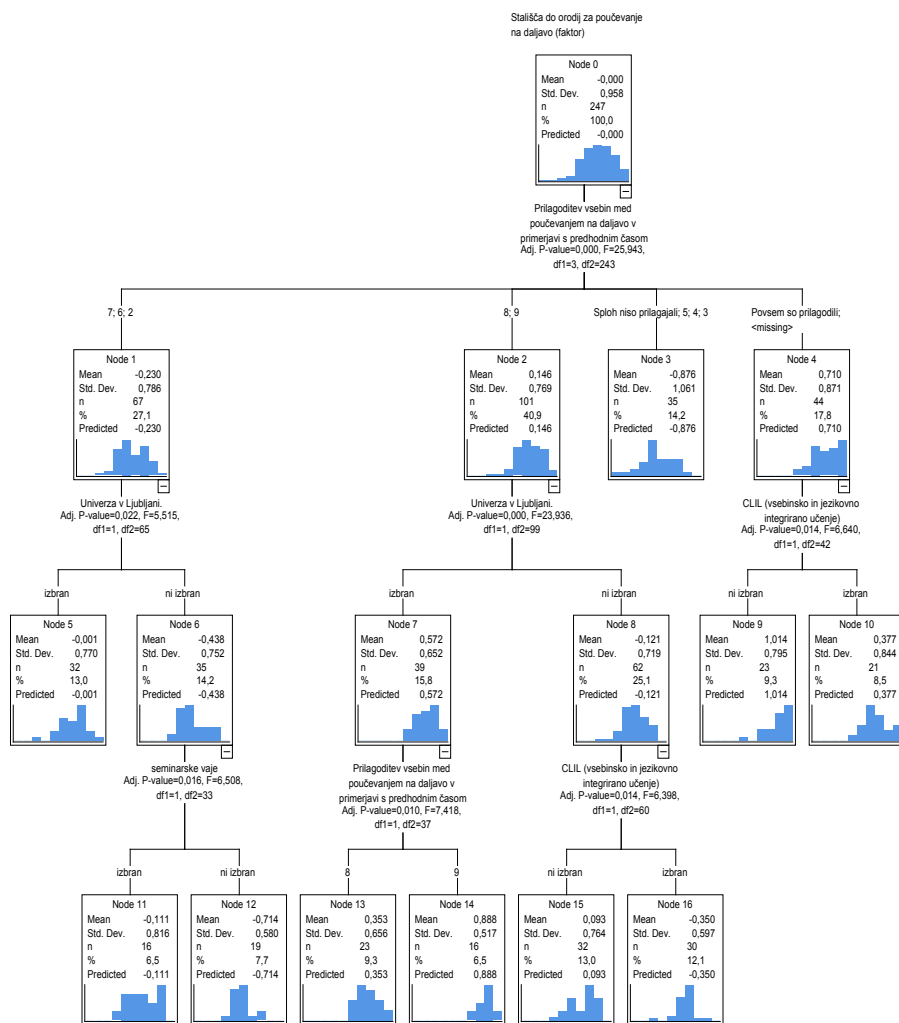
Dostopno na <https://scholarworks.umt.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1153&context=tme> (pridobljeno 3. 1 2022).

- Derakhshan, Ali in Maryam Faribi. »Multiple Intelligences: Language Learning and Teaching.« *International Journal of English Linguistics; let. 5, št. 4* (2015): 6372. Dostopno na https://www.researchgate.net/profile/Ali-Derakhshan-3/publication/282465995_Multiple_Intelligences_Language_Learning_and_Teaching/links/5bf8e31c458515a69e375614/Multiple-Intelligences-Language-Learning-and-Teaching.pdf. (pridobljeno 3.1 2022).
- Di Pietro, Giorgio, Federico Biagi, Patricia Costa, Zbigniew Karpinski, in Jacopo Mazza. *Verjeten vpliv epidemije COVID-19 na izobraževanje: Razmisleki, ki temeljijo na obstoječi literaturi in nedavnih mednarodnih zbirkah podatkov*. Pedagoški inštitut, 2020, <https://www.doi.org/10.32320/978-961-270-326-4> (pridobljeno 11.7.2022).
- Donald, Merlin. *The mimetic origins of language, The Oxford Handbook of Language Evolution*, (ur.) Kathleen R. Gibson – Maggie Tallerman, 2011, <https://www.oxfordhandbooks.com/view/10.1093/oxfordhb/9780199541119.001.0001/oxfordhb-9780199541119-e-17> (pridobljeno 15.1. 2022).
- Keržič, Damijana, Jogymol Kalariparampil Alex, Roxana Pamela Balbontin Alvarado, Denilson da Silva Bezzera, Maria Cherarghi, Beata Dobrowolska, et al. »Academic student satisfaction and perceived performance in the e-learning environment during the COVID-19 pandemic: Evidence across ten countries.« *PLoS ONE, vol. 16, št. 10* (2021): 123. Dostopno na <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0258807> (pridobljeno 11.7.2022).
- Korosidou, Eleni. in Eleni Griva. »CLIL Approach in Primary Education: Learning about Byzantine Art and Culture through a Foreign Language.« *Study in English Language Teaching, let. 2, št. 2* (2014): 1-18, 2014. Dostopno na <https://core.ac.uk/download/pdf/268085105.pdf>
- Matland, Richard E. »Synthesizing the Implementation Literature: The Ambiguity-Conflict Model of Policy Implementation.« *Journal of Public Administration Research and Theory, let. 5, št. 2* (1995): 145-174. Dostopno na <https://selc.wordpress.ncsu.edu/files/2013/03/Synthesizing-the-Implementation-Literature-The-Ambiguity-Conflict-Model-of-Policy-Implementation.pdf> (pridobljeno 6.1. 2022).
- Miettinen, Elisa. *Finnish Comprehensive School Pupils' Language Disposition. Language shower as a means of diversifying language choices*. Master's Thesis. Finland, University of Jyväskylä, 2013. Dostopno na <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/41876/URN%3aNBN%3a>

fi%3ajyu-201307042072.pdf?sequence=1&isAllowed=y (pridobljeno 15.1.2022).

- Mitchell, Betty in Iris Geva-May. »Attitudes Affecting Online Learning Implementation in Higher Education Institutions.« *Journal of Distance Education/Revue de L'Éducation À Distance*, let. 23, št. 1 (2009): 71-88. Dostopno na <http://www.ijede.ca/index.php/jde/article/view/43/825> (pridobljeno 6. 1. 2022).
- Mukhtar, Khadijan, Kainat Javed, Mahwish Arooj in Ahsan Sethi. »Advantages, limitations and recommendations for online learning during COVID-19 pandemic era. *Pakistan Journal of Medical Sciences*, let. 36, Posebna številka COVID19-S4 (2020): 2731. Dostopno na <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7306967/> (pridobljeno 8.1.2022).
- Pižorn, Karmen. *Dodatni tuji jezik v otroštvu: pregledna evalvacijska študija*, 2009. Dostopno na [https://www.zrss.si/projektiess/skladisce/sporazumevanje_v_tujih_jezikih/Tuj-jezik-v-prvem-triletju/Strokovni%20%C4%8Dlanki%20in%20prevodi/dodatni%20tuji%20jeziki%20v%20otro%C5%A1tvu%20\(eval.studija\)_%20pizorn.pdf](https://www.zrss.si/projektiess/skladisce/sporazumevanje_v_tujih_jezikih/Tuj-jezik-v-prvem-triletju/Strokovni%20%C4%8Dlanki%20in%20prevodi/dodatni%20tuji%20jeziki%20v%20otro%C5%A1tvu%20(eval.studija)_%20pizorn.pdf) (pridobljeno 3.1. 2022).
- Sánchez, Aquilino. »The Task-based Approach in Language Teaching.« *IJES*, let. 4, št. 1 (2004): 39-71. Dostopno na <https://revistas.um.es/ijes/article/view/48051/46021> (pridobljeno 3.1.2022).
- Simonson, Michael, Terry L. Hudgins in Anymir Orellana. (ur.). *The perfect online course: Best practices for designing and teaching*. Charlotte, Information Age Publishing, 2009. Dostopno na https://books.google.si/books?hl=sl&lr=&id=pvcnDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR9&dq=Simonson,+M+R,+T+L+Hudgins+in+A+Orellana.+The+perfect+online+course:+Best+practices+for+designing+and+teaching.+&ots=IEpAeht6va&sig=GWynSoQaganhorVhvz27JzZ2jp4&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false (pridobljeno 8.1.2022).
- Smajla, Tilen in Eva Podovšovnik. An insight into attitudes of Slovenian university students of tourism during the Covid-19 pandemic towards the online learning of Language for special Purposes. V J. Potočnik Topler in M. Kompara Lukančič (ur.). *Jezik in turizem, Language and Tourism, Sprache und Tourismus* (197232). Maribor, Univerzitetna založba Univerze v Mariboru. 2021. <https://doi.org/10.18690/978-961-286-549-8> (pridobljeno 15.1.2022).

Priloga



Priloga 1: Razlike v stališčih anketiranih študentov slovenskih univerz do digitalnih orodij za poučevanje na daljavo po spolu, univerzi poučevanja, fakulteti poučevanja, uporabljenih informacijskih tehnologij med poučevanjem na daljavo, glede na samooceno poznavanja digitalnih orodij za poučevanje na daljavo, oceno tehnik in pristopov predavateljev med poučevanjem na daljavo, prilagoditev vsebin med poučevanjem na daljavo, uporabljene tehnike in pristopi med poučevanjem na daljavo in vsebine, ki so jih anketirani študenti slovenskih univerz poslušali med poučevanjem na daljavo.

Zagotavljanje socialne vključenosti v izobraževanju na podlagi dobrih praks Irske in Portugalske

Igor Peras, Urška Štremfel

1 Uvod

1.1 Opredelitev tematike

Socialna vključenost v izobraževanju je prepoznana kot eden izmed pomembnih dejavnikov zmanjševanja neenakosti v družbi (Krasota in Melnyk, 2021). Že od lizbonske strategije (Svet EU, 2000), v kateri je bilo izobraževanje prepoznano kot pomemben vidik razvoja socialne Evropske unije (EU), se k doseganju tega cilja usmerjajo številni temeljni dokumenti in iniciative EU. Najnovejši dokument na to temo so sklepi Sveta EU o vzpostavitvi evropskega izobraževalnega prostora do leta 2025, ki pri postavljanju temeljev za socialno kohezijo, socialno mobilnost in pravično družbo poudarjajo vlogo kakovostnega inkluzivnega izobraževanja od zgodnjega otroštva naprej. Zagotavljanje inkluzivnega izobraževanja je tako v zadnjih dveh desetletjih postalo ena izmed osrednjih tem v raziskovanju evropskih in nacionalnih izobraževalnih politik ter praks (Amor et al., 2019; Eurydice, 2020).

Socialna vključenost je opredeljena kot proces, ki se nanaša na odločitve in prakse, ki sprejemajo raznolikost ter ustvarjajo občutek pripadnosti, temelječ na prepričanju, da ima vsak posameznik pomen in potencial ter da ga je treba spoštovati. S prizadevanji za socialno vključenost v izobraževalnem sistemu skušamo zagotoviti enakost izobraževalnih možnosti, kar je pogoj, da imajo v sodobnih družbah vsi državljani enake možnosti za us-

peh v življenju (UNESCO, 2020). Vključujoče izobraževanje je osredotočeno na otroka in odgovornost za prilagajanje prelaga na izobraževalni sistem in ne na individualnega učenca (Trunk Širca et al., 2018). Kot navajajo Koutsouris et al. (2020), je pojem »vključenost« kompleksen in se pogosto ozko nanaša na učence s posebnimi potrebami in prilagojeno izobraževanje, vendar pa ima vključenost kot koncept, teorija in praksa širšo perspektivo, saj pomeni način zajemanja raznolikih izkušenj otrok in mladih na celotnem spektru človeške raznolikosti. Raznolikost v tem kontekstu pomeni razpon razlik med učenci oz. heterogenost v značilnostih učencev (Juvonen et al., 2019).

Izključenost namreč lahko doživljajo različne skupine učencev (npr. učenci s priseljskim ozadjem, z nizkim socialno-ekonomskim statusom, s posebnimi potrebami itd.) (Juvonen et al., 2019; UNESCO, 2020). Posledično je v vključujočem izobraževanju treba upoštevati temeljno pravilo pravičnosti (enake je treba obravnavati enako in neenake neenako, v skladu z njihovo različnostjo) (Vidmar et al., 2020).

Zagotavljanje vključenosti v izobraževanju je eden izmed načinov zagotavljanja socialne vključenosti v družbi. Zagotavljanje vključujočega izobraževanja ima številne prednosti: izboljššan akademski uspeh učencev, razvoj socialno-čustvenih kompetenc, podpora samospoštovanju in sprejemanje s strani vrstnikov. Obenem pa vključevanje raznolikih skupin učencev v razredu lahko pomeni zmanjšanje stigme, stereotipov, diskriminacije in odtujenosti v družbi (UNESCO, 2020).

1.2 Opredelitev problematike

Podatki o slovenskem izobraževalnem sistemu nakazujejo, da (ne)enakost predstavlja izziv (npr. Cankar, 2020; Šterman Ivančič in Štremfel, 2020). Eden izmed vidikov neenakosti se kaže v povezavi z izobraževanjem učencev z nizkim socialno-ekonomskim statusom (SES), kar je v Sloveniji mogoče ponazoriti z različnimi podatki. Med prepoznane kazalnike neenakosti tako sodi izbira izobraževalnega programa, saj se učenci z višjim SES večinoma odločajo za vpis v splošne programe (gimnazije), medtem ko se učenci z nizkim SES večinoma odločajo za vpis v poklicne programe (Cankar et al., 2017; Šterman Ivančič in Štremfel, 2020). Mednarodno primerljivi podatki dodatno izpostavljajo, da so pričakovanja, da bodo izobraževanje zaključili samo s srednješolsko izobrazbo, izrazitejša pri dijakih z nižjim SES ob upoštevanju enake ravni znanja obeh omejenih skupin dijakov (OECD, 2019). Prav tako pa mednarodni podatki nakazujejo na razli-

ke v dosežkih med učenci z nizkim SES in učenci z visokim SES. Nacionalni podatki PISA (Program mednarodne primerjave dosežkov učencev) na lestvici naravoslovja kažejo na razliko približno 90 točk med obema skupinama, medtem ko na bralnem preizkusu učenci z višjim SES dosegajo za približno 80 točk višji rezultat (OECD, 2019; Šterman Ivančič in Štremfel, 2020). Obenem tudi podatki PIRLS (Mednarodna raziskava bralne pismenosti) orisujejo podobno stanje, saj učenci četrtega razreda z višjim SES dosegajo višje dosežke pri bralni pismenosti v primerjavi z učenci z nizkim SES (Klemenčič Mirazchijski in Mirazchijski, 2020). Dodaten izziv pa lahko predstavljajo tudi primeri, ko so nizkemu SES pridružene še posebne potrebe, kar nakazuje na hkratno prikrajšanost in primanjkljaje določenih skupin učencev (Cankar, 2020). Se pa v Sloveniji povišuje odstotek t. i. odpornih dijakov, ki dosegajo dobre akademske rezultate kljub nižjemu SES. Njihov delež glede na podatke raziskave PISA narašča in je nekoliko nad mednarodnim povprečjem (glejte npr. OECD, 2013: 41; 2019: 256).

1.3 Namen prispevka in raziskovalna vprašanja

V času globalizacije prenos dobrih praks drugih držav predstavlja pomemben način soočanja z nacionalnimi javnopolitičnimi problemi ter podlago za oblikovanje nacionalnih politik, iniciativ in projektov, tudi na področju naslavljanja neenakosti v izobraževalnem sistemu in zagotavljanja inkluzivnega izobraževanja. Prenos dobrih praks je v znanstveni literaturi dobro podprt v okviru teorij in konceptov javnopolitičnega učenja (angl. *policy learning*) (Dunlop in Radaelli, 2018), učenja lekcij (angl. *lesson drawing*) (Rose, 2002), javnopolitičnega prenosa (angl. *policy transfer*) (Dolowitz in Marsh, 2000) ter javnopolitičnega izposojanja (angl. *policy borrowing and lending*) (Steiner-Khamsi in Waldow, 2012)¹, s skupnimi točkami katerih v prispevku teoretsko utemeljemo in ponazarjamo prenos dobrih praks kot način oblikovanja nacionalnih (izobraževalnih) politik. V navedene teoretske podlage umeščamo izsledke mednarodnega Erasmusovega KA3-projekta STAIRS (Podpora nacionalnim, regionalnim in lokalnim deležnikom pri soočanju z izzivi socialne inkluzije v izobraževanju in usposabljanju), katerega namen je okrepiti nacionalna prizadevanja za zagotavljanje socialne vključenosti v izobraževanju glede na dobre prakse dveh evropskih držav – Irske in Portugalske.

1 V prispevku posebne pozornosti ne namenjamo njihovim terminološkimi in delnim konceptualnim razlikam, temveč z njihovimi skupnimi točkami pojasnjujemo možno uporabo dobrih praks za oblikovanje nacionalnih (izobraževalnih) politik.

Pričujoče besedilo prispeva razmislek o dobrih praksah Irske in Portugalske na področju socialne vključenosti v izobraževanju in skuša opredeliti, kako bi s prenosom oz. prilagoditvijo dobrih praks v slovenskem nacionalnem kontekstu lahko delovali v smeri zagotavljanja (še) večje vključenosti v izobraževalnem sistemu na podlagi predstavljenih teoretskih podlag ter izsledkov projekta STAIRS. V skladu z namenom prispevka smo si postavili naslednji raziskovalni vprašanji:

1. Katere glavne ugotovitve, ki so relevantne za slovenski izobraževalni prostor, je mogoče izpeljati iz dobrih praks Irske in Portugalske na področju zagotavljanja socialne vključenosti v izobraževanju?
2. Katere predloge za zagotavljanje socialne vključenosti v slovenskem izobraževalnem prostoru je mogoče izpeljati iz dobrih praks Irske in Portugalske?

V prvem delu prispevka predstavljamo temeljna teoretska izhodišča prenosa dobrih praks iz drugih držav oz. kontekstov na področju izobraževalnih politik. V drugem delu prispevka odgovarjamo na postavljeni raziskovalni vprašanji na podlagi ugotovitev projekta STAIRS. V tretjem delu sintetiziramo teoretska izhodišča in ugotovitve projekta STAIRS ter izpeljemo zaključke, vezane na prenos dobrih praks Irske in Portugalske v slovenski izobraževalni prostor.

2 Teoretski uvidi v prenos dobrih praks na področju izobraževalnih politik

Kot uvodoma pojasnjeno, v času globalizacije prenos dobrih praks predstavlja enega izmed možnih načinov oblikovanja (nacionalnih) izobraževalnih politik. Javnopolitični prenos (angl. *policy transfer*) se nanaša na proces, v katerem je znanje o politikah, administrativnih ureditvah in institucijah nekega časa in/ali prostora uporabljeno v razvoju politik, administrativnih ureditev in institucij v drugem času in/ali prostoru (Dolowitz in Marsh, 1996: 344). Natančneje, javnopolitični prenos, odvisno od tematike in situacije, vključuje izmenjavo javnopolitičnih ciljev, javnopolitičnih vsebin, javnopolitičnih instrumentov, programov, institucij, idej, vedenja in tudi negativnih izkušenj ((Büchs, 2003: 37; Dolowitz in Marsh, 2000: 12).

Nedergaard (2006: 427) ugotavlja, da so prenosu dobrih praks bolj naklonjene države, ki so dosegle javnopolitični neuspeh, oz. manj uspešne države. Iniciative za prenos dobrih praks pa so pogosto povezane s pri-

tiskom negotovosti, ki vodi k prevzemanju uspešnejših rešitev. Pri tem kot razloge za prenos dobrih praks drugih držav navaja dobre rezultate držav z inovativnimi javnimi politikami in aktivnostmi najrazvitejših držav, držav, ki imajo najučinkovitejše politike na relevantnih področjih, držav, ki so po rezultatih izvajanja določene politike na mednarodnih primerjalnih lestvicah pred njihovo državo, držav, ki poznajo rešitev nacionalnega javnopolitičnega problema, držav, ki so uspele vzpostaviti stabilna javnopolitična sredstva, ali držav, ki imajo najbolj izpopolnjeno organizacijsko strukturo.

Številni avtorji poudarjajo, da javnopolitično učenje od drugih držav še ne pomeni dejanskega javnopolitičnega prenosa in izvajanja dobre prakse v nacionalnem okolju. Rose (2002) opredeli deset korakov, ki jim je smiselno nameniti posebno pozornost pri prenosu dobrih praks drugih držav v nacionalno okolje: (1) prepoznavanje nacionalnega problema; (2) odločitev, kje poiskati rešitev; (3) raziskovanje delovanja politike/programa v drugem nacionalnem okolju; (4) oblikovanje vzročno-posledičnega modela za prenos v lastno državo; (5) oblikovanje naučenih lekcij; (6) odločitev o (ne)prenosu dobre prakse; (7) preučevanje zahtevanih virov in omejitev; (8) raziskovanje problemov konteksta; (9) omejitev tveganja prenosa preko predhodnega vrednotenja; (10) uporaba dobre prakse.

Ker uspešnost specifične dobre prakse v eni državi še ne zagotavlja njene uspešnosti oz. implementacije v drugi državi, Martin in Godonoga (2020) navajata, da je prenos dobrih praks iz ene države v drugo smiselno podkrepiti z nacionalnimi politikami. Izpostaviti pa je treba, da le to samo po sebi ne zadostuje za uspešen prenos dobrih praks, saj je treba zanj upoštevati različne dejavnike, kot so npr.: koordinacija in vključevanje relevantnih akterjev na različnih ravneh vključno z vladnimi organizacijami ter s sodelovanjem (visokošolskih) izobraževalnih institucij, delodajalcev in študentov.

Dodatno pa Felder (2018) izpostavlja, da k reševanju dotičnega izziva, ki ga skušamo s prenosom dobrih praks nasloviti (npr. zagotavljanje socialne vključenosti v izobraževanju), sicer prispeva zakonodajni okvir, ki ureja družbeno sfero (pristop od zgoraj navzdol), vendar pa je za uspeh javnih politik pomembna tudi medosebna sfera, ki vključuje različne deležnike v izobraževalnem sistemu (pristop od spodaj navzgor). Burns in sodelavci (2016) pojasnjujejo, da so raznoliki deležniki (npr. učitelji, starši, učenci itd.) vse bolj vključeni pri sprejemanju odločitev v zvezi s spremembami izobraževalne politike. Sodelovalni pristopi med različnimi deležniki namreč prispevajo k inovacijam v oblikovanju politik, saj omogočajo iz-

menjavo znanja, informacij in izkušenj (Ansell in Torfing, 2014). Tak način oblikovanja politik lahko zasledimo tudi na Irskem, kjer so učitelji kot partnerji vključeni v proces oblikovanja (javno)političnih reform (Harford in O’Doherty, 2016).

Posledično lahko na podlagi omenjenih navedb izpeljemo dve izhodišči, ki predstavljata predpogoj za uspešen prenos dobrih praks iz drugih držav. Prvo izhodišče se nanaša na seznanjanje z ustreznimi javnimi politikami drugih držav, ki predstavljajo sistemski okvir za dotičen primer soočanja z določenim izzivom (npr. zagotavljanje socialne vključenosti v izobraževanju). Drugo izhodišče pa se nanaša na vključevanje in sodelovanje raznolikih deležnikov v procesu prenosa dobrih praks (npr. deležnikov v izobraževalnem sistemu: odločevalcev, akademskih profesorjev, raziskovalcev, učiteljev, staršev, učencev). Kot je razvidno v nadaljevanju, smo predstavljenim korakom (Rose, 2002) ter izhodiščema prenosa dobrih praks sledili tudi v projektu STAIRS (glejte tudi Štremfel in Peras, 2022).

3 Praktični uvidi v prenos dobrih praks v projektu STAIRS

3.1 Metodologija projekta STAIRS

Metodologija projekta STAIRS temelji na analizi dobrih praks vključujočega izobraževanja Irske in Portugalske in poskusa prenosa le-teh v nacionalni prostor.

3.1.1 Vzorec

V projekt STAIRS je bilo vključenih skupno 11 primerov dobrih praks dveh držav EU (Irske in Portugalske) na področju zagotavljanja socialne vključenosti v izobraževanju. Izbrane in predstavljene so bile s strani dveh visokošolskih izobraževalnih ustanov: Mary Immaculate College (Limerick, Irska) in Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (Lizbona, Portugalska). Gre za primere sistemskih rešitev (npr. DEIS – Delivering Equality of Opportunity in Schools) na Irskem in Portugalskem (TEIP – Programme for Priority Intervention Educational Areas) kot tudi za primere dolgoročnih iniciativ oz. projektov (npr. TED – Transforming Education through Dialogue na Irskem) ali praks specifičnih šol (npr. Vključujoče prakse v ruralnem okolju – primer grozda šol Jose Saramago na Portugalskem). Vsaka dobra praksa je bila oblikovana v obliki študije primera

in objavljena na portalu ESLplus² ter predstavljena na spletnih študijskih obiskih.

3.1.2 Pripomočki

Z namenom spodbujanja in poglobljanja učnega procesa iz dobrih praks Irske in Portugalske so bili v projektu uporabljeni različni pripomočki, ki jih lahko razdelimo v tri skupine: študije primerov, vprašalniki za samo-refleksijo in učni dnevniki. Pripomočki so namenjeni spodbujanju procesa učenja iz dobrih praks in oblikovanju predlogov za prilagoditev le-teh v nacionalnem prostoru.

Študije primerov dobrih praks. Dobre prakse so v obliki študij primerov oblikovane na podlagi enotne predloge, ki vključuje naslednje skupne točke: (1) kontekst dobre prakse, (2) glavne značilnosti izzivov, naslovljenih z dobro prakso, in opis ciljne skupine za izvedbo dobre prakse, (3) dejavniki uspeha in procesi, (4) vpliv sprejetih ukrepov, (5) glavne lekcije dobre prakse in (6) potrebna sredstva za izvedbo dobre prakse. Uporabljena predloga omogoča identificiranje bistvenih sestavnih delov in virov za načrtovanje implementacije podobnega projekta, iniciative ali nacionalne politike.

Vprašalnik za samorefleksijo. Namenjen je osmišljanju novousvojenega znanja iz predstavljenih dobrih praks in povezovanju tega znanja z obstoječim profesionalnim delom udeleženca študijskih obiskov. Vprašalnik vključuje tako postavke na petstopenjski Likertovi lestvici (primer postavke: »Ali mislite, da je študijski obisk spremenil vašo miselnost o sodelovalnih pristopih, ki naslavljajo socialno izključenost in izobraževalno prikrajšanost?«) kot tudi postavke odprtega tipa, na katere je treba odgovoriti s sestavkom (primer postavke: »Kako mislite, da lahko znanje in izkušnje iz študijskih obiskov uporabite pri prihodnjem delu v svoji organizaciji? Katera so ključna sporočila?«).

Učni dnevnik. Učni dnevniki so namenjeni povzemanju učnega procesa po izvedenih študijskih obiskih. Vključujejo ugotovitve, razmisleke in izkušnje vsakega posameznika o predstavljenih primerih dobrih praks na študijskih obiskih. Udeleženci odgovarjajo na postavke odprtega tipa. Primer postavk v dnevniku: »Katera ključna dejstva o dobri praksi sem se naučil?« in »Kaj so bili moji uvodni vtisi o dobri praksi?«.

2 Dobre prakse so zbrane na sledeči povezavi: <https://eslplus.eu/>.

3.1.3 *Postopek in analize*

V projektu je bilo uvodoma pripravljeno poročilo o stanju socialne vključenosti v izobraževanju za dve izbrani ciljni skupini v Sloveniji (Vidmar et al., 2020), učence z nizkim SES in učence s posebnimi potrebami, ki je opredelilo nacionalne izzive in vprašanja, na katere smo skušali pridobiti odgovore iz dobrih praks Irske in Portugalske. Sledilo je oblikovanje nacionalne skupine v projektu STAIRS, ki je bila sestavljena iz članov projektnih partnerjev (Pedagoški inštitut, Center RS za poklicno izobraževanje) ter zunanjih strokovnjakov, ki se pri svojem delu srečujejo z raznolikimi izzivi zagotavljanja vključenosti v izobraževanju (akademski profesor, učitelj, svetovalni delavec, vodja oddelka za delo s ciljno skupino). Nacionalna skupina se je udeležila spletnih študijskih obiskov in analizirala dobre prakse Irske ter Portugalske z namenom oblikovanja predlogov za slovenski izobraževalni sistem. Skupina je pripravila Nacionalni prilagoditveni načrt projekta STAIRS, ki podrobneje opredeljuje metodologijo in predloge (Peras et al., 2021).

Na spletnih študijskih obiskih je bil vsak član nacionalne skupine vključen v samostojen učni proces. Po koncu študijskih obiskov so bile izpeljane glavne ugotovitve, ki so nastale na podlagi analize učnih dnevnikov in vprašalnikov za samorefleksijo vseh sodelujočih v nacionalni skupini (eden izmed raziskovalcev je analiziral učne dnevnike in vprašalnike za samorefleksijo ter izpeljal nacionalne ugotovitve na podlagi skupnih tem). Nacionalne ugotovitve, izhajajoč iz študijskih obiskov, so bile potrjene na delovnem sestanku nacionalne skupine.

Po študijskem obisku so bile analizirane relevantne študije primerov dobrih praks (za podrobnosti glejte Peras et al., 2021). Iz dobrih praks so bili izpeljani ključni elementi, ki bi bili lahko uporabljeni za nadaljnje projekte, iniciative in politike v Sloveniji. Na njihovi podlagi so izpeljani predlogi za slovenski izobraževalni prostor, ki so predstavljeni v razdelku Rezultati.

4 Rezultati

Rezultati so v pričujočem prispevku so razdeljeni na dva dela glede na izsledke projekta STAIRS. V prvem delu se osredinjamo na glavne ugotovitve, izhajajoč iz dobrih praks Irske in Portugalske na področju zagotavljanja socialne vključenosti v izobraževanju. V drugem delu navajamo predloge za zagotavljanje (še) večje socialne vključenosti v slovenskem izo-

braževalnem prostoru, ki sledijo iz glavnih ugotovitev in znanstvenih razprav ((Sanchez in Dias, 2013; Silva et al., 2017; Skerritt, 2019).

4.1 Glavne ugotovitve izhajajoč iz dobrih praks Irske in Portugalske

Na visoko raven zagotavljanja socialne vključenosti v irskem in portugalskem izobraževalnem sistemu nakazujejo nekateri mednarodno primerljivi podatki. Npr., Irska je bila s strani Evropske komisije prepoznana kot država z najnižjim deležem učencev z nizkimi dosežki v raziskavi PISA (European Commission, 2020). V znanstveni literaturi pa zasledimo tudi druge kriterije za presojanje o doseganju socialne vključenosti, kot so npr.: vizija in stremenje oblikovalcev politik k zagotavljanju dostopnosti izobraževalnega sistema vsem učencem, zagotavljanje nadaljnega izobraževanja učiteljev in drugih strokovnjakov v izobraževanju ter sprejemanje učencev s posebnimi potrebami na šoli (Najev Čačija et al., 2020). Uporabiti pa je mogoče tudi mere samoporočanja o učenčevi oceni lastne socialne vključenosti (Mikanović in Popović, 2021). Kot primer vizije oblikovalcev politik o zagotavljanju socialne vključenosti je mogoče izpostaviti Portugalsko, ki je ena izmed le peščice držav s širšim razumevanjem vključenosti v zakonskih podlagah in ki v novosprejetem zakonu o inkluzivnem izobraževanju inkluzijo opredeljuje kot proces odzivanja na raznolikost potreb in potencial vsakega učenca (UNESCO, 2020). Na podlagi omenjenih kazalnikov lahko zaključimo, da sta Irska in Portugalska državi, ki dosejata visoko stopnjo zagotavljanja socialne vključenosti v svojem izobraževanju in predstavljata na podatkih temelječo podlago za prenos dobrih praks, ki se nanašajo tako na javnopolitične ureditve kot tudi konkretne primere v izobraževalnih institucijah, v druge države EU.

Kot ključen dejavnik za zagotavljanje socialne vključenosti v izobraževanju v omenjenih državah EU se poudarja sistemska ureditev iniciativ, ki so vzpostavljene na ravni države. Npr., Irska in Portugalska to idejo udejanjata v osrednjih nacionalnih iniciativah za zagotavljanje socialne vključenosti v izobraževanju DEIS ter TEIP za naslavljanje socialne vključenosti v opredeljenih deprivilegiranih območjih. Inicijativi imata naslednje skupne točke: (1) implementacija na območju celotnega geografskega ozemlja, (2) dolgoročno načrtovanje in implementacija na opredeljenih območjih z višjim tveganjem za socialno izključenost, (3) izvajanje nacionalne politike v praksi, (4) zagotovljeno stabilno financiranje ter (5) urejanje področja osnovnošolskega in srednješolskega izobraževanja.

Izobraževalne ustanove imajo osrednje mesto v uvajanju pristopov spodbujanja socialne vključenosti v izobraževanju in se lahko dojemajo kot temeljni vir sprememb na tem področju. Kot je razvidno iz dobrih praks Irske in Portugalske, so šole ustrezno sistemsko podprte s strani odločevalcev (pristop od zgoraj navzdol), hkrati pa so sistemske ureditve pozitivno sprejete tudi s strani učiteljev in drugega strokovnega kadra ter deležnikov (pristop od spodaj navzgor), vendar pa zagotavljanje različnih pristopov (od zgoraj navzdol in od spodaj navzgor) ne zadostuje, ampak je izobraževalne institucije oz. šole treba povezovati. Iz tega izhaja potreba po spodbujanju in vzpostavljanju sodelovalnega pristopa med vključenimi deležniki (vzpostavljanje mrež med ravnatelji, vzpostavljanje mrež med šolami, odločevalci in raziskovalnimi institucijami, kot je npr. razvidno v dobri praksi TED).

Za uspešen prenos dobrih praks je nujen predpogoj, da le-te temeljijo na dokazih temelječe prakse (npr. Limerick DEIS Primary Schools' Literacy Initiative), kar znova nakazuje na potrebo po vzpostavljanju mrež med odločevalci, izobraževalnimi institucijami in raziskovalci. Predvsem sta ključnega pomena spremljanje (interna in eksterna evalvacija) in sprotno prilagajanje praks ter pristopov, ki omogočajo odziv na nove izzive, povezane z zagotavljanjem socialne vključenosti različnih (ranljivih) skupin učencev. S tem je povezano tudi prej omenjeno stremenje k dolgoročnosti dobrih praks (npr. DEIS, TEIP in TED).

V povezavi z izobraževalnimi institucijami je v dobrih praksah Irske in Portugalske poudarjen tudi pomen vloge učitelja pri zagotavljanju socialne vključenosti v izobraževanju (DEIS, Limerick DEIS Primary Schools' Literacy Initiative). Ker so učitelji tisti, ki neposredno delajo z učenci, so ključni pri vpeljevanju sprememb v smeri inkluzivnejšega delovanja, saj se ob ustrezni podpori (podpori na ravni politik, strokovni podpori v obliki programov za kontinuiran profesionalni razvoj) lahko uspešno odzivajo na pedagoške izzive, povezane z zagotavljanjem socialne vključenosti. Iz tega izhaja, da so učitelji akterji sprememb (angl. *actors of change*) in sta njihovo ponotranjenje ter aplikacija inkluzivnih vrednot v praksi ključna za uspešno zagotavljanje socialne vključenosti v izobraževanju.

Glavne ugotovitve iz dobrih praks Irske in Portugalske je mogoče izpostaviti v naslednjih vidikih:

- Povezanost in podkrepljenost dobrih praks za zagotavljanje socialne vključenosti v izobraževanju z nacionalnimi politikami.

- Zagotavljanje sistemske podpore za območja z nizkim SES ali drugimi tveganji za socialno izključenost (npr. identificiranje šol z velikim deležem učencev z nizkim SES, učencev priseljencev, učencev s posebnimi potrebami).
- Zagotavljanje kontinuiranega profesionalnega razvoja učiteljev (razvoj in nadgradnja programov na področju poučevanja bralne in matematične pismenosti, nadomeščanje odsotnosti učiteljev z dela ob udeležbi v daljšem izobraževalnem programu).
- Vzpostavljane multiprofesionalnega sodelovanja in povezovanje v mreže (npr. univerz, raziskovalnih zavodov, osnovnih/srednjih šol).

4.2 Predlogi za spodbujanje socialne vključenosti v izobraževanju

Na podlagi glavnih ugotovitev iz dobrih praks Irske in Portugalske so bili izpeljani predlogi, s katerimi lahko nadgradimo prizadevanja za zagotavljanje socialne vključenosti v slovenskem izobraževalnem prostoru. Predlogi so oblikovani v okviru štirih prioritetenih področij: (1) inkluzivna naravnost in občutljivost na socialno vključenost, (2) podpora učencem z nizkim SES, (3) opolnomočenje učiteljev in (4) sodelovanje, povezovanje različnih deležnikov pri obravnavi in podpori učencev. Predlogi izhajajo iz slovenskega nacionalnega prilagoditvenega načrta nastalega v projektu STAIRS (Peras et al., 2021).

4.2.1 Inkluzivna naravnost in občutljivost na socialno vključenost

Predlog: Oblikovanje predloga zakonodajnega okvira za učinkovito podporo učencem z nizkim SES

Iniciativi DEIS na Irskem in TEIP na Portugalskem sta opredeljeni z zakonodajnimi okviri in nacionalnimi politikami za spodbujanje socialne vključenosti. Z vidika učencev z nizkim SES bi bilo v Sloveniji smiselno pripraviti podobne sistemske podlage. Ustrezne sistemske podlage omogočajo načrtovanje nacionalnih strategij, iniciativ in oblik podpore učencem, ki sicer lahko tvegajo sistemsko spregledanost. Obenem je okvir smiselno prilagoditi tudi drugim ranljivim skupinam učencev, ki so podvrženi tveganjem glede socialne izključenosti (Peras et al., 2021).

Predlog: Razpravljati o možnostih sistemskega identificiranja šol z visokim deležem učencev z nizkim SES

DEIS in TEIP predstavljata sistemsko podporo šolam iz najbolj depri-vilegiranih območij. Tako se npr. na Irskem DEIS-šole identificira na podlagi deprivacijskega indeksa in podatkov nacionalnega statističnega urada. Iz tega izhaja predlog o nadaljevanju strokovne razprave o primernosti ter kriterijih opredelitve takšnih območij in uvedbi podobne oblike sistemske podpore v Sloveniji. V razpravo je smiselno vključiti širok nabor deležnikov, saj po eni strani takšna sistemska rešitev predstavlja način identificiranja in nudenje podpore šolam z najvišjim tveganjem socialne izključenosti, vendar takšen ukrep lahko prispeva tudi k segregaciji ali stigmatizaciji nekaterih šol (Peras et al., 2021).

Predlog: Razpravljati o možnostih različnih oblik sistemske podpore šolam z visokim deležem učencev z nizkim SES

Glede na dobre prakse Irske in Portugalske je v slovenski izobraževalni prostor smiselno uvesti strokovne razprave z deležniki o uvedbi morebitnih načinov sistemske podpore, kot izhajajo iz predstavljenih dobrih praks. Npr., šolam z visokim deležem učencev z nizkim SES (in tudi drugih ranljivih skupin učencev) se lahko sistemsko uredijo naslednje oblike podpore: zmanjšanje razmerja med učenci in učitelji v razredu, zgodnje sistematično identificiranje učencev s primanjkljaji na področju bralne in matematične pismenosti, uvedba programov za krepitev bralne in matematične pismenosti učencev, dodatna usposabljanja za krepitev kompetenc učiteljev na področju poučevanja bralne in/ali matematične pismenosti, zagotovljen čas in viri za učitelje za udeležbo na strokovnih usposabljanjih (ureditev nadomeščanj, financiranje zaposlitve nadomestnih učiteljev za čas trajanja usposabljanja), zagotavljanje dodatne finančne podpore šolam in/ali učencem, hkratno poučevanje dveh učiteljev pri temeljnih predmetih, kot sta slovenščina in matematika (Peras et al., 2021).

4.2.2 Podpora učencem z nizkim SES

Predlog: Preučiti možnosti prenosa izkušenj iz osnovne v srednjo šolo za delo s posameznim dijakom

Na Portugalskem je izobraževanje organizirano v obliki šolskih grozdov (angl. *clusters*), ki združujejo posamezne šole na različnih ravneh izobraževanja. Takšna organizacija šol omogoča, da so učenci sistemsko spremljani od začetka osnovne do zaključka srednje šole, kar omogoča kontinuiteto dela in intervencij s posameznim učencem oz. dijakom (npr. dobra praksa A School For Everyone). Čeprav takšne oblike grozdov v slovenskem izobraževalnem prostoru niso vzpostavljene, pa je glede na iz-

postavljen primer dobre prakse smiselno premisliti o možnih načinih prenosa izkušenj (npr. intervencij, individualiziranih učnih programov) za delo s posameznim učencem na prehodu iz osnovne v srednjo šolo. Pri uvedbi takšnega kontinuiranega pristopa je sicer treba upoštevati veljavno zakonodajo o varstvu osebnih podatkov (Peras et al., 2021).

Predlog: Opolnomočenje učencev z nizkim SES s krepitvijo razvoja socialnih in čustvenih kompetenc

V okviru iniciativ TED in TEIP na Irskem in Portugalskem se izvajajo tudi programi za krepitev socialno-čustvenih kompetenc učencev. Z namenom opolnomočenja ranljivih skupin učencev je tudi pri nas smiselno okrepanje ter sistemsko podpreti prizadevanja za razvoj omenjenih kompetenc. Pri tem je smiselno uvesti razpravo o načrtovanju takšnega ukrepa – bodisi v smeri opolnomočenja specifičnih skupin učencev (npr. z individualno obravnavo učenca v šolski svetovalni službi) ali pa na ravni celotne šole (Peras et al., 2021).

Predlog: Vzpostavljanje centrov po zgledu centrov Youthreach za mlade, ki so opustili šolanje, in učence s tveganjem za opustitev šolanja

Centri Youthreach na Irskem so namenjeni mladim, ki so zgodaj opustili šolanje. Gre za sistemsko rešitev ponovnega vključevanja mladih v izobraževalni sistem. Mladi v centru pridobijo formalno izobrazbo (npr. srednješolsko diplomo), večšine za nadaljnje življenje (npr. finančna pismenost, soočanje s stresom, socialno-čustvene kompetence itd.) in strokovno podporo (npr. v obliki svetovanja, individualne psihološke obravnave ali psihoterapije). V slovenski izobraževalni prostor bi bilo smiselno uvesti razpravo o ustanovitvi primerljivega centra, ki bi bil namenjen tako mladim, ki so že opustili šolanje, kot tudi učencem z višjim tveganjem za opustitev šolanja (npr. učencem z nizkim SES). Primerljiva iniciativa je v slovenskem izobraževalnem prostoru delno že udeležena v obliki neformalnega izobraževanja PUM-O, ki bi ga lahko okrepili z dobrimi praksami in s strokovnimi ugotovitvami centrov Youthreach (Peras et al., 2021).

4.2.3 Opolnomočenje učiteljev

Predlog: Preučiti možnost razvoja nacionalnih programov za krepitev kompetenc učiteljev na področju poučevanja bralne in matematične pismenosti

Glede na irski model izobraževanja (DEIS, Limerick DEIS Primary Schools' Literacy initiative), ki izrazito spodbuja socialno vključenost v izobraževanju preko razvoja kompetenc učiteljev, je tudi v Sloveniji smiselno po zgledu Irske premisliti o uvedbi nacionalnih programov izpopolnje-

vanja in/ali nadgrajevanja kompetenc učiteljev na področju poučevanja temeljnih spretnosti, kot sta bralna in matematična pismenost (Peras et al., 2021).

Predlog: Raziskati zastopanost vsebin o socialni vključenosti v študijskih programih za bodoče učitelje

Predvsem iz irskih dobrih praks (npr. DEIS, TED) je razvidno, da je bodoče učitelje treba opremiti z ustreznimi kompetencami, s pristopi dela in strategijami za učinkovito delo z raznolikimi skupinami učencev. Le-to zahteva vpetost vsebin socialne vključenosti na vseh ravneh izobraževanja učiteljev, vključno s programi začetnega izobraževanja na prvi in drugi bolonjski stopnji. Na tej podlagi je v Sloveniji smiselno premisliti in preučiti zastopanost vsebin o socialni vključenosti v študijskih programih za bodoče učitelje in dodajanje vsebin v le-te (Peras et al., 2021).

4.2.4 Sodelovanje, povezovanje različnih deležnikov

Predlog: Preučiti možnost vzpostavljanja mrež med šolami, univerzami in raziskovalnimi zavodi z namenom odzivanja na izzive socialne vključenosti

Dobra praksa TED naslavlja mehanizme medinstitucionalnega povezovanja med univerzami in javno-raziskovalnimi zavodi ter šolami za odzivanje na specifično problematiko šol (npr. skrb za duševno zdravje učencev z nizkim SES). Znotraj iniciative se oblikujejo delovni timi, ki na podlagi analize stanja na šolah razvijejo ustrezno intervencijo, najpogosteje v obliki programa za profesionalni razvoj učiteljev ali vsebin za učence. Na tej podlagi je v slovenskem kontekstu smiselno preučiti, kako bi podobno povezovanje udeležili na sistemski ravni v Sloveniji (Peras et al., 2021).

Predlog: Uvedba mobilnega strokovnega delavca na domu za povezovanje šole in domačega okolja

Na Irskem v okviru DEIS delujejo t. i. HSCL-koordinatorji (ang. *Home School Community Liason*) – učitelji, ki učencem nudijo podporo na domu in predstavljajo povezavo med šolo ter domačim okoljem. Glede na irski izobraževalni model mobilni strokovni delavec pokriva različna področja dela (učna pomoč, psihosocialna podpora, krepitev bralnih kompetenc ipd.). Iz tega izhaja predlog, da bi se tudi v Sloveniji lahko sistemsko podprlo delovanje primerljivega profila strokovnih delavcev v učenčevem domačem okolju (npr. učitelj, psiholog, socialni delavec ali drug ustrezen profil). Mobilni strokovni delavec bi bil pristojen za občasno, a kontinuirano delo na učenčevem domu in bi v delo lahko vključeval tudi starše (Peras et al., 2021).

Predlog: Preučiti možnost vzpostavljanja multiprofesionalnih timov na šolah

Po vzoru dobre prakse TEIP bi bilo v slovenskem kontekstu smiselno preučiti možnosti vzpostavljanja multiprofesionalnih timov na šolah (npr. psiholog, socialni delavec in socialni mediator – posameznik iz lokalne skupnosti ali ranljive skupine), ki bi skrbeli za celostno obravnavo učencev in podporo ter povezovanje med šolo in lokalno skupnostjo. Pri tem bi bilo treba na ravni različnih deležnikov odpreti razpravo, kako udejanjiti predlog v praksi (npr. multiprofesionalni timi so lahko vzpostavljeni (le) na šolah z večjim številom učencev iz ranljivih skupin) (Peras et al., 2021).

Predlog: Oblikovanje nacionalnega repozitorija za medinstitucionalno izmenjavo dobrih praks in drugih vsebin na področju zagotavljanja socialne vključenosti

Projekt STAIRS temelji na prostodostopnih dobrih praksah irskega in portugalskega izobraževalnega sistema. Dobre prakse ponujajo vpogled v načrtovanje in delovanje različnih pristopov k zagotavljanju socialne vključenosti. Glede na izkušnje iz projekta STAIRS, bi bilo tudi v Sloveniji smiselno pripraviti nacionalni repozitorij dobrih praks po zgledu portala ESLplus. Objavljanje na repozitoriju bi bilo omogočeno deležnikom na različnih ravneh izobraževalnega sistema, za ustreznost in kakovost vsebin pa bi lahko skrbel strokovni odbor ali odgovorni urednik (Peras et al., 2021).

5 Diskusija

V pričujočem prispevku smo se osredinili na teoretska izhodišča prenosa dobrih praks iz drugih izobraževalnih sistemov oz. nacionalnih kontekstov in le-ta ponazorili z glavnimi izsledki projekta STAIRS, ki temelji na prenosu dobrih praks Irske in Portugalske na področju socialne vključenosti v izobraževanju. V članku smo izhajali iz dveh izhodišč: procesu prenosa dobrih praks, ki temelji na seznanitvi z javnimi politikami drugih držav, s katerimi naslavljaajo konkreten izziv (npr. zagotavljanje socialne vključenosti učencev z nizkim SES), in sodelovanju med raznolikimi deležniki pri oblikovanju javnih politik v državi, kamor želimo dobro prakso prenesti. Pri tem so nam bile v oporo glavne ugotovitve iz študijskih obiskov projekta STAIRS in konkretni predlogi, ki na štirih prioriteth področjih ponaazarjajo, kako zagotavljati (še) večjo socialno vključenost učencev z nizkim SES v Sloveniji. Ta prioritethna področja so: inkluzivna naravnost in občutljivost na socialno vključenost, identifikacija in podpora učencem z nizkim SES, opolnomočenje učiteljev ter sodelovanje in povezovanje različnih deležnikov.

Ugotavljamo, da prenos dobrih praks poteka na različne načine, saj gre lahko za neposredni prenos dobrih praks ali pa se na podlagi dobrih praks tujih držav izpelje izhodišča ter oblikuje lastne nacionalne politike. Omenjeno je v skladu z navedbami Minkmana in sodelavcev (2018), ki razlagajo, da se dobre prakse lahko prilagodi v drugem okolju (npr. v slovenskih šolah se uvede oblike podpore, ki so se izkazale za uspešne v DEIS-šolah na Irskem ali TEIP na Portugalskem) ali pa služijo kot osnova za razvoj lastnih ukrepov v šolah (npr. v šole se uvede določene sistemske ukrepe, ki so specifični za slovenski izobraževalen prostor).

Ugotovitve projekta STAIRS lahko razumemo kot začetek prenosa dobrih praks v nacionalni prostor, saj ponujajo izhodišča za nacionalno razpravo o uveljavitvi predlogov v praksi. Čeprav gre pri tem za začetne faze v procesu prenosa dobrih praks ((za podrobnosti glejte npr. Minkman et al., 2018) pa je iz navedenega jasno, da je deležnike, ki delujejo na različnih ravneh izobraževalnega sistema, treba vključiti že v zgodnje faze prenosa (npr. seznanitev z dobrimi praksami drugih držav in oblikovanje predlogov na podlagi le teh), saj z naborom strokovnih znanj in praktičnih izkušenj omogočajo kritično presojo o izvedljivosti ali uspešnosti določene dobre prakse v slovenskem prostoru. Ker začetek prenosa dobrih praks pomeni uvod v (kasnejše) oblikovanje (javno)političnih reform, je to način, kako raznolike deležnike že uvodoma vključiti v proces sprememb na ravni politik.

Pri zagotavljanju uspešnega prenosa dobrih praks pa ne gre izpostavljati samo pomena oblikovanja ustreznih politik, ampak je bistveno, da ključni deležniki politike tudi ponotranjijo. Na primeru zagotavljanja socialne vključenosti to pomeni, da ne zadostuje stremenje k zagotavljanju vključenosti v izobraževanju na ravni nacionalnih politik, ampak da je to treba sprejeti tudi na medosebni ravni (npr., učitelji ali svetovalni delavci, ki neposredno sodelujejo z učenci, morajo ponotranjiti in sprejeti inkluzivno naravnost). Takšen zaključek izpostavljajo tudi različni avtorji. Felder (2018) navaja, da je vključenost sicer mogoče sprejeti in spodbujati s pomočjo zakonodaje na societalni sferi, vendar je za uspeh politik bistveno upoštevati medosebno sfero. Koutsouris et al. (2020) nadaljujejo, da so za izobraževanje pomembni odnosi, ki pa jih s politikami in z zakonodajo lahko uravnavamo samo do določene mere. Podobno tudi Minkman et al. (2018) izpostavljajo pomen izbiranja »pravil« deležnikov, ki bodo delovali v smeri sprememb. Torej, pri vzpostavljanju socialne vključenosti v izobraževanju ne gre zanemariti ali podcenjevati pomembnosti sprejemanja inkluziv-

ne naravnosti s strani deležnikov. Omenjeno velja tudi za ostala področja izobraževanja in tudi širše, saj morajo biti politike sprejete in udejanjene s strani tistih, katerih položaj se z njimi ureja.

Pri poskusih prenosa dobrih praks iz drugih nacionalnih okolij pa je potrebna preudarnost, saj uspešnost dobre prakse v enem nacionalnem kontekstu še ne pomeni njene uspešnosti v drugem. Zavedati se je treba, da zgledovanje kljub temu, da pomeni opazovanje in učenje od drugih, ni zgolj posnemanje drugih. Njegov namen je privzeti in prilagoditi uspešne strategije v lastni državi. Če so primeri dobre prakse iztrgani iz konteksta in mehansko uporabljeni, obstaja tveganje, da ne bodo prinesli želenih rezultatov (Radaelli, 2004). V dobrih praksah namreč obstajajo elementi, ki ne morejo biti preneseni iz ene države v drugo brez upoštevanja institucionalne podlage, državne tradicije in prevladujoče pravne kulture (Radaelli, 2004: 27). Prav tako pa je treba upoštevati, da gre v okviru projekta STAIRS za relativno ozek nabor 11 dobrih praks, ki v ospredje postavljajo predvsem dve nacionalni iniciativi za zagotavljanje socialne vključenosti v izobraževanju (DEIS in TEIP). Kot izpostavljata Wolf in Baehler (2018), sta lahko učenje in prenos dobrih praks neuspešna, če se osredotočamo zgolj na posamezne primere dobrih praks. Avtorja to pojasnita s t. i. »hevrstiko dostopnosti« (angl. *availability heuristic*), pri čemer v ospredje kot uspešne dobre prakse izpostavljam tiste, ki so nam dostopne oz. ki smo jim posvetili največ pozornosti. V okviru projekta STAIRS to pomeni, da so Irske in Portugalske dobre prakse ene izmed možnih praks, ki lahko ponudijo rešitve za slovenski izobraževalni prostor, vendar niso edine ali nujno najoptimalnejše. Ob tem je vloga raziskovalcev in drugih strokovnjakov, ki sodelujejo v procesu prenosa, da le-te temeljito preučijo, primerjajo in pripravijo na podatkih temelječe predloge, ki jih lahko na podlagi širše nacionalne razprave postopoma uvedemo v nacionalni prostor. Prav tako pa je ob prenosu dobrih praks treba premisliti, ali so določeni segmenti slovenskega izobraževalnega konteksta primerljivi z irskim, kjer so v mestih prisotni t. i. »žepi« revščine ter drugi vidiki socialne izključenosti (Peras et al., 2021).

6 Zaključek

Zagotavljanje inkluzivnega izobraževanja predstavlja izziv nacionalnim izobraževalnim sistemom, kar potrjujejo tudi podatki za Slovenijo. Socialna vključenost je na javnopolitični agendi EU postavljena visoko, pri tem pa so državam članicam na voljo različni mehanizmi, s katerimi si prizadevajo dosežati skupne cilje. Kot še posebej pomembna je v tem okviru izpostavlje-

na izmenjava izkušenj in dobrih praks med državami, ki jo Evropska komisija spodbuja s številnimi projekti, kot je projekt Erasmus+ STAIRS, ki smo mu v prispevku namenili posebno pozornost s teoretsko osmislitvijo ter ponazoritvijo procesa in možnih vsebin prenosa dobrih praks Irske in Portugalske v slovenski izobraževalni prostor. Upoštevajoč univerzalnost predstavljenih teoretskih izhodišč ter širino področja socialne vključenosti v izobraževanju prispevek predstavlja na podatkih temelječe uvide v prednosti in izzive prenosa dobrih praks na tem pomembnem področju izobraževalnih politik. Pri tem izpostavlja, da je za socialno vključenost najranljivejših skupin potreben vključujoč pristop tudi v samem procesu prenosa, oblikovanja in izvajanja politik. Socialne vključenosti namreč ni mogoče razumeti kot normativno kategorijo, temveč kot vrednoto, ki jo pri svojem delu, ob zavedanju odgovornosti do najranljivejših skupin v družbi, mislijo in udejanjajo vsi relevantni akterji.

Literatura

- Amor, Antonio M., Mayumi Hagiwara, Karrie A. Shogren, James R. Thompson, Miguel Ángel Verdugo, Kathryn M. Burke in Virginia Aguayo. 2019. "International Perspectives and Trends in Research on Inclusive Education: A Systematic Review." *International Journal of Inclusive Education* 23 (12): 1277–95. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1445304>.
- Ansell, Christopher in Jacob Torfing. 2014. »Collaboration and Design: New Tools for Public Innovation.« In *Public Innovation through Collaboration and Design*, 19–36. Routledge.
- Büchs, Milena. 2003. »Methodological and Conceptual Issues in Researching the Open Method of Coordination.« *Cross-National Research Papers* 7 (1).
- Burns, Tracey, Florian Köster in Marc Fuster. 2016. *Education Governance in Action: Lessons from Case Studies*. Educational Research and Innovation. OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264262829-en>.
- Cankar, Gašper. 2020. Pravične možnosti izobraževanja v Sloveniji populacijska raziskava o učencih s posebnimi potrebami, priseljencih in njihovim socialno-ekonomskim statusom v povezavi z dosežki v šoli. Ljubljana: Državni izpitni center. <https://www.ric.si/knjiznica/>.
- Cankar, Gašper, Matevž Bren in Darko Zupanc. 2017. Za večjo pravičnost šolskega sistema v Sloveniji (analize povezav dosežkov učenk in učencev s socialnimi, kulturnimi, ekonomskimi in regionalnimi značilnostmi učenk

- in učencev, pridobljenimi prek podatkov Statističnega urada RS). Ljubljana: Državni izpitni center. <http://www.ric.si/ric/knjiznica/>.
- Dolowitz, David in David Marsh. 1996. »Who Learns What from Whom: A Review of the Policy Transfer Literature.« *Political Studies* 44 (2): 343–57. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9248.1996.tb00334.x>.
- Dolowitz, David P. in David Marsh. 2000. »Learning from Abroad: The Role of Policy Transfer in Contemporary Policy-Making.« *Governance* 13 (1): 5–23. <https://doi.org/10.1111/0952-1895.00121>.
- Dunlop, Claire A in Claudio M Radaelli. 2018. »The Lessons of Policy Learning: Types, Triggers, Hindrances and Pathologies.« *Policy & Politics* 46 (2): 255–72. <https://doi.org/10.1332/030557318X15230059735521>.
- European Commission. 2020. »Education and Training Monitor 2020.« 124.
- Eurydice. 2020. Equity in School Education in Europe: Structures, Policies and Student Performance. Eurydice Report. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, European Commission. <http://bookshop.europa.eu/en/home/>.
- Felder, Franziska. 2018. »The Value of Inclusion: The Value of Inclusion.« *Journal of Philosophy of Education* 52 (1): 54–70. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12280>.
- Harford, Judith in Teresa O'Doherty. 2016. »The Discourse of Partnership and the Reality of Reform: Interrogating the Recent Reform Agenda at Initial Teacher Education and Induction Levels in Ireland.« *Center for Educational Policy Studies Journal* 6 (3): 37–58. <https://doi.org/10.26529/cepsj.64>.
- Juvonen, Jaana, Leah M. Lessard, Ritika Rastogi, Hannah L. Schacter in Danielle Sayre Smith. 2019. »Promoting Social Inclusion in Educational Settings: Challenges and Opportunities.« *Educational Psychologist* 54 (4): 250–70. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1655645>.
- Klemenčič Mirazchiyski, Eva in Plamen Vladkov Mirazchiyski. 2020. Bralna pismenost četrtošolcev in četrtošolk v Sloveniji. Pedagoški inštitut.
- Koutsouris, George, Hannah Anglin-Jaffe in Lauren Stentiford. 2020. »How well do we understand social inclusion in education?« *British Journal of Educational Studies* 68 (2): 179–96. <https://doi.org/10.1080/00071005.2019.1658861>.
- Krasota, Olena in Tetiana Melnyk. 2021. »Social Inclusion as an Instrument for Reducing Socio-Economic Inequality.« *Scientific Papers of the University of Pardubice, Series D: Faculty of Economics and Administration* 28 (3). <https://doi.org/10.46585/sp28031192>.

- Martin, Michaela in Ana Godonoga. 2020. »SDG 4 - Policies for Flexible Learning Pathways in Higher Education,« 52. IIEP – UNESCO Working Papers.
- Mikanović, Brane in Kristijan Popović. 2021. »Konstrukcija i provera skale socialne uključenosti i isključenosti studenata.« *Research in Pedagogy* 11 (2): 351–58. <https://doi.org/10.5937/IstrPed2102351M>.
- Minkman, E. Ellen, M. W., Arwin van Buuren in Victor Bekkers. 2018. »Policy Transfer Routes: An Evidence-Based Conceptual Model to Explain Policy Adoption.« *Policy Studies* 39 (2): 222–50. <https://doi.org/10.1080/01442872.2018.1451503>.
- Najev Čačija, Ljiljana, Nikša Alfrević in Sanja Jurić. 2020. »Towards an Identification of Critical Success Factors for European Inclusive Education.« In *Educational Leadership, Improvement and Change: Discourse and Systems in Europe*, uredniki Lejf Moos, Nikša Alfirević, Jurica Pavičić, Andrej Koren in Ljiljana Najev Čačija, 139–54. *Palgrave Studies on Leadership and Learning in Teacher Education*. Cham: Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-47020-3>.
- Nedergaard, Peter. 2006. »Which Countries Learn from Which?: A Comparative Analysis of the Direction of Mutual Learning Processes within the Open Method of Coordination Committees of the European Union and among the Nordic Countries.« *Cooperation and Conflict* 41 (4): 422–42. <https://doi.org/10.1177/0010836706069870>.
- OECD. 2013. *PISA 2012 Results: Excellence through Equity (Volume II): Giving Every Student the Chance to Succeed*. PISA. OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264201132-en>.
- . 2019. *PISA 2018 Results (Volume II): Where All Students Can Succeed*. PISA. OECD. <https://doi.org/10.1787/b5fd1b8f-en>.
- Peras, Igor, Urška Štremfel, Barbara Bauman, Alenka Turičnik, Katja Jeznik, Maja Klančič, Vladka Nemec Koštric, Janez Perpar, Darja Štirn in Natalija Vovk-Ornik. 2021. *Z dobrimi praksami (Irske in Portugalske na področju obravnave otrok z nizkim SES in PP) do več inkluzije v izobraževanju: Nacionalni prilagoditveni načrt projekta STAIRS*. https://www.pei.si/wp-content/uploads/2021/11/NAP_ERI_CPI_211022_FINAL.pdf.
- Radaelli, Claudio M. 2004. »Who Learns What? Policy Learning and the Open Method of Coordination.« European Research Institute – University of Birmingham. <http://exeter.openrepository.com/exeter/bitstream/10036/23652/1/RadaelliPolicyLearning.pdf>.

- Rose, Richard. 2002. »Ten Steps in Learning Lessons from Abroad, EUI Working Paper RSC 2002/5.« <http://www.hull.ac.uk/futgov/Papers/PubPapers/RRPaper1.pdf>.
- Sanches, Maria in Mariana Dias. 2013. »Policies and Practices of Schools in Educational Priority Territories: What Sustainability?« In *School and Community Interactions*, uredila Andreas Brunold in Bernhard Ohlmeier, 113–25. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19477-6>.
- Silva, Marisa, Sofia Marques da Silva in Helena C Araújo. 2017. »Networking in Education: From Concept to Action – An Analytical View on the Educational Territories of Priority Intervention (TEIP) in Northern Portugal.« *Improving Schools* 20 (1): 48–61. <https://doi.org/10.1177/1365480216658566>.
- Skerritt, Craig. 2019. »'I Think Irish Schools Need to Keep Doing What They're Doing': Irish Teachers' Views on School Autonomy after Working in English Academies.« *Improving Schools* 22 (3): 267–87. <https://doi.org/10.1177/1365480219853457>.
- Steiner-Khamsi, Gita in Florian Waldow. 2012. *Policy Borrowing and Lending. World Yearbook of Education 2012*. London in New York: Routledge.
- Svet EU. 2000. *Lizbonska strategija 2000*. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:184E:0030:0038:SL:PDF>
- Šterman Ivančič, Klaudija in Urška Štremfel. 2020. »Assessment Policy and Practice of Slovenia.« V *Monitoring Student Achievement in the 21st Century: European Policy Perspectives and Assessment Strategies*, uredili Heidi Harju-Luukkainen, Nele McElvany in Justine Stang, 237–49. Cham: Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-38969-7_19.
- Štremfel, Urška in Igor Peras. 2022. »European Adaptation Guidelines.« https://www.pei.si/wp-content/uploads/2022/05/STAIRS_EAG_FINAL.pdf.
- Trunk Širca, Nada, Valerij Dermal, Anica Novak Trunk in Aleš Trunk. 2018. »Responsible Management and Challenges of Inclusion in Multicultural School Environment in Slovenia.« *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 238: 670–79. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2018.04.049>.
- UNESCO. 2020. *Global Education Monitoring Report Inclusion and Education: All Means All*. <https://en.unesco.org/gem-report/report/2020/inclusion>.
- Vidmar, Maša, Urška Štremfel, Barbara Bauman, Teja Žagar in Alenka Turičnik. 2020. *STAIRS : Country Report of Slovenia*. Tempus Public Founda-

tion. https://www.pei.si/wp-content/uploads/2021/11/Nacionalno-porocilo-Country-report_SLO.pdf.

Wolf, Amanda in Karen J. Baehler. 2018. »Learning Transferable Lessons from Single Cases in Comparative Policy Analysis.« *Journal of Comparative Policy Analysis: Research and Practice* 20 (4): 420–34. <https://doi.org/10.1080/13876988.2017.1399578>.

Medinstitucionalne učeče se skupnosti: metoda za zagotavljanje mehkega prehoda iz vrtca v osnovno šolo

Mateja Režek, Tina Mervic

1 Ozadje in namen raziskave

Pojem tranzicija oz. prehod v kontekstu vzgoje in izobraževanja se nanaša na prehod iz enega učnega okolja v drugega (npr. od doma v vrtec, iz vrtca v šolo, iz enega razreda v drugega ipd.). Prehod med temi različnimi okolji običajno prinaša pozitivna pričakovanja, hkrati pa tudi stres in strah. Kakšno bo razmerje med njimi, je odvisno od razlik med enim in drugim okoljem tako v socialnem kot tudi v fizičnem kontekstu. Prehod je namreč tem lažji, čim manjše so razlike med »starim«, znanim, in »novim«, neznanim, okoljem (Vonta, 1993). Pozitivne izkušnje prehoda med stopnjami izobraževanja so lahko ključni dejavnik za uspeh otrok v prihodnosti, negativne izkušnje pa imajo lahko dolgotrajne posledice, ki lahko vodijo k slabši šolski uspešnosti, zlasti pri otrocih iz kakor koli prikrajšanih okolij (Dumčius et al., 2014). Skrb za bolj poenoteno razumevanje pedagoških pristopov med različnimi izobraževalnimi okolji, z namenom ohranjanja kontinuitete otrokovih izkušenj, lahko bistveno izboljša otrokove akademske dosežke in pozitivno vpliva na njegov socialno-čustveni razvoj (Brooker, 2008). Iz tega sledi, da spodbujanje povezav med institucijami ter vključevanje staršev v proces prehoda veljata za ključna dejavnika pri zagotavljanju mehkejšega prehoda (Dunlop in Fabian, 2007; Margetts in Kiening, 2013; Moss, 2013).

Da bi zagotovili mehak prehod med obema izobraževalnima stopnjama, moramo razmišljati o treh kontinuitetah: razvojni (sodelovanje

med domačim okoljem, vrtcem in osnovno šolo ter zunanji službami, npr. zdravstveno, socialno), profesionalni (kontinuiteta strokovnega kadra, kar v Sloveniji zagotavljamo z izobraževanjem vzgojiteljev in učiteljev na pedagoških fakultetah, s skupnim obiskovanjem (nekaterih) oblik nadaljnega izobraževanja in usposabljanja ter s prisotnostjo vzgojitelja kot drugega učitelja v prvem razredu) in pedagoški (vertikalna in horizontalna usklajenost programa osnovne šole in *Kurikuluma za vrtce*, razvojnih ciljev, pedagogike in pedagoških pristopov v obeh sistemih) (Vidmar, 2017).

Prispevek opisuje zagotavljanje pedagoške kontinuitete z oblikovanjem medinstitucionalnih učečih se skupnosti (MUSS), ki smo jih raziskovalke Pedagoškega inštituta (v nadaljevanju PI), Centra za kakovost v vzgoji in izobraževanju Korak za korakom (v nadaljevanju CKVI KZK) razvile v okviru projekta InTrans – Ensuring Warm and Inclusive Transitions (Erasmus KA3)¹. Koncipirali smo obliko ter vsebine usposabljanja, izvedbo usposabljanja ter podporo vodjem pri izvajanju MUSS. Pri tem smo izhajali iz definicije profesionalne učeče se skupnosti (v nadaljevanju USS), ki pravi, da je USS skupina strokovnih delavcev, ki se redno in kontinuirano sestaja z namenom reflektiranja lastne prakse, pridobivanja novih informacij, vključevanja v profesionalne razprave in poglobljanja specifičnih vsebin ter izboljševanja lastne pedagoške prakse in otrokovega dobrega počutja (Cochran-Smith in Lytle, 2002). Srečanja USS potekajo po vnaprej določeni strukturi, ki članom omogoča priložnosti za povezovanje, refleksijo lastne prakse, oblikovanje skupnega razumevanja kakovosti znotraj izbranega vsebinskega področja in načrtovanje sprememb v okviru lastne prakse (Brajković, 2019).

Kot take MUSS v slovenskem prostoru predstavljajo inovativno obliko zagotavljanja pedagoške kontinuitete, kar smo raziskovalke PI, CKVI KZK,

1 InTrans – Ensuring Warm and Inclusive Transitions (Erasmus KA3): zagotavljanje mehkega in inkluzivnega prehoda za vse otroke in njihove družine z usposabljanjem strokovnih delavcev, z odpiranjem dialoga z izobraževalci bodočih učiteljev ter s sodelovanjem z odločevalci politik. *Sodelujoče institucije*: Centre for Innovations in the Early Years – Vernieuwing in de Basisvoorzieningen voor Jonge Kinderen (VBJK) – vodilni partnerji (Belgija), Ghent University – Centre for Diversity and Learning and Department of Social Work and Social Pedagogy (Belgija), International Step by Step Association (Nizozemska), University of Bologna (Italija), Tampere University (Finska), Union of Pedagogues Denmark (Danska), Pedagoški inštitut, Center za kakovost v vzgoji in izobraževanju Korak za korakom (Slovenija). MIZŠ (pridruženi partner). Projekt poteka v obdobju 1. 1. 2020–14. 1. 2023

skupaj z mednarodnimi partnerji opisale že v okviru projekta START² (Van Laere et.al., 2019).

2 Opis intervencije

Vodje MUSS smo po načelih akcijskega raziskovanja podpirale raziskovalke PI, CKVI KZK. V okviru projekta smo organizirali usposabljanje za devet tandemov vodij MUSS iz sedmih različnih okolij. V tandemu sta bili strokovna delavka iz vrtca in pripadajoče osnovne šole, članice MUSS pa so bile strokovne delavke vrtca, ki delajo v skupinah pet- oz. šestletnih otrok, ter učiteljice v prvi triadi. Posamezna MUSS je štela od osem do dvanajst članic. Tandeme vodij smo dobili z vabilom, ki smo ga poslali vrtcem in osnovnim šolam v Mreži za spreminjanje kakovosti Korak za korakom³ ter tudi širše.

30-urno usposabljanje je potekalo nestrnjeno v petih dneh med oktobrom 2020 in marcem 2021 na spletni platformi Zoom. Vsebine, ki smo jih na usposabljanjih posredovali vodjem, so se navezovala na razumevanje procesa prehoda (razumevanje treh kontinuitet), na večšine vodenja (strukturo in izvedbo MUSS, na vodenje skupine odraslih in na značilnosti učenja odraslih), na oblikovanje skupnega razumevanja pomena zagotavljanja mehkega prehoda (podoba o otroku, značilnosti šestletnikov, na otroka osredinjeni vzgojno-izobraževalni pristopi, medkolegialne hospitacije, partnerstvo s starši in oblikovanje spodbudnega učnega okolja) ter na refleksijo lastne pedagoške prakse (vodenje profesionalnega portfolia). Prvi del vsakega naslednjega usposabljanja je bil namenjen refleksiji izvedene MUSS, drugi del pa pridobivanju novih znanj.

Med posameznimi dnevi usposabljanj so tandemi izvedli srečanja v okviru svojih MUSS. Vsebina njihovega dela je bila povezana z zagotavljanjem mehkejšega prehoda iz vrtca v osnovno šolo in se je navezovala na vsebine, obravnavane na usposabljanju vodij. Skozi šolsko leto je bila načrtovana izvedba petih srečanj MUSS, vendar so jih nekateri tandemi zara-

2 START: Dober začetek za vse: zagotavljanje prehodov v zgodnjih letih (september 2016--februar 2019), Erasmus+ KA2; več o projektu: <http://start.pei.si/>.

3 Mreža za spreminjanje kakovosti Korak za korakom deluje v okviru Centra za kakovost v vzgoji in izobraževanju Korak za korakom na Pedagoškem inštitutu od leta 2000. Njen osnovni cilj je nudenje podpore vodstvenim in strokovnim delavcem vrtcev ter osnovnih šol pri njihovem profesionalnem razvoju in iskanju poti, kako vzgojno-izobraževalni proces v njihovem oddelku oz. zavodu narediti še kakovostnejši. Več informacij o Mreži za spreminjanje kakovosti Korak za korakom je dostopnih na <https://www.korakzakorakom.si/>.

di epidemije bolezni covid-19 izvedli manj, vsak pa je izvedel vsaj tri. Vsa srečanja MUSS so potekala na daljavo, večinoma na spletnih platformah Zoom in MS Teams. Z namenom podpore izvajalkam smo pred prvo izvedbo MUSS izvedli še usposabljanje za uporabo spletne platforme Zoom.

Z namenom zagotavljanja vzdržnosti uvedene novosti — MUSS smo po zaključku usposabljanj in po izvedbi fokusnih skupin z vodji aprila 2021 organizirali tudi srečanje za ravnatelje vseh zavodov, vključenih v projekt. Poudarili smo pomen podpore vodstva pri ohranjanju uvedenih sprememb in definirali, na kakšen način lahko zagotavljajo podporo svojim zaposlenim. Ravnateljem pa smo prenesli tudi informacije, pridobljene na fokusnih skupinah z vodji MUSS. Tudi vodstveni delavci so izrazili željo po nadaljnjem medinstitucionalnem povezovanju, ki ga omogočajo srečanja MUSS, saj so prepoznali dodano vrednost tovrstnega sodelovanja.

3 Metodologija

Z namenom globljega vpogleda v spremembe v praksi ter z vpogledom v nadaljnjo implementacijo MUSS v izbranih okoljih smo z vodji MUSS po zaključenem ciklu usposabljanja izvedli fokusno skupino. Zaradi številčnosti udeleženk ter zaradi lažje izvedbe smo udeleženke razdelili v tri skupine, v katerih je bilo od štiri do šest vodij MUSS. Fokusne skupine so bile izvedene marca 2021, izvedba pa je v vseh treh skupinah potekala istočasno. Udeležilo se jih je 15 vodij MUSS oziroma sedem različnih parov vodij iz šestih različnih okolij. Od tega je bilo sedem predstavnic vrtca (ena vzgojiteljica, pet svetovalnih delavk, ena pomočnica ravnateljice) in osem predstavnic šole (dve drugi strokovni delavki, šest učiteljic).

Izvedba fokusne skupine je bila del širšega spremljanja procesa pilotnega uvajanja MUSS v sklopu iniciative InTrans. Zastavili smo si naslednja raziskovalna vprašanja:

- Kako so MUSS vplivale na razumevanje pomena mehkega prehoda pri vodjih in članicah MUSS? (RV₁)
- Ali vključenost v MUSS vpliva na pridobivanje specifičnih znanj in seznanjanje z dobrimi praksami, povezanimi z zagotavljanjem mehkega prehoda? (RV₂)
- Kakšen je zaznani učinek medinstitucionalnega povezovanja na osebni ravni pri vodjih MUSS in pri strokovnih delavkah, članicah MUSS? (RV₃)

- V čem vodje MUSS prepoznavajo investicijo in vrednost povezovanja med strokovnimi delavci vrtca in osnovne šole? (RV4).

Pogovor je bil sestavljen iz štirih sklopov — v vsakem od njih smo vodjem zastavili vprašanja, povezana z enim od raziskovalnih vprašanj. Pogovor smo snemali ter naknadno pripravili prepis in povzetek odgovorov vodij MUSS.

4 Rezultati in ugotovitve

Ugotovitve podajamo v okviru zastavljenih raziskovalnih vprašanj.

1. *Kako so MUSS vplivale na razumevanje pomena mehkega prehoda pri vodjih in članicah MUSS? (RV1)*

Vodje MUSS v svojih odgovorih sporočajo, da so MUSS zagotovo prinesle več ozaveščenosti o prehodu in pomenu zagotavljanja mehkega prehoda. Spremembe so vidne na ravni vodij, te pa poročajo tudi o spremembah na ravni članic MUSS — strokovnih delavk v vrtcu in osnovni šoli. Vodje so izpostavile, da so se strokovne delavke pričele bolj poglobljeno pogovarjati o zagotavljanju mehkega prehoda, začele so zavestneje pristopiti k delu ter so pozornejše na posamezne otroke. Nekaj vodij MUSS je izpostavilo, da se je razširilo tako njihovo razumevanje prehoda kot tudi razumevanje strokovnih delavk, saj so spoznale, da obsega več področij, npr. poenoteno razumevanje strategij poučevanja, primernih za šestletnike; poenoteno učno okolje; poenoteno razumevanje strategij poučevanja in sodelovanja s starši.

2. *Ali vključenost v MUSS vpliva na pridobivanje specifičnih znanj in seznanjanje z dobrimi praksami, povezanimi z zagotavljanjem mehkega prehoda? (RV2)*

Delo v paru in vodenje MUSS je vodjem omogočilo, da so se seznanile z dobrimi praksami prehoda in delom v drugem zavodu (npr. spoznavanje kurikulumov v vrtcu in učnega načrta v 1. razredu). Vodje MUSS ter strokovne delavke osnovne šole so pridobile več znanja o značilnostih šestletnikov: kako se učijo, kaj zmorejo in kako temu primerno prilagoditi tudi prehod iz vrtca v šolo. Iz zbranih podatkov lahko ugotovimo, da vključenost v MUSS vpliva na pridobivanje specifičnih znanj in seznanjanje z dobrimi praksami, povezanimi z zagotavljanjem mehkega prehoda.

3. *Kakšen je zaznani učinek medinstitucionalnega povezovanja na osebni ravni pri vodjih MUSS in pri strokovnih delavkah, članicah MUSS? (RV3)*

Vodje MUSS so izpostavile, da je bilo sodelovanje med šolo in vrtcem v času uvajanja MUSS intenzivnejše kot v preteklih letih. Tudi če je sodelovanje med zavodi v preteklosti že potekalo, je tovrstno sodelovanje spodbudilo nove ideje, znanja in izkušnje. Bilo je tudi bolj strukturirano in usmerjeno. Sodelovanje v medinstitucionalni skupini je bilo pri večini novost, ampak dobrodošla in pozitivna sprememba. Spremembe v medinstitucionalnem povezovanju so vodje prepoznale tudi na medosebni ravni, saj so se strokovne delavke iz obeh zavodov več pogovarjale, si zaupale in druga drugi nudile podporo, prav tako pa je bilo med njimi več vzajemnega spoštovanja do strokovnega dela drugega.

4. *V čem vodje MUSS prepoznavaajo investicijo in vrednost povezovanja med strokovnimi delavci vrtca ter osnovne šole? (RV4)*

Vodje so poročale, da je z izvajanjem MUSS smiselno nadaljevati predvsem zato, ker se zaradi intenzivnejših povezav med strokovnimi delavci otrokom omogoča lažji prehod iz enega okolja v drugega. Poudarile so še, da okrepljeno sodelovanje med vrtcem in osnovno šolo prinaša večje zaupanje staršev v vzgojno-izobraževalni sistem.

5 Zaključek

V prispevku smo predstavili MUSS kot inovativno obliko zagotavljanja pedagoške kontinuitete v kontekstu zagotavljanja mehkega prehoda med vrtcem in osnovno šolo. MUSS kot obliko medinstitucionalnega povezovanja strokovnih delavcev vrtcev in OŠ smo podpirali v sedmih okoljih z devetimi pari vodij MUSS, s katerimi smo intenzivno sodelovali po načelih akcijskega raziskovanja. V okviru petdnevnega usposabljanja smo skrbeli za posredovanje novih informacij in znanj, za refleksijo uvedenih sprememb ter za načrtovanje nadaljnjih korakov pri izvedbi MUSS. Po uvedeni spremembi v okoljih smo zaznane razlike ugotavljali s pomočjo fokusne skupine, kjer smo izhajali iz štirih raziskovalnih vprašanj, ki so se dotikala vpliva MUSS na razumevanje pomena mehkega prehoda, pridobivanja specifičnih znanj, seznanjanja z dobrimi praksami, zaznanega učinka medinstitucionalnega povezovanja na osebni ravni ter prepoznavanja vrednosti povezovanja med strokovnimi delavkami vrtca in osnovne šole.

Ugotavljamo, da MUSS vplivajo na višjo ozaveščenost glede pomena zagotavljanja mehkega prehoda, zagotavljajo prenos dobrih praks med in-

stitucijami in strokovnimi delavci, vplivajo na višjo stopnjo zaupanja ter spoštovanja dela drug drugega. Na tej osnovi zaključujemo, da se MUSS izkazuje kot pomembna metoda dela za izboljšanje pedagoške kontinuitete in s tem mehčanja prehoda iz vrtca v osnovno šolo.

Literatura

- Brajković, Sanja. *Profesionalne učeče se skupnosti v vrtcih in osnovnih šolah*. Ljubljana: Pedagoški inštitut, 2019.
- Brooker, Liz. *Supporting Transitions in the Early Years*. New York : Open University Press, 2008.
- Cochran-Smith, Marilyn, Lytle, in Susan S. *Teacher Learning Communities – Teacher Learning and the New Professional Development*, Community, Teacher Learning Communities, 2002. <https://education.stateuniversity.com/pages/2483/Teacher-Learning-Communities.html>. Pridobljeno 16.februar, 2022
- Vonta, Tatjana. *Zagotavljanje kontinuitete vzgojno- izobraževalnega dela na prehodu med vrtcem in osnovno šolo: elaborat raziskovalne naloge (1.faza)*. Ljubljana: Pedagoški inštitut, 1993.
- Dumčius, Rimantas, Peeters, Jan, Hayes, Noirin., Van Landeghem, Georges, Siarova, Hana, Peciukonytė, Laura, Cenerić, Ivana, in Hulpia, Hester. *Study on the effective use of early childhood education and care in preventing early school leaving*. Brussels: European Commission, 2014.
- Dunlop, Aline-Wendy, in Fabian, Hilary. *Informing transitions in the early years*. Maidenhead: McGraw-Hill Education, 2007.
- Margetts, Kay, Kienig, Anna. (Eds.). *International perspectives on transition to school: Reconceptualising beliefs, policy and practice*. London: Routledge, 2013.
- Moss, Peter. (Ed.). *Early childhood and compulsory education: Reconceptualising the relationship*. London: Routledge, 2013.
- Vidmar, Maša. *OECD prehodi : pregled politik in praks izobraževalnih sistemov na področju prehoda otrok iz vrtca v šolo*. Eurydice Slovenija, 2017.
- <http://www.eurydice.si/index.php/prispevki-fokus/12230-oecd-prehodi-pregled-politik-in-praks-izobrazevalnih-sistemov-na-podrocju-prehoda-otrok-iz-vrtca-v-solo>. Pridobljeno 16.februar, 2022.
- Van Laere, Katrien., Boudry, Catherine., Balduzzi, Lucia., Lazzari, Arianna., Susane, Prodger, Adrian, Welsh, C. Geraghty, S., Režek, Mateja., in Mlinar, Mateja.. *Sustaining Warm and Inclusive Transitions across the Early Years*. Final report with implications for policies and practices. Ljubljana: Pedagoški inštitut, 2019.

Priložnosti in izzivi profesionalnega učenja in sodelovanja ravnateljev v Sloveniji

Mateja Brejc, Mihaela Zavašnik, Ana Mlekuž

1 Uvod

Kakovostno vodenje vzgojno-izobraževalnega zavoda je pomemben dejavnik pri oblikovanju celotnega okolja, v katerem poteka učenje in poučevanje. Ker se vloge in naloge ravnateljev in strokovnih delavcev nenehno ter hitro spreminjajo in je ravnateljevo vodenje eden ključnih vzvodov profesionalnega učenja strokovnih delavcev, se mora vzporedno učinkovito ureničevati, izboljševati in spreminjati tudi profesionalno učenje ravnateljev. Prispevek je del širše raziskave *Vodenje in praksa profesionalnega učenja in sodelovanja v vrtcih in šolah* (Brejc et al., 2022 - v tisku), katere namen je bil ugotoviti, kako se ravnatelji in strokovni delavci učijo in profesionalno sodelujejo, kakšna je dobra praksa in s katerimi izzivi se soočajo. V prispevku se osredotočamo le na izsledke, ki se nanašajo za ravnateljevo učenje in sodelovanje. Glavni namen prispevka je predstaviti, kako se ravnatelji vzgojno-izobraževalnih zavodov profesionalno učijo in sodelujejo med sabo in z drugimi deležniki ter s kakšnimi izzivi se pri tem srečujejo.

2 Profesionalno učenje in sodelovanje ravnateljev v tujini in Sloveniji

V ospredju raziskovanja profesionalnega učenja in sodelovanja ravnateljev sta v svetu, podobno kot pri strokovnih delavcih, predvsem vsebina in način (glej npr. Davis et al., 2020; Eger et al., 2017; Davis in Darling-Ham-

mond, 2012; Woods et al., 2009). Mednarodne primerjave (npr. Pont et al., 2008; Huber, 2004) kažejo, da se vsebine formalnega profesionalnega učenja za vodenje med državami ne razlikujejo bistveno. Evropska komisija (2010; 2012) je že pred več kot desetimi leti predlagala »minimum vsebin« vseživljenjskega učenja za vodenje, nekateri izobraževalni sistemi v tujini (npr. Kanada – Ontario) pa so oblikovali tudi »kompetenčne okvire« profesionalnega učenja za vodenje v vzgoji in izobraževanju. Davis in Darling-Hammond (2012: 43) povzemata, da raziskave kažejo, da se je treba z vidika profesionalnega učenja ravnateljev osredotočiti na šest (6) »kritičnih zmožnosti« ravnatelja, ki najbolj vplivajo na učenje in poučevanje v vzgojno-izobraževalnih zavodih, in sicer:

1. vplivanje na občutke učinkovitosti, motivacijo in zadovoljstvo strokovnih delavcev;
2. vzpostavljanje organizacijske strukture ter klime in kulture, ki krepijo spodbudno okolje za učenje in poučevanje;
3. krepitev profesionalnega sodelovanja;
4. podpiranje zmožnosti strokovnih delavcev za poučevanje in krepitev profesionalnega učenja;
5. osredinjenost virov in organizacijskih sistemov na razvoj, podporo in spremljanje ter vrednotenje učenja in poučevanja;
6. vključevanje staršev, skrbnikov in lokalnih odločevalcev.

Učinkovite oblike in načini profesionalnega učenja in sodelovanja za vodenje v vzgoji in izobraževanju so raziskovalno (npr. akcijsko raziskovanje), izkustveno (npr. senčenje) in reflektivno (npr. samoevalvacija, listovnik) naravnani, omogočajo stik z delovnim mestom ravnatelja (npr. senčenje, praksa), temeljijo na sodelovanju (npr. mentorstvo, coaching, mreženje, študijske skupine, kolegialno/vzajemno učenje), uporabljajo raznolike metode učenja in poučevanja ter soočajo teorijo in prakso (Evropska komisija, 2010 in 2012; Darling-Hammond et al., 2007; Davis et al., 2005; Karstnjanje in Weber, 2008). Davies in ostali (2020) izpostavljajo pet (5) validiranih kriterijev učinkovitega profesionalnega učenja ravnateljev, ki:

- individualizira učenje ravnatelja tako, da upošteva njegov kontekst, potrebe in informacije o njegovem zavodu;
- poteka večinoma na delovnem mestu ravnatelja in je vzpostavljeno »trajnostno« (ne samo za kratek čas);

- je sodelovalni proces, ki vključuje (vzajemno) svetovanje in reševanje problemov;
- je reflektivno, temelji na potrebah in izkušnjah, nagovarja ravnateljeva stališča in prepričanja, ozavešča ravnateljev kontekst;
- je podprto (če je le mogoče) z rednim coachingom ali mentorstvom ob pomoči zunanjega akterja.

Strokovnjaki, ki preučujejo učenje ravnateljev skozi njihova različna karierna obdobja, v zadnjem desetletju raziskovalno ugotavljajo, da prva leta ravnateljevanja v njihovem profesionalnem in osebnem razvoju predstavljajo najtežje obdobje (Pol, 2013; Oplatka, 2012). Na začetku ravnateljevanja se ravnatelji najpogosteje soočajo z osamljenostjo, s pomanjkanjem znanja in spretnosti za vodenje, z nizko samozavestjo, dolgim delovnim časom, s pogostimi konflikti s strokovnimi delavci, pomanjkanjem podpore pri strokovnih delavcih, z veliko administracije/birokracije, velikimi in zahtevnimi pričakovanji različnih deležnikov in drugimi prekomernimi delovnimi pritiski (Catagay in Gümüs 2021; Lokman , 2017). Navedeni izzivi pomembno vplivajo na ravnateljevo uspešnost in učinkovitost in lahko brez podpore ter profesionalnega učenja in sodelovanja dolgoročno vodijo v stres ali celo izgorelost, v skrajnih primerih pa je posledica opuščanje ravnateljevanja kot poklica. Med zunanjimi formalnimi pristopi in podpornimi sistemi, ki so se na začetku ravnateljevanja izkazali kot najuspešnejši in najučinkovitejši, raziskovalci in praktiki v zadnjem desetletju najpogosteje izpostavljajo mentorstvo, coaching, svetovanje in supervizijo (glej npr. Earley 2020; Bainridge, 2019).

Ravnatelji lahko med seboj uspešno sodelujejo, se povezujejo in mrežijo na lokalni, regionalni in sistemski ravni (npr. regijski aktivni, strokovna združenja), kar pospešuje izmenjavo primerov dobrih praks in izkušenj ter krepi njihovo profesionalno socializacijo in delovanje. Tovrstno sodelovanje in povezovanje pomembno vpliva tudi na t. i. sistemsko vodenje, ki ga razumemo kot koncept, ki presega vodenje posameznega vzgojno-izobraževalnega zavoda in si prizadeva za podporo pri razvoju vodenja drugih zavodov ter šolskega sistema kot celote (glej npr. Dimmock, 2016; Collarbone in West-Burnham, 2008). Definiramo ga lahko kot tisto vodenje in učenje, ki obsega vse druge vloge (npr. ravnatelj mentor, ravnatelj svetovalec, mreženje v združenjih), ki jih ravnatelj prevzema profesionalno tudi izven svojega zavoda, oz. pobude za krepitev povezav med zavodi in njihovo

vimi skupnostmi, zlasti z ravnatelji drugih zavodov. Te druge vloge krepijo razumevanje ravnateljev kot sistemskih in družbeno odgovornih vodij.

2.1 Profesionalno učenje in sodelovanje ravnateljev v Sloveniji

Za Slovenijo lahko trdimo, da sta profesionalno učenje in sodelovanje ravnateljev na zavidljivi ravni. Slovenija se umešča v tisto skupino držav, ki imajo zgledno urejeno učenje za vodenje v vseh obdobjih ravnateljstva in vzpostavljen t. i. »sistem vseživljenjskega učenja ravnateljev« (Zavašnik Arčnik in Mihovar Globokar, 2015; Zavašnik Arčnik et al., 2014; Pont et al., 2008). Interne analize Šole za ravnatelje v zvezi z udeležbo ravnateljev v različnih oblikah/aktivnostih vseživljenjskega učenja ravnateljev kažejo, da se več kot 87 % slovenskih ravnateljev najmanj enkrat letno udeleži ene izmed oblik profesionalnega učenja, ki jih omogoča Šola za ravnatelje. Podatki sovpadajo z raziskavo TALIS 2018 (glej Japelj Pavešič et al., 2019); prav tako tudi iz prakse vemo, da slovenski ravnatelji po pridobitvi ravnateljskega izpita dopolnjujejo in nadgrajujejo svoje znanje (glej npr. Brejc in Erčulj, 2008). Podobno tudi posamezne tuje raziskave (Evropska komisija, 2013) dokazujejo, da slovenski ravnatelji vsaj nekaj časa posvetijo dejavnostim, ki so povezane z njihovim profesionalnim učenjem. Raziskava TALIS 2018 (Japelj Pavešič et al., 2019) je pokazala, da so skoraj vsi ravnatelji vključeni v oblike profesionalnega učenja in sodelovanja, kar je pozitivno. Kljub temu je iz podatkov razvidno, da se še vedno v največji meri vključujejo v manj intenzivne oblike in aktivnosti učenja, to so npr. predavanja in seminarji (93 % ravnateljev) ter konference (71 % ravnateljev). Kolegialno opazovanje ali svetovanje (drugim ravnateljem) izvaja 53 % ravnateljev, kar pa je tik nad povprečjem OECD. Bistveno več opazovanja in svetovanja opazimo pri slovenskih srednješolskih ravnateljih v primerjavi z osnovnošolskimi. Pri tem sicer ni razlik med bolj in manj izkušenimi ravnatelji. Opazno manj kot ravnatelji v državah OECD se slovenski ravnatelji izobražujejo po spletu (32 % ravnateljev, povprečje OECD je 36 %), vendar se je verjetno delež v času epidemije covid-19 zaradi okoliščin dvignil. V profesionalnih mrežah (npr. strokovna združenja) pa po podatkih raziskave TALIS (ibid.) sodeluje bistveno več slovenskih ravnateljev, kot je povprečje OECD, prav tako je sodelovanja z ravnatelji drugih zavodov pri zahtevnih delovnih nalogah več kot v povprečju držav OECD. Ravnatelji svoje potrebe po profesionalnem učenju prepoznavajo predvsem v temah, kot so: uporaba podatkov, upravljanje s financami, krepitev sodelovanja med strokovnimi delavci, zagotavljanje učinkovitih povratnih informacij, načrtovanje pro-

fesionalnega učenja, poznavanje in razumevanje novih izsledkov raziskav in teorije vodenja, razvojno načrtovanje, opazovanje pouka, delo z ljudmi. Prav tako vemo, da se vloga ravnateljev kot sistemskih vodij v Sloveniji krepi (primerjaj npr. Japelj Pavešič et al., 2019; Čagran, 2019; Arzenšek Konjajeva in Likon, 2021).

3 Metodologija

Raziskavo smo osnovali s pomočjo triangulacije, pri čemer smo kombinirali različne raziskovalne pristope (kvantitativnega z uporabo vprašalnikov in kvalitativnega z izvedbo fokusnih skupin) ter različne vire (ravnatelj, strokovni delavci).

3.1 Udeleženci

V kvantitativnem delu raziskave (odgovarjanje na vprašalnik) je sodelovalo 162 (od 808) ravnateljev VIZ, od tega je bilo 25 % moških in 75 % žensk. V povprečju so bili udeleženci v raziskavi na delovnem mestu ravnatelja zaposleni približno 11 let ($M = 11,12$, $SD = 7,9$). Kar 29,5 % vključenih v raziskavo je v svojem prvem mandatu ravnateljstva (do pet let na delovnem mestu ravnatelja), 8,8 % pa jih je na delovnem mestu ravnatelja več kot 20 let. Večina ravnateljev prihaja iz osnovnih šol (55,1 %), dobra četrtina jih je ravnateljev v vrtcih (26,5 %), iz srednjih šol (gimnazije, srednje poklicne ali strokovne šole) pa jih prihaja 15,4 %.

V sedmih fokusnih skupinah (dve z ravnateljki vrtcev, dve z ravnateljki srednjih šol, tri z ravnateljki osnovnih šol) je sodelovalo 31 ravnateljev, od tega osem iz vrtcev, 13 iz osnovnih šol in 10 iz srednjih šol.

3.2 Pripomočki in postopek zbiranja in obdelave podatkov

Za zbiranje podatkov smo uporabili na novo razvit vprašalnik, predhodno pilotiran in z ustreznimi psihometričnimi značilnostmi. Osnovno izhodišče za pripravo vprašalnika so bila dognanja iz novejših znanstvenih virov in raziskav doma ter v tujini in standardi ter kazalniki kakovosti, konkretnije standardi vodenja v vrtcih in šolah (Brejc in Čagran, 2019) ter standardi profesionalnega učenja in sodelovanja učiteljev (Krapše et al., 2019). Vprašalnik za ravnatelje je bil razdeljen na pet vsebinskih sklopov:

- vodenje profesionalnega učenja in sodelovanja;

- praksa profesionalnega učenja in sodelovanja strokovnih delavcev;
- profesionalno učenje in sodelovanje ravnateljev;
- izzivi vodenja profesionalnega učenja in sodelovanja ter
- demografska vprašanja.

Vprašanja za fokusne skupine z ravnatelji smo oblikovali na podlagi preliminarnih rezultatov kvantitativne analize podatkov iz vprašalnikov, s čimer smo želeli pridobiti poglobljen vpogled v raziskovalni problem s perspektive ravnateljevega vodenja. Oblikovali smo šest vprašanj (s podvprašanji), ki izhajajo iz prvih treh vsebinskih sklopov vprašalnika.

V prispevku se osredotočamo na področje profesionalnega učenja in sodelovanja ravnateljev, ki zajema profesionalno učenje in sodelovanje ravnateljev na ravni ravnateljske skupnosti, aktivnosti profesionalnega sodelovanja in učenja ravnateljev na ravni posameznika, aktivnosti profesionalnega sodelovanja in učenja ravnateljev skupaj z drugimi ravnatelji ter skupaj z drugimi deležniki, ter na izzive, ki so jih ravnatelji navedli na teh področjih.

K reševanju vprašalnika smo povabili vse ravnatelje vrtcev, osnovnih in srednjih šol, glasbenih šol in dijaških domov v Sloveniji, ki so v bazi podatkov Šole za ravnatelje. Po e-pošti smo 808 ravnateljem poslali vabilo, ki je vsebovalo povezavo do spletnega vprašalnika, oblikovanega v spletnem orodju Ika. Podatke smo zbirali od drugega tedna maja 2021 do tretjega tedna junija 2021.

K sodelovanju v fokusnih skupinah smo povabili vzorec ravnateljev in s seznama, ki smo ga uporabili za pošiljanje vabil k sodelovanju pri vprašalnikih, in sicer 16 ravnateljev vrtcev (izbran je bil vsak trinajsti iz seznama), 47 ravnateljev osnovnega šolstva (izbran je bil vsak deveti) in 28 ravnateljev srednjega šolstva (izbran je bil vsak deveti). Fokusne skupine so bile izvedene v drugi polovici oktobra 2021 preko spletne platforme Zoom.

Pridobljene kvantitativne podatke iz vprašalnikov smo obdelali s statističnim programom SPSS (različica 27). Poleg frekvenčnih analiz smo pri obdelavi podatkov uporabljali tudi osnovne deskriptivne statistične analize.

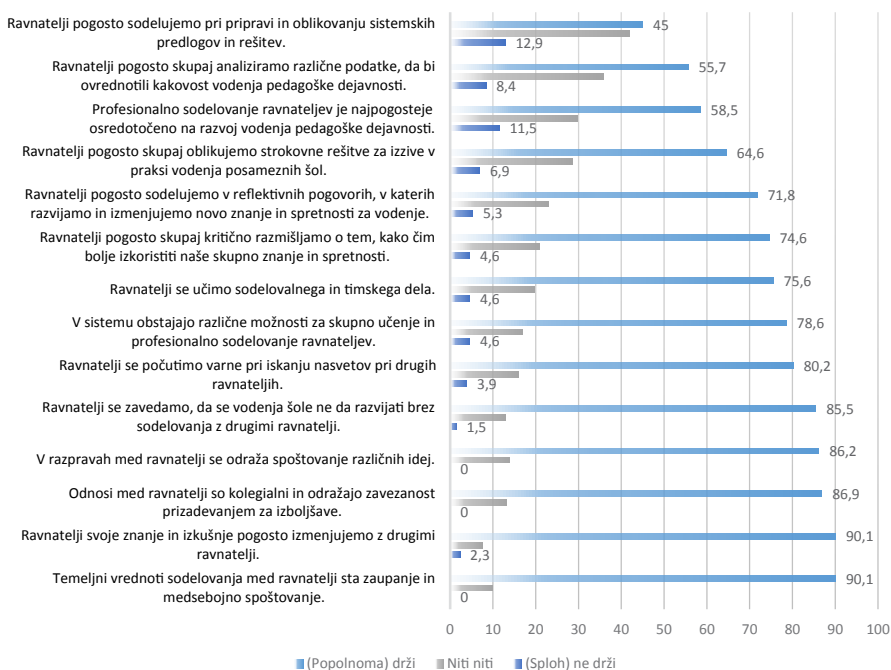
Podatke, pridobljene preko fokusnih skupin z ravnatelji, smo analizirali s pomočjo usmerjene analize vsebine, saj smo pri analizi izhajali iz rezultatov kvantitativnega dela naše raziskave.

4 Rezultati

4.1 Profesionalno učenje in sodelovanje v ravnateljski skupnosti

Ravnatelji ocenjujejo, da trditve o njihovem profesionalnem učenju in sodelovanju v ravnateljski skupnosti v večji meri držijo ($M = 3,88$; $SD = 0,52$). Največji odstotek (90,1 %) jih tako ocenjuje, da sta temeljni vrednoti sodelovanja med ravnatelji zaupanje in medsebojno spoštovanje ter da ravnatelji svoje znanje in izkušnje pogosto izmenjujejo z drugimi ravnatelji. Velika večina ravnateljev (86,9 %) se strinja, da so odnosi med njimi kolegijski in odražajo zavezanost prizadevanjem za izboljšave. Hkrati velika večina meni, da se ravnatelji zavedajo, da se vodenja zavoda ne da razvijati brez sodelovanja z drugimi ravnatelji (86,2 %).

Po drugi strani manj kot polovica ravnateljev (45 %) ocenjuje, da sodelujejo pri pripravi in oblikovanju sistemskih predlogov ter rešitev. Dobra polovica ravnateljev (55,7 %) pa ocenjuje, da pogosto skupaj analizirajo različne podatke, da bi ovrednotili kakovost vodenja pedagoške dejavnosti.

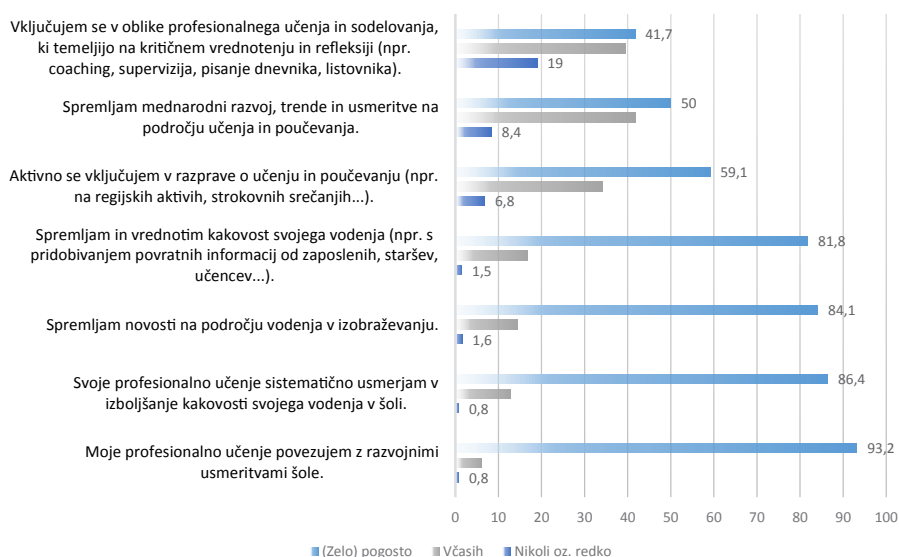


Slika 1: Ravnateljeva ocena profesionalnega učenja in sodelovanja v ravnateljski skupnosti

4.2 Praksa profesionalnega učenja in sodelovanja ravnateljev na individualni ravni ter z drugimi deležniki

Ravnatelji v splošnem ocenjujejo, da pogosto sodelujejo v različnih aktivnostih profesionalnega učenja in sodelovanja ($M = 3,83$, $SD = 0,52$). Hkrati ocenjujejo, da manj pogosto sodelujejo v aktivnostih profesionalnega učenja in sodelovanja skupaj z drugimi ravnatelji ($M = 3,24$; $SD = 0,74$) ter v aktivnostih profesionalnega učenja in sodelovanja z drugimi deležniki ($M = 3,17$; $SD = 0,68$).

4.2.1 Pogostost sodelovanja ravnateljev v aktivnostih profesionalnega učenja in sodelovanja na individualni ravni



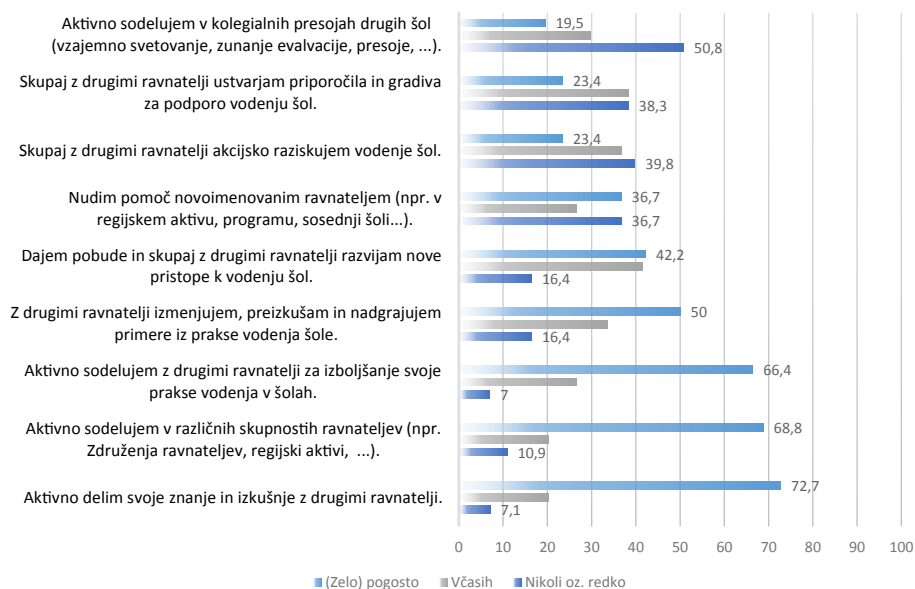
Slika 2: Pogostost sodelovanja ravnateljev v aktivnostih profesionalnega učenja in sodelovanja na individualni ravni

Podrobnejši pregled rezultatov pokaže, da velika večina ravnateljev svoje profesionalno učenje (zelo) pogosto povezuje s trditvami, ki se nanašajo na razvojne usmeritve zavoda, sistematično usmerjanje njihovega učenja v izboljšanje kakovosti njihovega vodenja v šoli, spremljanje novice na področju vodenja v vzgoji in izobraževanju ter spremljanje in vrednotenje kakovosti njihovega vodenja, npr. s pridobivanjem povratnih informacij od zaposlenih, staršev, učencev itn. Manj pogosto se, po njihovem mnenju, ak-

tivno vključujejo v razprave o učenju in poučevanju, spremljajo mednarodni razvoj, trende in usmeritve na področju učenja in poučevanja ter se vključujejo v oblike profesionalnega učenja in sodelovanja, ki temeljijo na kritičnem vrednotenju in refleksiji.

4.2.2 Pogostost sodelovanja ravnateljev v aktivnostih profesionalnega učenja in sodelovanja z drugimi ravnatelji

Večina ravnateljev (72,7 %) izmed navedenih aktivnosti profesionalnega učenja in sodelovanja najpogosteje aktivno deli svoje znanje ter izkušnje z drugimi ravnatelji. Približno dve tretjini jih (zelo) pogosto aktivno sodeluje v različnih skupnostih ravnateljev, podoben odstotek jih tudi ocenjuje, da (zelo) pogosto aktivno sodelujejo z drugimi ravnatelji za izboljšanje svoje prakse vodenja v vzgojno-izobraževalnih zavodih.



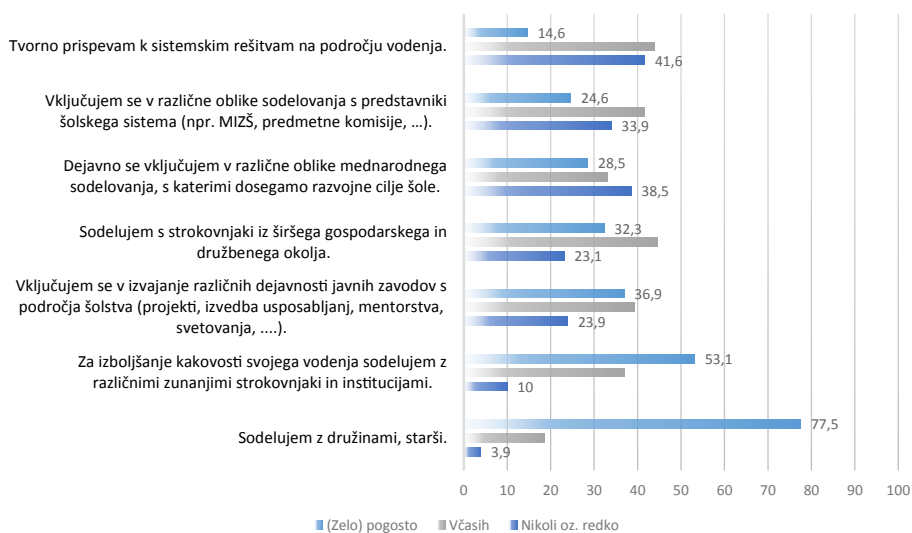
Slika 3: Pogostost sodelovanja ravnateljev v aktivnostih profesionalnega učenja in sodelovanja z drugimi ravnatelji

Ravnatelji tudi poročajo, da manj pogosto skupaj z drugimi ravnatelji akcijsko raziskujejo vodenje ter ustvarjajo priporočila in gradiva v podporo vodenju vzgojno-izobraževalnih zavodov. Kar polovica ravnateljev nikoli ali le redko sodeluje v kolegialnih presojah drugih zavodov.

4.2.3 Pogostost sodelovanja ravnateljev v aktivnostih profesionalnega učenja in sodelovanja z drugimi deležniki

Ravnatelji poročajo, da najpogosteje (77,5 %) sodelujejo z družinami in s starši. Manj pogosto je sodelovanje z različnimi zunanjimi strokovnjaki in institucijami za izboljšanje kakovosti vodenja, saj o tem poroča le dobra polovica ravnateljev.

Poleg tega se ravnatelji redkeje vključujejo tudi v različne oblike mednarodnega sodelovanja ter sodelovanja s predstavniki šolskega sistema.



Slika 4: Pogostost sodelovanja ravnateljev v aktivnostih profesionalnega učenja in sodelovanja z drugimi deležniki

4.3 Profesionalno učenje in sodelovanje ravnateljev v praksi

Eden izmed glavnih poudarkov v odgovorih ravnateljev v fokusnih skupinah je zavedanje pomena *vseživljenjskega učenja, skrbi zase in različnih potreb v različnih fazah oz. obdobjih ravnateljevanja*. Tako npr. navajajo, da se ravnatelji »učimo vsak dan, povsod. Iz povsod, kjer kaj najdeš, prebereš, potegneš nekaj zase in za svoj razvoj, če je seveda dobro in kvalitetno.« Pri tem poudarjajo, da se »ravnatelj mora učiti skozi vso svojo poklicno kariero.« Gre namreč za »celotno paleto različnih stvari, ki me zanimajo, hkrati pa gre za neko obdobje, ko nekaj rabim.« In: »Ko prideš v šolo, delaš čisto druge stvari, kot pa kar smo študirali, žal. In da prideš noter, rabiš en man-

dat, drug morda, zdaj imam četrti mandat pa se še vedno učim.« »Nujno je potrebno, da delaš na sebi tako na osebni kot strokovni področju.«

Ravnatelj, ki so sodelovali v fokusnih skupinah, *na različne načine profesionalno sodelujejo in se učijo tako v VIZ kot predvsem tudi izven VIZ*. V odgovorih so najpogosteje navajali *uspešne oblike medsebojnega sodelovanja v različnih ravnateljskih skupnostih*. Ob tem npr. ugotavljajo, da manjša kot je skupina, »več se lahko zmenimo oz. več lahko vprašaš«. In kot primer: »[I]mamo skupno listo mailov, kjer napišeš kaj si misliš o tej in tej stvari, in v roku 10 minut, pol ure dobimo takoj različne poglede in to mi ogromno pomeni, tak intimni strokovni aktiv.« Hkrati kot prednost/pogoj za sodelovanje prepoznajo tudi *»majhnost« šolskega prostora* na splošno: »Lahko smo veseli, da smo majhni, ker se lahko veliko večkrat slišimo, vidimo in se povezujemo, poznamo delo drug drugega, tako da se prakse zelo velikokrat ponovijo. En primer dobre prakse se zelo dobro razširi tudi v druge vrtce. To znamo in zmoremo zelo dobro.« Izpostavljajo tudi *kolegialnost*: »[Z]daj sem jaz že tako dolgo, da smo uspeli [z ravnatelj] vzpostaviti prijateljske vezi in mi ni problem poklicati in vprašati, z nekaterimi smo na vezi in se hitro zmenimo, skupaj najdemo rešitve, nekdo, ki tudi drugače pogleda, ampak ja, zdaj že veš, koga bi kaj vprašal, ker se tako poznamo med sabo.«; »Mreženje, pogovori, osebna poznanstva, ko imaš kak problem, je res zelo dragoceno.« Kot dober primer medsebojnega sodelovanja navedejo tudi *organizacijsko VIZ*: »Mogoče mi v okviru centra imamo prednost, da nas je več ravnateljev, ki smo v dnevni povezavi. To pomeni, da če prideš do neke stiske, problema, izziva, lahko to stvar delaš s kolegi in na ta način je možnost ustrezne rešitve še toliko boljša.«

Med različnimi oblikami medsebojnega sodelovanja in skupnega učenja ravnateljev, ki se *izvajajo/uresničujejo na srečanjih v živo, spletnih dogodkih, preko e-pošte ali telefonskih pogovorov*, so predvsem v zadnjem obdobju *zelo pomembno vlogo odigrali aktivni na regijski in lokalni ravni*. »Dejansko smo kot aktiv sprejeli neko sistemsko vlogo in sprejeli iste dogovore, po katerih vsi isto delamo. To je pa spet strokovni suport. Te stvari se mi zdijo ključne: informiranje, emotivni suport in da skupaj sprejemamo odločitve in dogovore, kako naprej.« Razberemo lahko, da se je tovrstno *sodelovanje okrepilo*: »V tem koronskem času se je razvila perfektna zadeva. Namreč, mi imamo tedenski klepet, ki nima vabila, dnevnega reda – malo že – in v resnici smo skupaj prav vsak teden in to je zlata vredno, sploh v teh časih.« Hkrati pa se je tudi *razširilo*: »[S]mo se v letošnjem letu srečali tudi vsi ravnatelj lokalnih osnovnih šol, glasbenih šol in vrtca, ker prej take po-

sebne povezave nismo imeli. Srečali smo se v občini ali ob drugih priložnostih, zdaj smo pa naredili tudi aktiv ravnateljev.« Kot pozitivno npr. navajajo: »To da se povezujemo ravnatelji med sabo od vrtca do OŠ in SŠ in da ko hodimo en k drugemu, se kažejo primeri dobre prakse, znotraj te skupine se pogovorimo o težavah, ki nas takrat pestijo, to je zame izredna izkušnja.« Ob tem opozarjajo tudi na dejstvo, da je »pogosto tako, da se ukalupimo v ozek krog, kar je super, ampak ni širine.«

V okviru sodelovanja izven VIZ ravnatelji navajajo pomen *vklučenosti in sodelovanja v različnih združenjih ravnateljev*, kot npr.: »Moram reči, da imam osebno zelo veliko podporo preko skupnosti vrtcev Slovenije, kjer lahko vsak čas pokličem koga in se mi zdi ta podpora sploh v tem času dobrodošla.«

Profesionalno sodelovanje in skupno učenje ravnatelji prepoznavajo *v dejavnostih, ki jih organizirajo različni javni zavodi, največkrat Šola za ravnatelje*¹ pa tudi Zavod RS za šolstvo, Center RS za poklicno izobraževanje, Pedagoški inštitut idr. Kot »dodano vrednost« različnih dejavnosti npr. poudarjajo: »Ob predavanju so tudi pogovori, kjer se odprejo takšne stvari, dobiš izkušnje drugih in te stvari so take, da ti pridejo prav na dolgi rok.« Izpostavijo različne oblike medsebojnega sodelovanja, kot so *senčenje, vzajemno svetovanje, mentorstva novoimenovanim ravnateljem*, na katerih »odpiramo vprašanja, ki nas tarejo«, namreč »ko bereš teorijo, praksa je čisto drugačna, in to velja tudi za vodenje.« Intenzivne oblike sodelovanja spodbujajo, da se »usmerjeno, strukturirano pogovarjaš z ravnatelji in razmišljaš o različnih zadevah«, kar prispeva k »pridobivanju široke slike in poznavanju področja vodenja«. V povezavi z letnimi strokovnimi srečanji ravnateljev npr. povedo tudi, da je »neformalni del srečanj več vreden kot formalni, ki je seveda najbolj nujno potreben, ker če ga ne bi bilo, nihče nikamor ne bi šel«.

Pomemben del ravnateljevega profesionalnega učenja in sodelovanja predstavljajo tudi *strokovni delavci in drugi zaposleni v njihovih VIZ*. »Ker se sama izobražujem na področjih, ki me zanimajo, ali v kontekstu tega, znotraj česar se izobražujejo tudi moji sodelavci, je zagotovo tisti največji vzor ostalim, če je ravnatelj tisti, ki se rad izobražuje, k temu posredno potegne tudi sodelavce.« In »Hkrati pa tako kot smo rekli za učitelje, da morajo sami poskrbeti zase, mi je pomembno, da tudi jaz poskrbim zase.« Pomembno je namreč: »Če se ravnatelj počuti dobro oz. če je umirjen in ima znanje, jasen fokus, potem se vidi to tudi na kolektiv. Če pa ravnatelj izgu-

1 Op. pred pripojitvijo k ZRSŠ.

bi fokus oz. katerikoli vodja, npr. vodja aktiva, nastane zmeda in lahko tudi čez čas panika in se izgubi in tam strokovnost tudi pade.« Ravnatelji kot dober primer učenja in sodelovanja pogosto navajajo *hospitacije*: »Zelo veliko se naučim od sodelavcev. Hospitacije bogatijo tudi mojo pedagoško prakso.« Pri tem npr. poudarijo: »Ko hodim na hospitacije k sodelavcem [...], gre za spoznavanje učitelja in njegovega dela, ne da se ga ocenjuje.«

Poleg omenjenih oblik ravnateljji navajajo še *različne druge oblike učenja*, kot so, recimo, *prebiranje strokovne literature, samoizobraževanja, učenje iz lastnih izkušenj, sodelovanje v mednarodnih aktivnostih*.

5 Diskusija in zaključek

Povzamemo lahko, da ravnatelji v splošnem ocenjujejo, da pogosto sodelujejo v različnih oblikah profesionalnega učenja in sodelovanja, ter menijo, da v sistemu v večji meri obstajajo različne možnosti za skupno profesionalno učenje in sodelovanje ravnateljjev. Prav tako velika večina anketiranih ravnateljjev ocenjuje, da ravnatelji svoje znanje in izkušnje pogosto izmenjujejo z drugimi ravnatelji, kar temelji na visoki stopnji zavedanja, da se vodenja vzgojno-izobraževalnega zavoda ne da razvijati brez sodelovanja z drugimi ravnatelji. Ravnatelji kot najučinkovitejše navajajo oblike medsebojnega sodelovanja v različnih ravnateljskih skupnostih, ki temeljijo na kolegialnosti (npr. aktivni na regijski in lokalni ravni, mreže, e-pošta). Zanje sta pomembna tudi profesionalno učenje in sodelovanje s strokovnimi delavci zavodov, ki jih vodijo, pri čemer izpostavijo različne aktivne oblike, kot npr. strokovne, vodstvene time, strokovne razprave, interne aktivnosti učenja, povratne informacije s strani strokovnih delavcev in hospitacije.

Največji izziv profesionalnega učenja in sodelovanja ravnateljjev je vključevanje v intenzivne oblike, ki temeljijo na kritičnem vrednotenju in refleksiji, analiziranju podatkov za ovrednotenje kakovosti vodenja pedagoške dejavnosti, sooblikovanju strokovnih rešitev za izzive v praksi vodenja posameznih zavodov. Polovica ali manj ravnateljjev namreč poroča, da z drugimi ravnatelji izmenjuje, preizkuša in nadgrajuje primere iz prakse vodenja vzgojno-izobraževalnih zavodov, nudi pomoč novoimenovanim ravnateljem, skupaj z drugimi ravnatelji akcijsko raziskuje vodenje in ustvarja priporočila ter gradiva v podporo vodenju. Skladno s tem ravnateljji tudi ocenjujejo, da se najmanj pogosto vključujejo v različne oblike sodelovanja s predstavniki šolskega sistema, približno tretjina jih ocenjuje, da le redko, desetina pa nikoli tvorno ne prispeva k sistemskim rešitvam na področju vodenja.

Na podlagi opravljene raziskave predlagamo tri smernice profesionalnega učenja in sodelovanja ravnateljev za izboljšanje kakovosti vodenja, in sicer:

- na individualni ravni: prepoznavanje močnih in šibkih točk svojega vodenja na osnovi standardov vodenja vrtcev in šol; oblikovanje lastnega načrta profesionalnega učenja in sodelovanja; skrb za redno pridobivanje povratnih informacij o svojem vodenju s strani zaposlenih in drugih deležnikov; kritično vrednotenje svojega dela; dajanje zgleda učenja in sodelovanja ter hkratnega postavljanja meril in pričakovanj glede profesionalnega učenja ter sodelovanja strokovnih delavcev; redno spremljanje novosti na področju vodenja v vzgoji in izobraževanju ter na področju učenja in poučevanja; načrtovanje in usmerjanje svojega učenja ter sodelovanja v največji možni meri v krepitev vodenja pedagoške dejavnosti;
- v sodelovanju z drugimi: načrtno in sistematično vključevanje v intenzivne oblike učenja in sodelovanja, ki so raziskovalne, izkustvene in reflektivne (npr. senčenje, mentorstvo, sooblikovanje strokovnih rešitev, akcijsko raziskovanje, medšolske hospitacije, (vzajemno) svetovanje, zunanje presojanje); prepoznavanje in koriščenje možnosti in priložnosti profesionalnega učenja ter sodelovanja v mednarodnem prostoru (npr. senčenje na delovnem mestu, članstvo v mednarodnih združenjih, strokovne razprave s tujimi ravnatelji, aktivna udeležba na mednarodnih posvetih); prepoznavanje in koriščenje priložnosti profesionalnega učenja in sodelovanja na daljavo);
- na sistemski ravni: (ne)formalno prenašanje svojega znanja in spretnosti vodenja na druge ravnatelje ter vodje v lokalnih aktivnih z mentorstvom, s svetovanjem, senčenjem; aktivno vključevanje v (ne)formalne profesionalne skupnosti, v katerih se sooblikujejo strokovne (dokumentirane) rešitve za aktualne izzive vodenja; aktivno vključevanje v združenja, komisije, delovna telesa, v obravnavo različnih sistemskih predlogov, v nacionalne projekte.

Literatura

- Arzenšek Konjajeva, Katja in Branka Likon. »Svetovanje kot oblika podpore ravnateljem.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 19, št. 1 (2021): 119-136.
- Bainbridge, Alan, Hazel Reid in Gaia Del Negro. »Towards a Virtuosity of School Leadership: Clinical Support and Supervision as Professional Learning.« *Professional Development in Education*, (2019): 1-13, dostopno 12. marca 2022 na <https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1700152>.
- Brejc, Mateja, Ana Mlekuž, in Mihaela Zavašnik. *Vodenje in praksa profesionalnega učenja in sodelovanja v vrtcih in šolah*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, 2022 (v tisku).
- Brejc, Mateja, in Justina Erčulj. »Spodbujanje profesionalnega razvoja ravnateljev za izboljšanje prakse vodenja.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 6, št. 2 (2008): 5-21.
- Brejc, Mateja, Sebastjan Čagran (ur.). *Vodenje vrtcev in šol*. Ljubljana: Šola za ravnatelje, 2019.
- Catagay, Ali, in Sedat Gümüs. »What do we Know about Novice School Principals? A Systematic Review of Existing International Literature.« *Educational Management, Administration & Leadership* 49, št. 1 (2021): 54-75, dostopno 12. marca 2022 na <https://doi.org/10.1177/1741143219898483>.
- Collarbone, Pat in John West-Burnham. *Understanding System Leadership: Securing Excellence and Equity in Education*. New York: Continuum International Publishing Group, 2008.
- Čagran, Sebastjan. *Consultancy. Supporting Head Teachers by Consultancy*. Enirdelm Newsletter, 2019.
- Darling-Hammond, Linda, Michelle LaPointe, Debra Meyerson, Margaret Terry Orr, in Carol Cohen. *Preparing school leaders for a changing world: Lessons from exemplary leadership development programmes. Final report*. Stanford Educational Leadership Institute, 2007.
- Davis, Keith, in Deborah Rogers, Martin Haringan. »A review of state policies on principal professional development.« *Education Policy Analysis Archives* 28, št. 24 (2020), dostopno 12. marca 2022 na <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/4421>.
- Davis, Stephen H., in Linda Darling-Hammond. »Innovative principal preparation programs: What works and why.« *Planning and Changing* 43, št. 1-2 (2012): 25-45, dostopno 12. marca 2022 na <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ977545.pdf>.

- Davis, Stephen., Linda Dariling-Hammond, Michelle LaPointe, in Debra Meyerson. *Review of research. School leadership study: Developing successful principals*. Stanford Educational Leadership Institute, 2005.
- Dimmock, Clive. »System leadership for school improvement: A developing concept and set of practices.« *Scottish Educational Review* 48, št. 2 (2016): 60–79, dostopno 12. marca 2022 na <https://eprints.gla.ac.uk/150634/>.
- Earley, Peter. »Surviving, thriving and reviving in leadership: The personal and professional development needs of educational leaders.« *Management in Education* 34, št. 3 (2020): 117-121, dostopno 12. marca 2022 na <https://doi.org/10.1177/0892020620919763>.
- Eger, Ludvik, Mária Pisoňová, in Łukasz Tomczyk. »Development programs for headteachers in four Central European countries: An international comparison.« *International Journal of Management in Education* 11, št. 1 (2017): 25-45, dostopno 12. marca 2022 na <https://www.inderscienceonline.com/doi/abs/10.1504/IJMIE.2017.080643>.
- Evropska komisija. *School leadership for learning*. Report of a peer learning activity in Limassol, Cyprus, October 2010.
- Evropska komisija. *Supporting the teaching professions for better learning outcomes. Accompanying the document Communication from the Commission Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes*. Strasbourg European Commission, 2021, dostopno 12. marca 2022 na http://csdle.lex.unict.it/Archive/LW/Data%20reports%20and%20studies/Reports%20and%20%20communication%20ofrom%20EU%20Commission/20121128-012845_SWD-374_2012_en.pdf.pdf.
- Evropska komisija/Eurydice. *Key data on teachers and school leaders in Europe. 2013 Edition. Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2013.
- Huber, Stephan Gerhard. *Preparing school leaders for the 21st century: An international comparison of development programs in 15 countries*. London: Taylor & Francis, 2004.
- Japelj Pavešić, Barbara, Mihaela Zavašnik, Tatjana Ažman in Ana Mlekuž. *Vseživljenjsko učenje učiteljev in ravnateljev. Izsledki mednarodne raziskave poučevanja in učenja TALIS 2018*. Ljubljana: Pedagoški inštitut, 2019.
- Karstanje, Peter, in Charles F. Webber. »Programs for school principal preparation in East Europe.« *Journal of Educational Administration* 46, št. 6 (2008): 739-751, dostopno 12. marca 2022 na <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/09578230810908325/full/html>

- Krapše, Tatjana, Tanja Rupnik Vec, Jelka Čop, Oton Jerman, Branka Likon, Davorin Majkus, Lidija Stadler, Andreja Strmšek, Igor Vulič, in Evan Zule. *Profesionalno učenje in delovanje učiteljev*. Ljubljana: Šola za ravnatelje, 2019.
- Lokman, Tahir, Mohd Taufiq Mohd Thakib, Mohd Hilmi Hamzah, Mohd Nihra Haruzuan Mohd Said, in Mohammed Borhandden Musah. »Novice Headteachers' Isolation and Loneliness Experiences.« *Educational Management, Administration in Leadership* 45, št. 1 (2017): 164-189, dostopno 12. marca 2022 na <https://doi.org/10.1177/1741143215587302>.
- Oplatka, Izhar. »Towards a Conceptualization of the Early Career Stage of Principalship: Current Research, Idiosyncrasies and Future Directions.« *International Journal of Leadership in Education* 15, št. 2 (2012): 129-151, dostopno 12. marca 2022 na <https://doi.org/10.1080/13603124.2011.640943>.
- Pol, Milan, Martin Sedláček, Lenka Hloušková, in Petr Novotný. »Headteachers' Professional Careers: A Czech Perspective.« *International Journal of Management in Education* 7, št. 4 (2013): 360-375, dostopno 12. marca 2022 na <https://www.inderscienceonline.com/doi/abs/10.1504/IJ-MIE.2013.056641>.
- Pont, Beatriz, Deborah Nusche in Hunter Moorman (ur.). *Improving school leadership. Volume 1: Policy and Practice*. Pariz.: OECD, 2008.
- Woods, Phillip A., Glenys J. Woods, in Michael Cowie. »Tears, laughter, camaraderie: professional development for headteachers.« *School Leadership & Management* 29, št. 3 (2009): 253-275, dostopno 12. marca 2022 na <https://doi.org/10.1080/13632430902793825>.
- Zavašnik Arčnik, Mihaela, in Ksenija Mihovar Globokar. »Profesionalni razvoj ravnateljev v zakonodajnih okvirih.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 15, št. 1 (2015): 79-99.
- Zavašnik Arčnik, Mihaela, Justina Erčulj in Vlasta Poličnik. *Model vseživljenjskega učenja za vodenje vzgojno-izobraževalnih zavodov* [interno gradivo/ rezultat projekta Vseživljenjsko učenje ravnateljev – usposabljanje za vodenje šol in vrtcev IV]. Ljubljana: Šola za ravnatelje, 2014.

Povzetki

Summaries

Učiteljevo poučevanje in motivacija za branje: razlike po spolu in izobraževalnem programu

Klaudija Šterman Ivančič

Rezultati raziskave PISA 2018 kažejo, da so slovenski dijaki in dijakinje prvih letnikov v primerjavi z vrstniki iz držav OECD svoje učitelje in učiteljice na postavkah, ki se nanašajo na različne vidike poučevanja, ocenili precej negativneje. Kot podpovprečno so v tem ciklu raziskave ocenili tudi svojo motivacijo za branje, ki se je kot šibka pokazala že v ciklu raziskave PISA 2009. Ker študije (e. g. Crosnoe et al., 2004; Kozina, 2020; Murdock in Miller, 2003) kažejo, da so različni vidiki učenčevega zaznavanja učiteljevega poučevanja pomemben napovednik njegove učne motivacije, smo želeli v tem prispevku preveriti omenjene povezave. Pri tem so nas zanimale razlike glede na izobraževalni program in spol, predvsem pa smo želeli identificirati najznačilnejše napovednike motivacije za branje znotraj omenjenih skupin dijakov in dijakinj. Za analize v prispevku smo uporabili podatke raziskave PISA iz cikla 2018 in metodo multiple linearne regresije, analize pa smo izvedli na reprezentativnem vzorcu 6.074 15-letnih dijakov in dijakinj. Rezultati so pokazali, da pri različnih vidikih učiteljevega poučevanja v Sloveniji prihaja do značilnih razlik med spoloma in med srednješolskimi izobraževalnimi programi, izmed vseh vključenih napovednikov motivacije za branje pa so se znotraj različnih skupin kot značilni potrdili predvsem naslednji vidiki učiteljevega poučevanja: zaupanje uči-

telja v dijakove spretnosti in razumevanje njegovega procesa učenja, disciplina v razredu in učiteljevo navdušenje pri poučevanju. Izziv pedagoške stroke tako vidimo v krepitvi spodbudne razredne in šolske klime v smislu opornih ter spodbudnih odnosov med učitelji in učenci, krepitvi občutka varnosti v razredu in učiteljeve pozitivne naravnosti do lastnega poučevanja. Kot pomembno vidimo tudi sistemsko podporo učiteljem in drugim strokovnim delavcem pri usvajanju ter krepitvi socialno-čustvenih spretnosti že tekom dodiplomskega izobraževanja in kasneje v okviru nadaljnjih usposabljanj ter v krepitvi omenjenih spretnosti učencev tekom celotnega izobraževanja.

Ključne besede: PISA 2018, učiteljeva socialno-čustvena opora, motivacija za branje, spol, izobraževalni program

Teaching practices and reading motivation: differences by gender and educational programme

Klaudija Šterman Ivančič

Results of PISA 2018 study show that Slovenian first-year upper-secondary school students on average reported significantly lower levels of different teaching practices than their peers from the OECD countries. They also reported significantly lower levels of their reading motivation, which proved to be below average already in PISA 2009. Since different studies (e.g. Crosnoe et al., 2004; Kozina, 2020; Murdock and Miller, 2003) show, that student's perception of teaching practices is an important predictor of learning motivation, the aim of this paper was to further investigate the mentioned connections. We were also interested in the differences in predictors of reading motivation according to the educational programme and gender, and we wanted to identify the most significant predictors of reading motivation within the mentioned groups of students. For the analyses, we used PISA 2018 data and the multiple linear regression method. The analyses were performed on a representative sample of 6074 15-year-old male and female students. The results showed that there are significant gender differences and differences between secondary education programs in various aspects of teaching practices in Slovenia. Amongst all the included predictors of reading motivation, the following proved to be a significant predictor within different groups: teacher's confidence in students' skills and understanding of their learning process, disciplinary climate and teacher's interest in teaching. We see the challenge of the pedagogical profession in strengthening the positive classroom and school climate in terms

of supportive and encouraging relationships between teachers and students, strengthening the sense of security in the classroom and encouraging teacher's positive attitudes towards their own teaching. We also see the need for the systemic support in the acquisition and strengthening of social and emotional skills of teachers and other professionals already during undergraduate education and later in further training, and in strengthening the mentioned skills of students throughout their educational path.

Key words: PISA 2018, teacher's socio-emotional support, reading motivation, gender, educational programme

Opismenjevanje učencev prvega vzgojno-izobraževalnega obdobja v luči dela na daljavo v izrednih razmerah

Maja Kerneža

Delo na daljavo v izrednih razmerah v času pandemije koronavirusne bolezni je prišlo nepričakovano. Ni bilo posameznika, na katerega nastala situacija ne bi vplivala, bistveno pa je zaznamovala področje vzgoje in izobraževanja, še posebej učenje in razvoj najmlajših učencev. Učitelji so po obeh zaprtjih poročali o velikih razlikah, ki jih opažajo pri učencih, ki so jih učili tudi na daljavo, v primerjavi z učenci, ki so jih šolali v normalnih okoliščinah, še posebej pri učencih prvih treh razredov. Pri tem so mnogi kot posebej prizadeto izpostavljali usvajanje in utrjevanje zmožnost branja in pisanja učencev. Na podlagi mnenj učiteljev nas je zanimalo, kakšni so učinki dela na daljavo v izrednih razmerah.

Preiskovalna študija temelji na kvantitativnih raziskovalnih metodah. Uporabili smo deskriptivno in kavzalno neeksperimentalno metodo pedagoškega raziskovanja. V anketnem vprašalniku so učitelji s pomočjo štiritopenjske lestvice ocenili razlike med generacijami v usvojenosti tehnike branja in pisanja ter utrjevanju in izboljševanju tehnike branja in pisanja. V okviru odprtega vprašanja smo jih prosili tudi, da zapišejo morebitna druga opazanja o razlikah med covid- in necovid-generacijami, ki v vprašalniku niso zajeta. Odzvalo se je 196 učiteljev, med katerimi desetina ne zaznava razlik na raziskovanih področjih. Nekaj manj kot petina učiteljev poroča o manjših razlikah, tretjina o srednjih, nekaj več kot četrtnina pa o večjih razlikah med generacijami. Ob tem učitelji poročajo tudi o težavah s koncentracijo, kažejo se razlike v komunikaciji učencev, na delo pri slovenščini pa vplivajo tudi primanjkljaji na drugih področjih razvoja. Kot posebej pomembno za nadaljnje raziskovanje ocenjujemo mnenje učiteljev, da

so se razlike med generacijami pojavljale že prej, pandemija pa je jih je le še povečala.

Ključne besede: zmožnost branja, zmožnost pisanja, materinščina, 1. vzgojno-izobraževalno obdobje, delo na daljavo

Literacy of younger students in the context of distance learning during a pandemic

Maja Kerneža

The emergency distance work during the coronavirus pandemic was unexpected and there was no one who was not affected by the situation. Covid situation with emergency distance education had a significant impact on education, especially on the learning of the youngest students. After the two school closures, teachers reported large differences between students who were involved in distance learning and students who attended school under normal circumstances. Among other things, they reported decreased ability to read and write. Therefore, we were interested in the effects of emergency distance education on the literacy skills of younger students. The investigative study was based on quantitative research methods. We used a descriptive and causal nonexperimental method of educational research. Teachers assessed differences between COVID and non-COVID generations in reading and writing using a four-point scale. As part of the open-ended questions, we also asked teachers to write down their own observations that were not captured in the questionnaire. 196 teachers responded, of whom one-tenth noted no differences between generations. Slightly less than one-fifth of teachers reported minor differences, one-third reported moderate differences, and slightly more than one-quarter reported major differences between generations. Teachers also reported student problems in communication and other areas. We highlight as particularly important for further research reports that intergenerational differences were preexisting, and that the pandemic only exacerbated these differences.

Key words: reading skills, writing skills, mother tongue, first educational period, distance learning

Učinek branja besed v 1. razredu na branje neumetnostnega besedila in bralno razumevanje v 3. razredu

Marija Ropič Kop, Saša Klar Zadravec

Konec predšolskega obdobja in v začetku 1. razreda opažamo pri otrocih tudi porajajočo se pismenost, ki jo prepoznamo v zmožnostih glasovnega zavedanja, vidnem zaznavanju, poimenovanju črk, branju besed ipd. Zmožnost glasovnega zavedanja ima velik učinek na branje v začetnih letih šolanja, zato smo to področje poudarili v teoretičnem delu. Prav tako smo osvetlili tekočnost glasnega branja in pregledali učinke na razumevanje prebranega. Branje je ena izmed komunikacijskih dejavnosti, ki poteka od 1. razreda osnovne šole pri pouku slovenščine.

Namen raziskave je bil ugotoviti, ali ima branje besed v 1. razredu pred sistematičnim opismenjevanjem učinek na branje neumetnostnega besedila v 3. razredu. V neslučajnostnem vzorcu je bilo 171 učencev od 1. do 3. razreda, ki so bili vključeni v raziskavo. Pri empiričnem raziskovanju smo izbrali deskriptivno in kavzalno-neeksperimentalno metodo.

Longitudinalna študija ugotavlja statistično povezanost med branjem besed v 1. razredu in glasnim branjem neumetnostnega besedila v 3. razredu, in sicer s časom branja, z ritmom, izraznostjo in natančnostjo branja ter razumevanje branja na nižji in višji ravni. Izid regresijske analize kaže na učinek prediktorjev na kriterije od 5 do 22 %. Izsledki raziskave so pomembni za pedagoško prakso, saj opozarjajo na pomen porajajoče se pismenosti in na nujno spodbujanje glasovnega zavedanja v predšolskem obdobju.

Ključne besede: branje besed, neumetnostno besedilo, bralno razumevanje, 1. razred, 3. razred

The Effect of Reading Words in 1st Grade on Reading a Non-fiction Text and Reading Comprehension in 3rd Grade

Marija Ropič Kop, Saša Klar Zadravec

At the end of the pre-school period and at the beginning of the 1st grade we observe emerging literacy in children, which can be recognized in the abilities of phonological awareness, visual perception, naming letters, reading words, etc. The ability of phonological awareness has a great effect on reading in the early years of schooling, so we emphasized this area in the theoretical part. We also shed light on the fluency of reading aloud and

examined the effects on reading comprehension. Reading is one of the communication activities that takes place from the 1st grade of primary school in the Slovene class.

The purpose of the research was to determine whether reading words in the 1st grade, before systematic literacy, has an effect on the reading of a non-fiction text in the 3rd grade. The non-random sample of the research includes 171 pupils from 1st to 3rd grade. In the empirical research, we chose a descriptive and causal non-experimental method.

A longitudinal study finds a statistical correlation between reading words in 1st grade and reading non-fiction text aloud in 3rd grade with the reading time, rhythm, expressiveness and accuracy, as well as the reading comprehension at lower and higher levels. The regression analysis shows an effect of the predictors on the criteria ranging from 5 to 22 %. The findings are relevant for educational practice, as they highlight the importance of emerging literacy and the need to promote phonological awareness in the pre-school years.

Key words: reading words, non-fiction text, reading comprehension, 1st grade, 3rd grade

Pouk slovenščine v Furlaniji - Julijski krajini med epidemijo covid-19: raziskovalna spoznanja in metodološki okvir za pripravo gradiv

Maja Melinc Mlekuž

Analiza polstrukturiranih globinskih intervjujev z učitelji dopolnjuje kvantitativno raziskavo (Bogatec et al., 2021) med učitelji in starši otrok, ki obiskujejo osnovno šolo s slovenskim učnim jezikom in slovensko-italijanskim dvojezičnim poukom v Italiji, in prinaša vpogled v didaktično-metodične izzive pri poučevanju učencev na daljavo, katerih prvi ali primarni jezik ni slovenski, slovenščina pa tudi ni jezik okolja, v katerem živijo. V vzgojno-izobraževalnih ustanovah s slovenskim učnim jezikom v Italiji, od vrtcev do drugostopenjskih srednjih šol, je namreč veliko otrok iz neslovensko govorečih družin, kar prinaša večje število potencialnih govorcev slovenščine, številčnejše razrede ter integracijo slovenske narodne manjšine z večinskim prebivalstvom (Bogatec, 2017; Grgič, 2017; Jagodic, 2019; Melinc Mlekuž, 2019), hkrati pa tudi metodične prilagoditve za doseganje temeljnih učnih ciljev za pouk slovenščine kot J1, pa čeprav je slovenščina za učence J2. Iz analize intervjujev je razvidno, da so se v času pouka na daljavo poleg pozabljanja in nazadovanja učencev v jezikovni zmožnosti

v slovenščini izrazile tudi stiske neslovensko oz. italijansko govorečih družin, ki zaradi nepoznavanja jezika v tem času niso mogle pomagati otrokom pri šolskem delu. Kot odziv na izražene težave v času pouka na daljavo so nastali 20-urni izobraževalni program za učitelje, izkazala se je namreč potreba po jasneje zastavljenih učnih ciljih pri pouku slovenščine, prenovljena spletna platforma SMEJse – Slovenščina kot manjšinski jezik, kjer je bilo v času pouka na daljavo objavljeno preko 230 vsebin, in zbirka devetih interaktivnih učnih enot *Rastoča slovenščina* za vrtec, osnovno šolo, prvo-stopenjsko in drugostopenjsko srednjo šolo s slovenskim učnim jezikom v Italiji.

Ključne besede: pouk na daljavo, slovenske šole v Italiji, pouk slovenščine, učna gradiva, učne enote, izobraževanje za učitelje

Teaching Slovene in Friuli Venezia Giulia during the Covid-19 epidemic: a conceptual and methodological framework for the creation of new teaching materials

Maja Melinc Mlekuž

The present analysis of semi-structured in-depth interviews with teachers complements a quantitative study (Bogatec et al., 2021) conducted among teachers and parents of children attending primary schools with Slovene as the language of instruction and Slovene-Italian bilingual educational institutions in Italy, and provides insights into the specific didactic and methodological challenges of distance learning for learners for whom Slovene is not the first or primary language, nor the language of their living environment. Educational institutions with Slovene as the language of instruction in Italy, ranging from kindergartens to upper secondary schools, also enroll many children from non-Slovene-speaking families. While on the one hand this leads to a potentially higher number of Slovene speakers, larger class sizes and integration of the Slovene national minority into the majority population (Bogatec 2017; Grgič 2017; Jagodic 2019; Melinc Mlekuž 2019), it also requires methodological adjustments to achieve the key learning objectives of teaching Slovene as L1 when Slovene is in fact L2 for most pupils. Our analysis of the interviews shows that, in addition to higher rates of forgetting and regression in language proficiency, the period of distance learning also presented non-Slovene or Italian-speaking families with further difficulties, as they were unable to help their children with schoolwork due to their own lack of Slovene language skills. In response to the challenges of distance learning, a 20-hour teacher training programme was de-

signed, which focused on the need for clearer learning objectives in the teaching of Slovene, as well as a renewed online platform SMeJse - Slovene as a Minority Language with over 230 learning activities, and a collection of nine interactive teaching units entitled *Rastoča slovenščina* (Eng. *Growing Slovene*) for preschools, primary schools, lower and upper secondary schools with Slovene as the language of instruction in Italy.

Key words: distance learning, schools with Slovene as the language of instruction in Italy, Slovene language teaching, teaching materials, teaching units, teacher training

Pandemična edukacija: izkušnje in doživljanje šolanja na daljavo pri učencih in dijakih v Sloveniji

Nika Šušterič, Veronika Tašner, Katja Koren Ošljak, Tanja Oblak Črnič

Naša življenja so se zaradi pandemije koronavirusa radikalno spremenila, približno enako radikalno pa se je spremenilo tudi šolstvo. Znašlo se je v položaju, ki ga do sedaj še nismo poznali: šole so se zaprle in izobraževanje se je za več mesecev preneslo na daljavo, pri tem so ključno vlogo odigrale sodobne tehnologije in mediji. Raziskave, ki naslavljajo šolanje na daljavo, kažejo, da so se različni akterji pedagoškega procesa na spremenjene pogoje odzivali različno. Prav tako pa je šolanje na daljavo prinašalo drugačne posledice in učinke za različne skupine akterk pedagoškega procesa. Pri projektu *Medijski repertoarji mladih (MRM)* se v dialogu med medijskimi in edukacijskimi študijami sprašujemo predvsem, kako se mediji in sodobne digitalne tehnologije umeščajo v vsakdan osnovnošolcev in dijakov. Posebno pozornost v projektu namenjamo vprašanju apropiacije tehnologij v šolah. Ker sta bila v času karantene šolanje in pouk v celoti izvedena na daljavo, se v prispevku s pomočjo rezultatov študije sprašujemo, kako so se na spremembe, rutine in zahteve novega šolskega vsakdana odzvali učenci in dijaki slovenskih šol. Z izvedbo skupinskih polstrukturiranih intervjujev z osnovnošolci in dijaki bomo v pričujočem prispevku skušali pokazati, kje učenci vidijo ključne transformacije novega šolskega vsakdana, kako so se nanje prilagajali in kaj jih je pri tem oviralo oz. spodbujalo, v razpravi pa se bomo na ozadju izkušenj mladih dotaknili tudi vprašanja, kako je šolanje na daljavo poseglo v nekatere ključne vidike edukacije.

Ključne besede: šolanje na daljavo, šolanje v času pandemije covid-19, kvalitativno raziskovanje, izkušnje učencev in dijakov

Pandemic education: students' experiences of distance education in Slovenia

Nika Šušterič, Veronika Tašner, Katja Koren Ošljak, Tanja Oblak Črnič

The coronavirus pandemic has radically changed our lives, including education. Education has been placed in a position it has never been in before: schools closed and classes moved online. Research looking at distance education shows that different actors in the education process responded differently to these changes. At the same time, distance education has had different consequences for different groups involved in the educational process. In the project Media repertoires among the Youth: social, political and cultural aspects of digitalised everyday life, which is based on a dialogue between media and educational perspectives, we are interested in the way media and contemporary digital technologies are embedded in the everyday life of young people in primary and secondary education.

Particular attention is paid to the question of technological appropriation in school. As education in times of pandemic has completely shifted online, at least for some time, this paper presents the results of a qualitative study focusing on the changes, routines and demands of the new educational reality that students in Slovenia have been confronted with. We conducted semi-structured group interviews and will present some of the findings about what students considered the most important changes in their school life, how they adapted to them, and what hindered or facilitated them in doing so. We will conclude the paper with a discussion of the findings, both in terms of the students' experiences and some fundamental educational issues that their experiences point to.

Key words: distance education, education in times of the covid-19 pandemic, qualitative research, students' experience

Stališča univerzitetnih študentov do orodij za poučevanje na daljavo in do učenja in poučevanja tujega jezika stroke na daljavo v času epidemije covid-19

Eva Podovšovnik, Tilen Smajla

V prispevku so predstavljeni rezultati kvantitativne raziskave stališč univerzitetnih študentov do uporabe digitalnih orodij za učenje in poučevanje tujega jezika stroke (v nadaljevanju TJS) na daljavo, ko so se vse pedagoške dejavnosti iz učilnic in predavalnic slovenskih univerz v času pandemije covid-19 preselile na različne spletne platforme (Zoom, Microsoft Teams,

Skype ipd.). Vzorec je sestavljalo 465 študentov različnih slovenskih univerz, od katerih jih 39,6 % obiskuje Ekonomsko fakulteto, 33,3 % Fakulteto za turizem, 20,5 % Fakulteto za varnostne vede, 6,6 % Filozofsko fakulteto in preostanek ostale fakultete. V raziskavo je bilo vključenih 61,8 % študentk in 38,2 % študentov. Raziskovali smo povezanost spola, univerze poučevanja, fakultete poučevanja, uporabljenih informacijskih tehnologij med poučevanjem na daljavo, samooceno poznavanja orodij za poučevanje na daljavo, oceno tehnik in pristopov predavateljev, prilagoditev vsebin, uporabljene tehnike in pristope, vsebine, ki so jih anketirani študenti slovenskih univerz poslušali med poučevanjem na daljavo, in stališča anketiranih študentov slovenskih univerz do orodij za poučevanje na daljavo. Iz rezultatov je razvidno, da so anketirani študenti v povprečju približno polovico pedagoških ur spremljali na daljavo in da so svoje poznavanje uporabe tehnologij za učenje TJS na daljavo označili pozitivno. Pozitivno so ocenili tudi metode in pristope poučevanja visokošolskih predavateljev ter prilaganje pouka TJS. Anketirani študenti Univerze v Ljubljani (UL) so prilagoditev predavateljev ocenili boljše kot študenti ostalih slovenskih univerz. Pojavile so se tudi razlike med anketiranimi, ki ne prihajajo z UL, in ostalimi študenti. Poučevalni pristop, pri katerem so bile zaznane največje razlike v stališčih študentov, je pristop CLIL. Zaključujemo, da je priporočljivo, da se pridobi vpogled v stališča študentov, da se lahko izoblikuje primerna in poenotena strategija prilagajanja poučevalnih metod v času izrednih razmer, da se enako kvalitetni pristopi poučevalnih spletnih metod oblikujejo tudi za socialno šibkejše študente in študente s posebnimi potrebami. *Ključne besede:* epidemija SARS-CoV-2, orodja za poučevanje na daljavo, stališča, tuji jezik stroke, univerzitetni študenti

University students' attitudes towards distance learning tools and distance foreign language learning and teaching during the Covid-19 epidemic

Eva Podovšovnik, Tilen Smajla

This paper presents the results of a quantitative research into university students' attitudes towards the use of digital tools for distance learning and teaching of foreign language for special purposes (LSP) during the COVID-19 pandemic, when all pedagogical activities moved from classrooms and lecture halls to various online platforms (Zoom, Microsoft Teams, Skype, etc.). The sample consisted of 465 students from different Slovenian universities, 39.6% of whom attended the Faculty of Economics, 33.3% the

two Faculties of Tourism, 20.5% the Faculty of Criminal Justice and Security, 6.6% the Faculty of Arts and the rest other faculties. 61.8% of female students and 38.2% of male students were included in the anonymous online survey. The research focused on the influence of gender, affiliation of students (university and faculty), the digital teaching tools applied in the LSP teaching, self-evaluation of the students' knowledge of digital tools for distance learning, the evaluation of LSP teaching approaches applied by the lecturers, and the level of adaptation of contents taught by the lecturers during distance learning. The results show that on average, the students attended about half of the distance teaching sessions, and they also indicated their knowledge of the use of technologies for LSP distance learning as positive. They also rated positively the teaching methods and approaches of the university lecturers and the adaptation of their LSP lessons. The results further show that the respondents from the University of Ljubljana (UL) rated the adjustments of their lecturers higher than the respondents from other universities. Besides, results point to an array of differences in attitudes among the respondents from other universities compared to those coming from UL, mostly with regard to the use of the CLIL approach in LSP lessons. The results show it is highly advisable to gain insight into students' views in order to develop an appropriate and unified strategy for adapting teaching methods in times of emergency, to develop appropriate online LSP teaching methods to ensure equal quality, especially for the socially weaker students and students with disabilities, as these were the most deprived during the pandemic, an attitude shared by almost all the students who participated in the survey.

Key words: attitudes, language for special purposes, Sars-Cov-2 epidemic, tools for online teaching, university students.

Zagotavljanje socialne vključenosti v izobraževanju na podlagi dobrih praks Irske in Portugalske

Igor Peras, Urška Štremfel

Mednarodni primerjalni podatki kažejo, da je področju inkluzivnega izobraževanja v Sloveniji smiselno nameniti dodatno raziskovalno in (javno) politično pozornost. Socialna vključenost v izobraževanju je namreč prepoznana kot eden izmed pomembnih dejavnikov zmanjševanja neenakosti v družbi. V prispevku se osredinjamo na prenos dobrih praks, ki v času globalizacije predstavlja uveljavljen način oblikovanja nacionalnih (izobraževalnih) politik. Med teoretske uvide v proces javnopolitičnega učenja

umeščamo izsledke projekta STAIRS (Podpora nacionalnim, regionalnim in lokalnim deležnikom pri soočanju z izzivi socialne inkluzije v izobraževanju in usposabljanju). V projektu smo na podlagi vnaprej oblikovanih metodologij pripravili predloge za prenos dobrih praks Irske in Portugalske na področju zagotavljanja socialne vključenosti v izobraževanju, še posebej učencev in učenk z nizkim socialno-ekonomskim statusom, v slovenski izobraževalni prostor. Metodologija prenosa dobrih praks vključuje vzpostavitev nacionalne strokovne skupine, identifikacijo nacionalnih potreb, aktivno vključenost v spletne študijske obiske, seznanitev in preučitev enajstih dobrih praks Irske in Portugalske na podlagi samorefleksije ter učnih dnevnikov in oblikovanje nacionalnega prilagoditvenega načrta. Predlogi za okrepitev področja inkluzivnega izobraževanja so v prispevku predstavljeni v okviru štirih področij: inkluzivna naravnost in občutljivost na socialno vključenost; podpora učencem in učenkam z nizkim socialno-ekonomskim statusom; opolnomočenje učiteljev; sodelovanje, povezovanje različnih deležnikov pri obravnavi in podpori učencev. V prispevku izpostavljamo, da je za socialno vključenost najranljivejših skupin potreben vključujoč pristop tudi v samem procesu prenosa, oblikovanja in izvajanja v za ta namen oblikovanih izobraževalnih politik. Socialne vključenosti namreč ni mogoče razumeti kot normativno kategorijo, temveč kot vrednoto, ki jo pri svojem delu, ob zavedanju odgovornosti do najranljivejših skupin v družbi, mislijo in udejanjajo vsi relevantni akterji, na kar nenazadnje poleg ustreznega zakonodajnega okvira kažejo tudi dobre prakse Irske in Portugalske.

Ključne besede: socialna vključenost, socialno-ekonomski status, dobre prakse, projekt STAIRS, Slovenija

Ensuring social inclusion in education on the basis of good practices from Ireland and Portugal

Igor Peras, Urška Štremfel

International comparative data shows that Slovenia should give additional research and public policy attention to the field of inclusive education. Social inclusion in education is recognized as one of the most important factors in reducing inequality in society. In the present article, we focus on the transfer of good practices which has become an established tool for shaping national (educational) policies in times of globalization. Furthermore, findings from the STAIRS project are included in the present process of public policy learning. As part of the methodology of the project, we

have prepared recommendations for transferring Irish and Portugal practices to ensure social inclusion in the Slovenian educational context (especially for students with low socioeconomic status). The methodology of transferring good practices includes establishing a national expert group, identifying national challenges, active participation in online study visits, analyzing eleven good practices from Ireland and Portugal through self-reflection and learning diaries, as well as formulating the national adaptation plan. Proposals for strengthening the field of inclusive education are divided into four priority areas: inclusive orientation and sensitivity to social inclusion; support for students with low socioeconomic status; teacher empowerment; participation, networking of various stakeholders in the process of supporting students. In this paper, we point out that social inclusion of the most vulnerable groups requires being inclusive in the process of educational policy transfer, design and implementation. Namely, social inclusion cannot be understood as a normative category, but as a value that is thought and implemented by all relevant actors in their work and who are aware of their responsibility to the most vulnerable groups in society.

Key words: social inclusion, socio-economic status, good practices, project STAIRS, Slovenia

Medinstitucionalne učeče se skupnosti: metoda za zagotavljanje mehkega prehoda iz vrtca v osnovno šolo

Mateja Režek, Tina Mervic

V prispevku se osredotočamo na pedagoško kontinuiteto (tj. kontinuiteto kurikulumov oz. programov, razvojnih ciljev, pedagogike in pedagoških pristopov), ki smo jo v okviru mednarodnega projekta InTrans – Ensuring Warm and Inclusive Transitions zagotavljali z oblikovanjem devetih medinstitucionalnih učečih se skupnosti (MUSS) v sedmih okoljih. Za pare vodij MUSS (strokovna delavka iz vrtca ter strokovna delavka iz osnovne šole) smo izvedli petdnevno usposabljanje ter jih v procesu akcijskega raziskovanja podpirali pri uvedbi MUSS v njihovih okoljih.

Z namenom globljega vpogleda v spremembe v praksi ter z vpogledom v nadaljnjo implementacijo MUSS v okoljih smo z vodji MUSS po zaključnem ciklu usposabljanj izvedli fokusno skupino. Na podlagi zbranih podatkov ugotavljamo, da so MUSS tako pri vodjih kot tudi pri udeleženkah prinesle več ozaveščenosti o prehodu in o pomenu zagotavljanja mehkega prehoda. Vodje poročajo, da so se pri delu v paru in vodenju MUSS seznanile z dobrimi praksami, z nekaterimi pogoji dela v drugem zavodu, prav

tako pa vodje MUSS ter udeleženske iz osnovnih šol poročajo, da sedaj bolj razmišljajo o razvojnih značilnostih šestletnikov in o tem, kako prilagoditi prakso v osnovni šoli. Vodje so tudi izpostavile, da je bilo sodelovanje med šolo in vrtcem v aktualnem šolskem letu intenzivnejše kot v preteklih letih. Četudi je sodelovanje med zavodi potekalo tudi v preteklosti, je bilo sodelovanje v obliki MUSS za večino novost. Vse vodje so izrazile, da vidi-jo smisel v izvajanju MUSS, večina pa si jih želi ohraniti tudi v prihodnje. Spremembe v medinstitucionalnem povezovanju so opazne tudi na med-osebni ravni, saj se strokovne delavke iz obeh zavodov sedaj več pogovarjajo, si zaupajo, druga drugi nudijo podporo, prav tako pa je med njimi več vzajemnega spoštovanja do strokovnega dela drug drugega. Na podlagi rezultatov se MUSS izkazuje kot pomembna metoda dela za izboljšanje pedagoške kontinuitete in s tem za mehčanje prehoda iz vrtca v šolo.

Ključne besede: medinstitucionalne učeče se skupnosti, prehod, vrtec, osnovna šola, profesionalni razvoj

**Inter-institutional learning communities:
method for ensuring soft transition from kindergarten
to school**

Mateja Režek, Tina Mervic

The paper focuses on pedagogical continuity (i.e. the continuity of curricula, education programs, developmental goals, pedagogy and pedagogical approaches), which we followed by establishing nine inter-institutional learning communities (IILCs) in seven environments. In the framework of the international project InTrans - Ensuring Warm and Inclusive Transitions, we supported pairs of IILC facilitators (formed by a professional from kindergarten and a professional from primary school) in the process of the action research within which they introduced IILCs in their environments. A focus group with facilitators of IILCs was conducted after the conclusion of the training cycle with the aim of gaining a deeper insight into changes in the practice and into further implementation of IILCs in the involved environments. Based on the collected data, we can conclude that IILCs have brought more awareness to their facilitators and participants about the importance of ensuring smooth transition and transition in general. Facilitators report that leading an IILC contributed to their learning of good practices and structural conditions of the other cooperating institution. Members and facilitators of IILCs from primary schools report that they are more aware of the developmental characteristics of 6-year-olds and

adapt now the practice according to newly gained knowledge. Facilitators also indicated that the cooperation between school and kindergarten was more intensive in the current school year than in previous years. Although the cooperation between institutions already existed in the past, meetings of IILCs were a novelty for most. All facilitators expressed to see an added value of the implementation of IILCs and the majority of them wants to maintain such cooperation of professionals also in the future. Inter-institutional connections have positive consequences also on the interpersonal level: professionals from both institutions now discuss more; they have higher trust and offer more support to each other; and there is more mutual respect for each other's professional work. Based on the results, IILCs indicate to be an important method for improving pedagogical continuity and consequently softening the transition of children from kindergarten to primary school.

Key words: inter-institutional learning communities, transition, kindergarten, primary school, professional development

Priložnosti in izzivi profesionalnega učenja in sodelovanja ravnateljev v Sloveniji

Mateja Brejc, Mihaela Zavašnik, Ana Mlekuž

Za kakovost delovanja vrtca, šole je kakovost vodenja pedagoške dejavnosti temeljnega pomena. Od sredine marca 2020 dalje se v vrtcih in šolah ter v šolskem sistemu na splošno soočamo s spremenjenimi načini (so)delovanja, vodenja, učenja in poučevanja. V tem času ravnatelji vsak zase, v sodelovanju z drugimi ravnatelji in/ali s strokovnimi institucijami/javnimi zavodi, MIZŠ ter skupaj s strokovnimi delavci pa tudi z otroki, učenci in dijaki ter njihovimi starši preizkušajo, udeležujejo, spremljajo in spreminjajo pedagoško dejavnost. Raziskava »Profesionalno učenje in sodelovanje ravnateljev in strokovnih delavcev« je korak v sistemskem spremljanju in evalvaciji kakovosti vodenja v vrtcih ter šolah. Namen raziskave je ugotoviti, kako ravnatelji in strokovni delavci profesionalno sodelujejo in se učijo, zato smo opredelili sledeča raziskovalna vprašanja: (1) kako ravnatelji vodijo profesionalno sodelovanje in učenje v šolah in vrtcih; (2) kako strokovni delavci vrtcev in šol profesionalno sodelujejo in se učijo; (3) kako ravnatelji profesionalno sodelujejo in se učijo; (4) s kakšnimi izzivi profesionalnega sodelovanja in učenja se soočajo ravnatelji in strokovni delavci. Na osnovi standardov kakovosti ter drugih strokovnih in raziskovalnih izhodišč smo pripravili in pilotno preizkusili dva vprašalnika, enega za ravnatelje in

drugega za strokovne delavce, ki pokrivata različne vidike profesionalnega sodelovanja in učenja deležnikov v vzgojno-izobraževalnem procesu, na manjšem vzorcu VIZ-zavodov pa smo izvedli še fokusne skupine z ravnateljci. Statistične analize (deskriptivne statistike, t-testi) smo opravili s programom IBM SPSS Statistics 27, podatke iz fokusnih skupin pa smo analizirali s pomočjo usmerjene analize vsebine. V prispevku predstavljamo in se osredotočamo zgolj na oceno stanja, pogojev in priložnosti profesionalnega učenja ter sodelovanja med slovenskimi ravnateljci z različnih ravni izobraževanja ter na podlagi temeljnih ugotovitev in prepoznanih izzivov predlagamo priporočila za sistemsko krepitev profesionalnega učenja ter sodelovanja ravnateljcev.

Ključne besede: profesionalno sodelovanje, profesionalno učenje, ravnateljci, strokovni delavci, kakovost vodenja

Opportunities and challenges of professional learning and cooperation of principals in Slovenia

Mateja Brejc, Mihaela Zavašnik, Ana Mlekuž

Pedagogical leadership is of fundamental importance for the kindergarten and school quality. From mid-March 2020 onwards, basically all schools and kindergartens around the world have been facing changed ways of co-operating, leading, learning and teaching. During this time, headteachers, in cooperation with other headteachers and/or professional institutions /public institutes, ministries and together with teachers and other members of the teaching staff, as well as with children, pupils and students and their parents, assess, test, implement, monitor and change pedagogical activity. The research called "Professional learning and cooperation of (head) teachers" is a step in the systematic monitoring and evaluation of the leadership quality in kindergartens and schools in Slovenia. The purpose of the research was to determine how (head)teachers work together professionally and learn, so the following research questions were identified: (1) how headteachers lead professional learning and cooperation in schools and kindergartens; (2) how teachers in kindergartens and schools professionally learn and cooperate; (3) how headteachers professionally learn and collaborate; and (4) the challenges regarding professional learning and cooperation faced by (head)teachers. Based on quality standards and other professional and research starting points, two questionnaires, one for headteachers and the other for teachers (and other member of the teaching staff) covering various aspects of professional cooperation and learning of stake-

holders in the educational process were prepared and piloted. Additionally, focus groups with some headteachers were carried out. Statistical analyses (descriptive statistics, t-tests) were performed using IBM SPSS Statistics 27, and qualitative data from focus groups were analyzed using targeted content analysis. In this paper the focus is on the state-of-the-art of professional cooperation and joint learning among Slovenian headteachers only. On the basis of the findings and identified challenges recommendations for systemic strengthening of professional cooperation and learning of headteachers are proposed.

Key words: professional cooperation, professional learning, headteachers, teachers, leadership quality

Predstavitve avtorjev

Authors

Mateja Brejc je doktorica znanosti s področja managementa. Ima več kot 20 let izkušenj pri delu s strokovnimi delavci, z ravnatelji in s študenti. Delovala je na različnih področjih izobraževanja, primarno v Šoli za ravnatelje in na več fakultetah. Vodila je različne domače in mednarodne dejavnosti, konference in projekte. Njena glavna področja zanimanja so ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti na področju izobraževanja, strateško in akcijsko načrtovanje v vzgojno-izobraževalnih zavodih ter e-izobraževanje. Bila je glavna urednica revije *Vodenje*. Je (so)avtorica več člankov, publikacij in monografij ter članica različnih domačih in mednarodnih združenj ter zunanja evalvatorica programov Erasmus+ programov. Trenutno je visokošolska učiteljica na DOBA Fakulteti, kjer aktivno deluje na pedagoškem, organizacijskem in razvojno-raziskovalnem področju spletnega izobraževanja.

Mateja Brejc is a doctor of science in the field of management. She has more than 20 years of experience working with teachers, headteachers and students. She has worked in various fields of education, primarily at the National School for Leadership in Education and at several faculties. She has led various national and international activities, conferences and projects. Her main areas of interest are identifying and ensuring quality in the field of education, strategic and action planning in educational institutions and e-learning. She was the editor-in-chief of the *Vodenje* (LEadership) journal. She is the (co) author of several articles, publications and monographs and

a member of various national and international associations and an external evaluator of Erasmus + programmes. She is currently assistant professor at the DOBA Faculty, where she is active in the pedagogical, organizational and research and development field of online education.

Dr. *Maja Kerneža* je kot asistentka za predmetno področje specialna didaktika, podpodročje slovenski jezik in književnost, zaposlena na Pedagoški fakulteti Univerze v Mariboru, kjer dela z bodočimi učitelji razrednega pouka in vzgojitelji. Njeno raziskovalno delo se osredotoča na področje branja, bralne pismenosti in bralne motivacije, v zadnjem obdobju pa se še posebej posveča področju digitalne pismenosti, s poudarkom na varni in kritični uporabi tehnologije pri najmlajših uporabnikih le-te.

Dr *Maja Kerneža* works as a teaching assistant in the field of Slovenian language and literature didactics at the Faculty of Education, University of Maribor, where she works with future elementary and preschool teachers. Her main research interests are reading, literacy and reading motivation. Recently, she has been conducting research mainly in the field of digital literacy and online reading, focusing on the safe and critical use of technology by the youngest users.

Saša Klar Zadravec je diplomantka Filozofske fakultete Univerze v Mariboru in ima diplomu iz angleščine in slovenščine. Lansko leto je magistrirala na študijski smeri Slovenski jezik in književnost, naslov njenega magistrskega dela se glasi »Ugotavljanje tekočnosti branja učencev pri glasnem branju neumetnostnega besedila«. Trenutno končuje magistrsko nalogo na smeri Poučevanje angleščine in je zaposlena na dveh osnovnih šolah kot učiteljica angleščine.

Saša Klar Zadravec is a graduate of the Faculty of Arts in Maribor and have a Bachelor's degree in English and Slovene. Last year, she completed her master's degree in Slovene. The title of her master's thesis is Determining Pupils' Reading Fluency in Reading a Non-fiction Text Aloud. She is currently completing her English master's thesis. she currently works in two primary schools as an English teacher.

Katja Koren Ošljak je raziskovalka in doktorska študentka na Fakulteti za družbene vede. Ukvarja se z vprašanji digitalne produkcije, digitalnega in medijskega opismenjevanja in digitalne kulture v vsakdanjem življenju.

Katja Koren Ošljak is a researcher and PhD student at the Faculty for social sciences, University of Ljubljana. In her work she focuses on digital production, digital and media literacy, digital culture in everyday life.

Dr. *Maja Melinc Mlekuž* je kot raziskovalka zaposlena na Slovenskem raziskovalnem inštitutu (SLORI) v Trstu in na Inštitutu za jezikoslovne študije ZRS Koper. Pred tem je vrsto let poučevala v šolah s slovenskim učnim jezikom v Italiji. Na Fakulteti za humanistiko Univerze v Novi Gorici od leta 2008 predava slovenščino kot drugi/tuji jezik. Posveča se vprašanju razvijanja medkulturne zmožnosti, didaktike slovenskega jezika, pedagoškega raziskovanja na območju slovensko-italijanskega kulturnega stikanja in priprave učnih gradiv za učenje slovenščine v šolah s slovenskim učnim jezikom v Italiji. Ureja tudi portal SM(e)Jse – Slovenščina kot manjšinski jezik.

Dr. *Maja Melinc Mlekuž* is a researcher at the Slovene Research Institute (SLORI) in Trieste and at the Institute for Linguistic Studies of the Science and Research Centre Koper. Earlier in her career, she was a teacher at schools with Slovene as the language of instruction in Italy for several years. Since 2008, she has been a lecturer in Slovene as a second/foreign language at the Faculty of Humanities of the University of Nova Gorica. She focuses on the development of intercultural competence, the didactics of the Slovene language, pedagogical research in the field of Slovene-Italian cultural contact, and the design of didactic materials for learning Slovene in schools with the Slovene as the language of instruction in Italy. She is also editor of the SM(e)Jse (Slovene as a Minority Language) portal.

Tina Mervic je magistrica psihologije in raziskovalka na Pedagoškem inštitutu, v Centru za kakovost v vzgoji in izobraževanju Korak za korakom. Njeno primarno raziskovalno področje je razvoj otrok, ukvarja pa se z iniciativami za zagotavljanje kakovostnega izobraževalnega procesa in podpore strokovnim delavcem, zaposlenim v vzgoji in izobraževanju.

Tina Mervic has a master's degree in psychology and is a researcher at the Educational Research Institute, Center for Quality in Education Step by Step. Her primary research area is child development. She is mainly involved in initiatives to ensure a quality educational process and to support professionals in kindergartens and primary schools.

Ana Mlekuž je diplomirana politologinja (smer mednarodni odnosi) ter magistrica znanosti na področju ekonomije. Trenutno je doktorska študentka na Univerzi v Mariboru, na Pedagoški fakulteti (smer Vodenje v vzgoji in izobraževanju), zaposlena pa je kot raziskovalka na Pedagoškem inštitutu. Glavni področji njenega raziskovanja sta vodenje v vzgoji in izobraževanju ter vzgoja in izobraževanje v multikulturnem okolju. Sodeluje na različnih raziskovalnih projektih ter pri mednarodnih raziskavah znanja.

Ana Mlekuž holds BA in political science (International Relations) and M.Sc. in Economic Science (Financial literacy). She is a PhD candidate at the Faculty of Education in Maribor (field of study: Leadership in education) and a researcher at the Educational Research Institute (ERI) in Ljubljana. Her field of research is leadership in education and education in a multicultural environment. She participates in various research projects and large-scale international assessments.

Tanja Oblak Črnič je profesorica na Katedri za medijske in komunikacijske študije na Fakulteti za družbene Univerze v Ljubljani. Je avtorica monografije *Mladost na zaslonu* in vodja temeljnega raziskovalnega projekta *Medijski repertoarji mladih, ki ga financira ARRS*.

Tanja Oblak Črnič is a professor at the Department of Media and Communication Studies at the Faculty of Social Sciences in Ljubljana. She is the author of the monograph *Youth on Screen* and the leader of the research project *Youth Media Repertoires*, funded by the Slovenian Research Agency.

Igor Peras je magister psihologije in raziskovalec na Pedagoškem inštitutu. Študiral je na Univerzi v Mariboru in na Jagiellonian University v Krakovu na Poljskem. Njegov znanstveno-raziskovalni interes je vezan predvsem na preučevanje spletnega medvrstniškega nasilja v mladostništvu. Na Pedagoškem inštitutu trenutno deluje na raznolikih nacionalnih in mednarodnih projektih (področja dela: čuječnost in socialno-čustvene kompetence, medvrstniško nasilje, duševno zdravje, digitalni razkorak, mednarodne raziskave). Kot zunanji sodelavec sodeluje v pedagoškem procesu *Oddelka za psihologijo* na Filozofski fakulteti Univerze v Mariboru.

Igor Peras holds a masters in psychology and is a researcher at the Educational Research Institute. He has studied at the University of Maribor and Jagiellonian University in Krakow, Poland. His main area of research in-

terest is focused on cyberbullying in adolescence. Currently, he is working on diverse national and international projects (fields: mindfulness and social-emotional competencies, bullying, mental health, digital divide, international large-scale assessments). As an external collaborator, he participates in the pedagogical process of the Department of Psychology at the University of Maribor (Faculty of Arts).

Izr. prof. dr. *Eva Podovšovnik* je redno zaposlena na Univerzi na Primorskem, Fakulteti za turistične študije – Turistici, kjer je zaposlena od februarja 2011. Poučuje predmete Analiza in kvantitativne ter kvalitativne metode, Socialne mreže v turizmu ter Metodologija raziskovanja v turizmu, tako na 1. in 2. kot tudi na 3. stopnji. Njeno raziskovanje sega tudi na področje zdravstva, saj sodeluje z Ortopedsko bolnišnico Valdoltra, sodelovala je tudi s Fakulteto za vede o zdravju v Izoli. Z obširnimi objavami dokazuje široko polje interesov, ki segajo na področje raziskovanja poučevanja tujih jezikov, stališč študentov ter na področja mnogih drugih tem.

Assoc. Prof. Dr. *Eva Podovšovnik*, is a full-time employee at the University of Primorska, Faculty of Tourism Studies - Turistica, where she has been working since February 2011. She teaches courses on Analysis and Quantitative and Qualitative Methods, Social Networks in Tourism and Research Methodology in Tourism, both at the 1st, 2nd and 3rd level. Her research also extends to the field of healthcare, as she collaborates with the Orthopaedic Hospital Valdoltra, and she has also collaborated with the Faculty of Health Sciences, Izola. Her extensive publications demonstrate a wide range of interests, spanning from the research on foreign language teaching, students' perspectives and many other topics.

Mag. *Mateja Režek* je zaposlena kot raziskovalka na Pedagoškem inštitutu, v Centru za kakovost v vzgoji in izobraževanju Korak za korakom. Raziskovalno se posveča predvsem iniciativam, ki se kakor koli povezujejo s profesionalnim razvojem strokovnih delavcev vrtcev in osnovnih šol, kakovostjo vzgojno-izobraževalnega procesa ter prehodi med različnimi učnimi okolji.

Mateja Režek, MsC, works as a researcher at the Educational Research Institute, Center for Quality in Education Step by Step. Her research focuses on initiatives that are in any way related to the professional development of professionals in kindergartens and primary schools, the quality of

the educational process and the transition between different learning environments.

Marija Ropič Kop je zaposlena na Pedagoški fakulteti v Mariboru kot docentka za specialno didaktiko (podpodročje slovenski jezik in književnost). Pri svojem delu se posveča začetnemu opismenjevanju v predšolskem obdobju, opismenjevanju učencev v osnovni šoli, branju in pisanju. Zadnja leta se posveča raziskovanju glasovnega zavedanja v predšolskem obdobju in v 1. razredu, branju in pisanju.

Marija Ropič Kop is employed at the Faculty of Education in Maribor as a docent of special didactics (Slovenian language and literature). In her work, she dedicates herself to initial literacy in the preschool period, to literacy of primary school pupils and to reading and writing. In recent years, she has been dedicating herself to researching phonological awareness in the preschool period and in 1st grade, to reading and writing.

Dr. *Tilen Smajla* je redno zaposlen kot predmetni učitelj angleškega jezika na osnovni šoli z italijanskim učnim jezikom Pier Paolo Vergerio il Vecchio Koper, kjer je zaposlen od septembra 2016, dopolnilno pa poučuje nemški jezik na gimnaziji z italijanskim učnim jezikom Ginnasio Antonio Sema v Portorožu. Področja njegovega raziskovanja so v glavnem učenje in poučevanje tujih jezikov, stališča raznih deležnikov do tujih jezikov, in sicer tako v otroštvu kot v osnovni in srednji šoli ter visokem šolstvu, kar dokazuje s številnimi objavami ter prispevki na znanstvenih konferencah v Sloveniji in tujini.

Dr. *Tilen Smajla*, is a full-time English teacher at the Pier Paolo Vergerio il Vecchio Elementary School in Koper, where he has been working since September 2016, and a German teacher at the Ginnasio Antonio Sema in Portorož, where he teaches German. His main areas of research are the learning and teaching of foreign languages, the attitudes of various stakeholders towards foreign languages, both in childhood and in primary, secondary and higher education, as evidenced by numerous publications and contributions to scientific conferences in Slovenia and abroad.

Klaudija Šterman Ivančič je kot raziskovalka zaposlena na Pedagoškem inštitutu. Od leta 2016 je nacionalna koordinatorica Programa mednarodne primerjave dosežkov učencev (PISA). Raziskovalno se ukvarja s preučev-

vanjem motivacijskih, socialnih in situacijskih dejavnikov učnih dosežkov v mednarodnih in nacionalnih primerjavah.

Klaudija Šterman Ivančič is a researcher at the Educational Research Institute. From 2016 on she is also a National project manager for PISA. Her research interest includes the achievement results in different areas of literacy in large-scale assessment studies and their linkage to personality, motivational, behavioural and socio-emotional predictors in national and international comparisons.

Urška Štremfel je doktorica znanosti s področja politologije (analiza politik). Na Pedagoškem inštitutu je zaposlena kot znanstvena sodelavka v Centru za uporabno epistemologijo. Njen znanstveno-raziskovalni interes predstavlja skupno evropsko sodelovanje na področju izobraževanja ter njegov vpliv na nacionalni izobraževalni prostor. V tem okviru posebno pozornost namenja vlogi mednarodnih raziskav znanja pri oblikovanju slovenske izobraževalne politike in izobraževalnih praks slovenskih šol ter razvoju na podatkih temelječega izobraževanja. Raziskovalno delo opravlja v okviru programske skupine Edukacijske raziskave ter v raznolikih nacionalnih in mednarodnih temeljnih ter aplikativnih projektih.

Urška Štremfel is a Doctor of Political Science (Policy Analysis). She is employed at the Educational Research Institute as a research associate at the Center for Applied Epistemology. Her scientific research interest is based on common European cooperation in the field of education and its impact on the national educational space. In this context, she pays special attention to the role of international assessments in the formation of Slovenian educational policy and educational practices of Slovenian schools, as well as the development of evidence-based education. She carries out research work within the Educational research program group and in various national and international fundamental and application projects.

Nika Šušterič je doktorska študentka na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani in asistentka za področje sociologije edukacije na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani. Njena področja zanimanja so inkluzija in raznolikost v edukaciji.

Nika Šušterič is a PhD student at the Faculty of Arts, University of Ljubljana and an assistant in the field of sociology of education. Her fields of interest are inclusion and diversity in education.

Veronika Tašner je docentka za področje sociologije vzgoje na Oddelku za temeljni pedagoški študij Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani. Probučuje meritokracijo in edukacijo, pravičnost in enakost v edukaciji, spol in edukacijo ter prihodnost edukacije.

Veronika Tašner is a teaching assistant for sociology of education at the Department of Education Studies of the Faculty of Education, University of Ljubljana. She studies meritocracy and education, fairness and equality in education, gender and education, and the future of education.

Mihaela Zavašnik je doktorica jezikoslovja in magistrica didaktike ter ima več kot 20 let izkušenj pri delu z učenci, s študenti, strokovnimi delavci in z ravnatelji. Delovala je na različnih področjih izobraževanja, ki vključujejo poučevanje v šolah, v zasebnem sektorju in na fakulteti, usposabljanja in coaching za strokovne delavce ter ravnatelje in vodenje različnih domačih ter mednarodnih programov in projektov. Njena glavna področja zanimanja so profesionalni in karierni razvoj strokovnih delavcev ter ravnateljev, strateško in akcijsko načrtovanje v vzgojno-izobraževalnih zavodih, srednje vodenje ter spremljanje in vrednotenje dela strokovnih delavcev ter ravnateljev. Je usposobljena karierna svetovalka, licencirana coachinja in zunanja evalvatorka programov Erasmus+. Trenutno deluje kot vodja enote Šola za ravnatelje na Zavodu RS za šolstvo.

Mihaela Zavašnik holds a PhD in teacher professional development and has more than 20 years of experience of working with (head)teachers and students in the education sector. She has worked in a variety of educational fields including teaching in schools and in private sector, as an assistant lecturer and professor at a university, training and coaching (head)teachers, leading (inter)national programmes and projects. Her main areas of expertise focus on career and professional development of (head)teachers, strategic and action planning, middle leadership, (head)teacher appraisal and evaluation. She is a trained career counsellor, internationally accredited coach (ACTP) and external evaluation expert for Erasmus+ programmes. Currently she holds the position of a Head of School Leadership Unit at the National Educational Institute of Slovenia.

Stvarno kazalo

Index

B

branje 17, 20, 21, 22, 23, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 77, 101, 103, 105, 113

D

dobra praksa 43, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 156, 159, 161, 169, 170

I

izobraževalni program 20, 21, 22, 23, 25, 26, 28, 29, 30, 31, 41, 69, 76, 130, 139

J

javnopolitični instrumenti 132
javnopolitični prenos 132

M

motivacija 17, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 44, 71, 87, 89, 90, 99, 100, 160

O

osnovna šola 21, 32, 41, 49, 50, 52, 53, 62, 69, 71, 75, 76, 82, 84, 85, 139, 140, 141, 152, 153, 155, 156, 157, 163, 164, 169

P

PISA 17, 20, 21, 22, 28, 29, 31, 131, 137
poučevanje na daljavo 98, 99, 100, 101, 106, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120
pouk na daljavo 67, 68, 69, 70, 71, 74, 76, 77, 82, 87, 88, 112, 120
pouk slovenščine 17, 20, 21, 22, 23, 24, 27, 28, 29, 31, 32, 67, 68, 69, 74, 76
prehod 18, 31, 141, 151, 153, 154, 155, 156
profesionalni razvoj 138, 139, 142, 161

profesionalno sodelovanje 159, 160,
161, 162, 163, 164, 165, 167, 170, 171
profesionalno učenje 159, 160, 161,
162, 163, 164, 165, 166, 170, 171, 172
projekt STAIRS 131, 132, 134, 136, 139,
143, 144, 145, 146

R

ravnateljji 69, 84, 138, 154, 159, 160,
161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168,
169, 170, 171, 172

S

spol 18, 20, 22, 28, 54, 99, 100, 106,
118, 120, 177, 178, 202
stališča 31, 97, 99, 100, 101, 102, 109,
110, 114, 115, 116, 118, 119, 120, 122,
161

Š

šolanje na daljavo 43, 44, 45, 71, 73,
81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90,
91, 92, 93

U

uččče se skupnosti 152

V

vrtec 45, 50, 51, 53, 55, 62, 67, 68, 69,
72, 74, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157,
163, 164, 169, 170, 172

Raziskovanje v vzgoji in izobraževanju: učenje in poučevanje na daljavo
– izkušnje, problemi, perspektive
Znanstvena monografija/Scientific Monograph

Urednika izdaje/Editors: Ana Mlekuž in Igor Ž. Žagar

Digitalna knjižnica/Digital Library

Uredniški odbor/Editorial Board: Fotini Egglezou (Hellenic Institute of Rhetorical and Communication Studies, Athens, Greece), Tomaž Grušovnik (University of Primorska, Koper, Slovenia), Ivanka Mavrodieva (Sofia University "St. Kliment Ohridski", Sofia, Bulgaria), Marcello Potocco (University of Primorska, Koper, Slovenia), Harvey Siegel (Professor of Philosophy Emeritus, University of Miami, Miami, USA), Damijan Štefanc, (Faculty of Arts, University of Ljubljana, Ljubljana, Slovenia), Miloš Zelenka (Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, České Budějovice, Czech Republic, and Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Nitra, Slovakia), Janja Žmavc, (Educational Research Institute, Ljubljana, and University of Primorska, Koper, Slovenia)

Dissertationes (znanstvene monografije/Scientific Monographs), 43 (ISSN 1855-9638)

Glavni in odgovorni urednik/Editor in chief: Igor Ž. Žagar

Recenzenti/Reviewers: Sonja Rutar, Mateja Mlinar, Urška Štremfel, Mateja Režek, Maša Vidmar, Manja Veldin, Klaudija Šterman Ivančič, Barbara Japelj
Jezikovni pregled/Proofreading: Davorin Dukič
Oblikovanje, prelom in digitalna objava: Jonatan Vinkler

Izdal/Publisher: Pedagoški inštitut/Educational Research Institute
Gerbičeva 62, SI-1000 Ljubljana
Za izdajatelja/For publisher: Igor Ž. Žagar
Ljubljana 2022

ISBN 978-961-270-343-1 (pdf)
<http://www.pei.si/ISBN/978-961-270-343-1.pdf>
ISBN 978-961-270-344-8 (html)
<http://www.pei.si/ISBN/978-961-270-344-8/index.html>
DOI: <https://www.doi.org/10.32320/978-961-270-343-1>

© 2022 Pedagoški inštitut/ Educational Research Institute

Brezplačna elektronska izdaja/Not for resale



Kataložni zapis o publikaciji (CIP) pripravili v Narodni in univerzitetni knjižnici v Ljubljani
COBISS.SI-ID 120903427
ISBN 978-961-270-343-1 (PDF)
ISBN 978-961-270-344-8 (HTML)

